

**Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Doctorado en Ciencias de la Educación**

**Trabajo final, seminario:
"Infancia, experiencia y educación en Walter Benjamin"**

Dr. Alexandre Fernandez Vaz

**Magister, Germán Hours (UNLP)
1 de julio del 2014**

**Recorriendo el concepto de experiencia. Una mirada posible a la compleja
relación entre la experiencia, el saber y la enseñanza"**

Introducción

Sin dudas, el concepto de experiencia ha sido tratado por la educación en general, y por la Educación Física en particular, como una variable determinante a la hora de pensar en la posibilidad de saber. La perspectiva de pensar las experiencias personales como formas exitosas de considerar la enseñanza y el aprendizaje para elevar la calidad de los procesos educativos se ha transformado, sobre todo desde las llamadas Pedagogías Activas, en la matriz fundamental para diseñar la mayoría de los proyectos de enseñanza, lo que indudablemente requiere de una conceptualización profunda del término. En este sentido, Pedro Pagni y Rodrigo Pelloso Gelamo refiriéndose tanto al Pragmatismo como a las Teorías Críticas de la Educación, consideran que "estas perspectivas, van concibiendo la educación o bien como un sinónimo de experiencia, o bien como una tensión con esa forma de aprendizaje y de su expresividad, asociados a la vida y a sus vicisitudes, como un modo, por un lado, de potencializar la vida y, por otro, de indicar la irreductibilidad de la vida en la formación escolar." (2010: 6) Para Pagni, la experiencia ha sido concebida, desde los comienzos de la Modernidad, como la relación del sujeto con el mundo y consigo mismo, es decir como el medio por el cual comienza a conocer a estos a través de los órganos y los sentidos para, paulatinamente, reconocerse conscientemente, en sus acciones para la reflexión y la adquisición de saberes capaces de mejorar sus posibilidades de expresión en la vida. (2010: 14)

Entendiendo que esta es una de las perspectivas que indefectiblemente la Educación Física, en tanto disciplina educativa -es decir de formación del sujeto-, ha desarrollado, este texto trata, por lo tanto, de examinar la relación entre los conceptos

de experiencia y saber que se dan en algunas de las formas de pensar la enseñanza, estableciendo una apertura epistémica y ética hacia las cuestiones del poder en materia educativa y, por extensión, a las relaciones con la propia interioridad de los procesos educativos. Teniendo en cuenta que es sin dudas, en la región teórica más controvertida y compleja de la confrontación de conceptos, autores y visiones, en dónde se pueden hallar algunas orientaciones que posibiliten profundizar en la constitución de ciertos argumentos que legitimaron determinadas formas de pensar la enseñanza y configuraron las diferentes formas políticas de práctica. Revisar los conceptos, poner en entredicho los supuesto con los que la Modernidad fue construyendo y legitimando ciertas ideas, a la vez que determinando ciertos tipos de prácticas, indagando en lo que los autores clásicos han aportado con sus conocimientos, a partir de establecer algunas aproximaciones teóricas, sintéticas pero explicativas, es en definitiva la idea de este trabajo. Conceptos que, sin temor a la equivocación, pueden ser emparentados con los orígenes de pensar la enseñanza de las prácticas corporales desde la experiencia, como fuente generadora y garante del saber.

1. La experiencia como fundamento de la enseñanza

Las más actuales tendencias educativas, que en su pronunciamiento se autodefinen como progresistas, piensan en procesos de enseñanza o de aprendizaje¹, al que denominan básicamente como *experiencial*, para definir la construcción, adquisición y descubrimiento de nuevos conocimientos, habilidades y valores, a través de vivencias reflexionadas de manera sistémica. En otros términos esta denominación determina y significa que los aprendizajes son el resultado de la exposición directa ante situaciones que permitan que la persona se involucre, que viva, que ponga todos sus sentidos en funcionamiento y, fundamentalmente, que pueda generar espacios de reflexión sobre su hacer. Es por esta razón que bajo esta concepción se recupera la importancia de las actividades de carácter motriz, artístico, lúdico, los acertijos, los juegos de ingenio e inteligencia y un sinnúmero de estrategias las cuales, usadas de una manera *vivencial*, son consideradas como las formas más adecuadas para conducir a los alumnos a aprendizajes altamente significativos y duraderos. En esta

¹ En este sentido es común que se refiera a ellos como una especie de sinónimo. En un sentido más estricto, se debe reconocer que la mayoría de las tendencias más progresistas en materia educativa, piensan en la enseñanza a partir de los procesos de aprendizaje –tomando a la psicología del desarrollo como fundamento de la enseñanza- que supuestamente intervienen en el individuo.

perspectiva, los sentidos no sólo no son estáticos, sino que indeterminadamente se van transformando y van proyectando nuevos valores, que por medio de la experiencia referencian en el sujeto nuevas posibilidades de expansión y conocimiento. El aprendizaje, desde esta perspectiva experiencial, se configura a partir de generar espacios que posibiliten la vivencia, que puedan ser sucedidos de momentos de reflexión para que dicha vivencia se convierta en experiencia y ésta dé paso al saber². En este punto es claro que vivencia y saber para estos enfoques pedagógicos se encuentran articulados y posibilitados por la experiencia. En el campo de la enseñanza de la Educación Física, es muy común que los profesores hagan referencia a esta articulación para describir la forma en la que se accede a determinados saberes. Por ejemplo, para María Eugenia Villa -al analizar la construcción de los saberes de los entrenadores deportivos-, esta vinculación entre el saber y la experiencia en el campo de la Educación Física, “es una relación recíproca y directa, que marca de algún modo, su proceso de formación y determina su camino hacia la capacitación y la constitución de su saber.” (2011: 2) En primera instancia, se puede afirmar que esta perspectiva se apoya, sin dudas, en una concepción fenomenológica, en tanto ésta “es una filosofía que re-sitúa las esencias dentro de la existencia [...] Todo el universo de la ciencia está construido sobre el mundo vivido, y si queremos pensar la ciencia, apreciar su sentido y alcance, tendremos, primero, que despertar esta experiencia del mundo” (Merleau-Ponty, 1975: 7 y 8). En un sentido amplio, este enfoque pretende un *volver a las cosas mismas*, es un tomar la experiencia cotidiana en la inevitable ligazón con el mundo y revisar conceptos que pueden tomarse por fundamentales, dado que el mundo tiene una condición irreversiblemente fenoménica, en el que las cosas - personas, objetos, actividades- están en cierto modo condenadas a ser vistas, oídas, degustadas, tocadas, olidas, en definitiva, ser experimentadas por seres sensibles que las perciben, y ante las que aparecen como objetos de percepción.

Para aquellos que adhieren a las llamadas Pedagogías Activas o Teorías Críticas de la Educación, que han calado hondo en el gobierno conceptual de las prácticas corporales de las últimas décadas, los métodos tradicionales con los que se

² Para las pedagogías activas, el aprendizaje es más efectivo cuando utiliza la participación activa de la persona. Estos enfoques apuntan no a enseñar conceptos, habilidades y valores, sino a ofrecer oportunidades individuales para “internalizar” ideas que provienen de la vivencia. Los conceptos involucrados en la actividad al igual que los valores como el trabajo en equipo, la comunicación o el liderazgo efectivo adquieren una nueva dimensión, dado que el esfuerzo en lugar de dirigirse a la comprensión de ideas abstractas, se vuelca a la llamada “creencia intrínseca”, que es como finalmente se genera, según esta visión de la enseñanza, en los individuos la llamada “experiencia” que dará paso a la construcción significativa del saber.

configuraron las prácticas de enseñanza a lo largo de la Modernidad, son una reducción de la experiencia a lo empírico, una restricción del pensamiento al conocimiento científico y tecnológico, que en definitiva determina un *silenciamiento del sujeto*, con un pensamiento claramente identificado con la racionalidad instrumental. Es en definitiva, un reduccionismo de la enseñanza y del concepto de experiencia, que tan significativo se ha tornado a la hora de posicionarse frente al saber.

Phillipe Meirieu (1996), considera que aprender es la expresión de un momento de vida, una experiencia que se da en el interior del sujeto, lo que en definitiva, constituye un desafío en el ser. Desde su perspectiva de análisis, ha considerado que comprender estas relaciones, impone a largo plazo, medir la verdadera esencia de aquel que acompaña al otro. Al respecto, sintéticamente, se puede describir que desde estas perspectivas críticas de la educación se ha establecido que el aprendizaje se estimula luego de que el individuo se enfrente a una situación determinada, es decir la vivencia de una situación, que permitirá establecer ciertas formas de abordaje o estrategias de acción en los procesos que han de ser desarrollados por él. Estos procesos se ponen en juego a través de procedimientos estratégicos que determinan lo que se ha denominado una “práctica inteligente”, es decir, la reflexión sistémica para que los conceptos, los principios y procedimientos se puedan integrar con la vivencia y así generar el conocimiento. En este proceso, los pensamientos e intuiciones resultantes de esta práctica son transformados en generalizaciones, que pueden aplicarse a otras situaciones para ser probadas y recomenzar el ciclo. De esta manera, la vivencia se transforma en experiencia y así se determina la posibilidad de la construcción de saber. El mismo Jean Piaget (1959) ha considerado que mediante la experiencia, por ejemplo, la percepción se ajusta a los parámetros espacio-temporales y a los conceptos básicos operativos que la sustentan, logrando que con ello emprende el tiempo y se adapta a sus consecuencias prácticas, conecta varias conductas -por ejemplo, se adapta a la trayectoria del balón- y su montante conceptual -funcionamiento del reloj, el calendario-. Es decir, para Piaget, según el período en el que el niño se encuentre, la experiencia vivida generará que éste comience a utilizar los procesos y elementos de la cognición adulta y así, con el correr evolutivo, explotar los procesos formales.

Villa afirma que analizar el termino experiencia en el campo de la Educación Física, implica analizar los aportes del Pragmatismo como una vinculación entre el hacer y el pensar, “desde donde la *experiencia* moviliza esta relación a partir de los deseos, las necesidades y los intereses de los sujetos.” (2011: 2) Bajo esta perspectiva, y apoyándose en John Dewey, esta autora afirma que los procesos de

conocimiento no pueden ser ajenos a tales determinaciones ni a sus elementos sociales e históricos correspondientes. Siguiendo este razonamiento se puede afirmar que el proceso de formación, se encuentra caracterizado por la individualidad, la perseverancia, el deseo personal y la espontaneidad. En un análisis acerca de la construcción de saberes en el campo deportivo, según describe esta autora, los profesores entrevistados coinciden en que la mayor parte de su proceso de formación se configura mediante la capacitación individual a partir de cursos de diversas temáticas a los que van asistiendo y el intercambio de información que se produce entre colegas. “Este proceso de formación y capacitación no solo es individual sino que conforma un proceso netamente autodidacta y con muchas dificultades; cada cual debe generarse una estrategia propia de capacitación en base a su propia experiencia e ir formando su camino y formándose a medida que avanza en él.” (Villa, 2011: 3) Asegurando que la formación es una constante a lo largo de toda la carrera en los profesionales de área, pero que se construye sobre la base de la propia experiencia personal de cada uno. La experiencia pasa así a tener un carácter primordial en el aprendizaje de cada uno, reforzándose la idea de que el que enseña debe equivocarse para poder ir desarrollando saberes, puesto que en la medida que se equivoca se va descartando lo que no le es redituable, para ir acomodando lo que más sirve en pos del conocimiento. Es una idea que funciona como matriz tanto para la enseñanza como para el aprendizaje y que destaca la importancia de la experiencia de trabajo en todo el proceso, lo cual posibilitará ir encontrando las mejores formas de intervención a partir de prácticas que se caracterizan por el ensayo y error, descartando aquello que no es conveniente y solventando aquello que, marcado especialmente por los resultados, demuestra ser lo correcto.

Para Villa, esta apelación a la experiencia se establece desde la perspectiva de una experiencia “pre-reflexiva” en el sentido que lo plantea Dewey, que servirá como base para la construcción del conocimiento pero que requiere del análisis y la reflexión posterior, en consecuencia, estas experiencias requerirán de reflexión y análisis indispensables para constituirse en saber, saber en que los profesores confían plenamente, anclado y construido a partir de su biografía particular, para poder cumplir con su función de enseñanza. En este punto se debe aclarar que Dewey entendía la experiencia humana como la capacidad del hombre de atribuir significados a sus relaciones como medio de una elaboración reflexiva. Estableciendo un análisis que procuraba fundamentalmente generar una aproximación reflexiva sobre el aprendizaje y sobre las características de la educación, Dewey sostenía que, revisando los significados que pueden ser atribuidos al pasado pueden revisarse los problemas que

se presentan en la actualidad, preparándose para enfrentar otros desafíos o eventos problemáticos en el futuro (Pagni - Brocanelli, 2007).

Sin embargo, desde el punto de vista de la hermenéutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, solamente son posibles las experiencias si se tienen expectativas, por lo tanto, una persona de experiencia no es la que ha acumulado más vivencias, sino la que está capacitada para permitirselas. Para Gadamer la interpretación se articula en el habla (*Rede*). El habla articula el horizonte de sentido que proyecta la comprensión en una trama de significaciones. Desde esta articulación la estructura del mundo adviene al lenguaje (*Sprache*), de tal modo, en el habla el mundo se muestra. Lo que accede al lenguaje no es algo dado con anterioridad e independencia de él, sino que recibe en la palabra su propia determinación. Gadamer resume esta idea en la expresión "el ser que puede ser comprendido es lenguaje" (1997: 567). Las palabras no son signos que se refieran a las cosas como meras etiquetas que se adhieren a ellas desde el exterior. Tal como lo plantea Heidegger en *Ser y Tiempo*: "a las significaciones les brotan palabras, en vez de ser las palabras las que, entendidas como cosas, se ven provistas de significaciones" (2003: 34). El habla constituye una dimensión originaria y fundante. Cada palabra hace aparecer el todo del lenguaje y, a la vez, lo no dicho. En el lenguaje se pone en juego un todo de sentido. Desde esta ontología del habla se hace manifiesta la insuficiencia de las teorías instrumentalistas del lenguaje. La experiencia hermenéutica es, por lo tanto, una experiencia lingüística en la que se abre un mundo. En la perspectiva de Gadamer, el ser humano vive en un mundo lingüístico. Esto implica que no existe ningún lugar fuera de la experiencia lingüística del mundo desde el cual ésta pudiera convertirse por sí misma en objeto. Por ello, la experiencia hermenéutica será siempre participación actuante: el lenguaje es un centro en el que se reúnen el "yo" y el mundo. De esta manera para Gadamer, el ser humano como ser eminentemente cultural, está condenado al significado en tanto se mueve siempre en un horizonte de sentido, es decir, en un determinado contexto dentro del cual da significado a las cosas. No existe una mirada neutral o ingenua. No existe un contacto directo con la realidad, sin intermediación *signica*. De esta manera, se puede afirmar que la experiencia de todo ser humano, para ser asumida y aprehendida, debe primero ser remojada en el universo de los sistemas sgnicos que le dan su significación y sentido, porque es en las vivencias en donde encuentra atrapados los sutiles tejidos simbólicos construidos a lo largo de su experiencia histórica representadas por prácticas culturales y educativas, lenguajes y acciones comunicativas, los cuales determinan sus acciones, percepciones y valoraciones.

Por su parte, Walter Benjamin considera que la experiencia es la aprehensión que un sujeto hace de la realidad, una forma de ser, un modo de hacer, una manera de vivir, etc. La experiencia es entonces un modo de conocer algo inmediatamente antes de todo juicio formulado sobre lo aprehendido. En Benjamín la experiencia obliga a la integración del sujeto concreto a un contexto social de carácter más amplio a través de la tradición. Lázaro Rearte, retomando a Theodor Adorno, explica la experiencia para Benjamín afirmando que en su concepción, “la experiencia es una patria, es un origen que se ama porque se desea, pero también ‘la necesidad misma de aguardar lo venidero’ es una promesa sobre la que se ensambla el deseo” (Adorno 1995: 73).” (2010: 3) En este punto se debe destacar que las perspectivas pedagógicas activas articuladas al campo de la Educación Física, toman esta concepción de la experiencia, en tanto tratan de adaptar sus saberes a las experiencias que la realidad de sus mundo le transmite para concebir una forma particular de pensar y de hacer las cosas. En este sentido, Michel Foucault considera que, se trata pues, de atender a las experiencias, en tanto límites, a partir de las cuales se ordena, se construye un orden, una normalidad. Las experiencias límites no son otra cosa que los límites de una cultura, los gestos oscuros y necesariamente olvidados por los cuales una cultura rechaza algo que para ella será lo exterior y que la constituirá como orden. Es a ello a lo que apuntan las referencias de Foucault, “formas extremas del lenguaje, del pensamiento y de la experiencia que buscaban ahondar en el límite mismo de la cultura.” (1981: 864) En definitiva, y como síntesis de una tradición que se ha tornado casi incuestionable, en la mayoría de los casos, los saberes que transmiten los profesores de Educación Física, “se construyen a partir de una tradición empírica de la que son parte, tanto para su reproducción como para su formación, y en la que la revisión de la práctica se encuentra orientado fundamentalmente hacia el análisis funcional del proceso de enseñanza, es decir hacia el mejoramiento para el alcance de los objetivos propuestos.” (Giles – Hours - Orlandoni, 2011a: 7)

2. Por el camino de la experiencia

Entender las lógicas con las que se han configurado las prácticas corporales y su enseñanza, implica comprender las bases empíricas en las que se han apoyado. Es decir, implica fundamentalmente comprender el concepto de experiencia dado que su existencia ha determinado la razón de ser y la existencia de la disciplina. No se debe perder de vista que desde las bases curriculares, la selección de experiencias está justificada en el vínculo singular con el cuerpo y el movimiento, que, desde sus

múltiples dimensiones, permite a los sujetos una relación inteligente consigo mismo, con el otro y con el medio, revitalizándose permanentemente la idea de experimentar su propio acontecer en el mundo. En consecuencia, sería pertinente preguntar acerca de qué es la experiencia y no sólo qué valor tiene, lo que amerita un breve recorrido por aquellos autores que han dedicado parte de sus pensamientos a definir su concepto.

Como se ha observado hasta aquí, para Benjamin el concepto de experiencia lleva al contacto del individuo del común con la vivencia directa: el sentimiento, el deseo, el amor, el paisaje primero que se mira desde algún punto. Es "la aprehensión por un sujeto de una realidad, una forma de ser, un modo de hacer, una manera de vivir, etc. La experiencia es entonces un modo de conocer algo inmediatamente antes de todo juicio formulado sobre lo aprehendido" (1968: 594). Pero también, en términos filosóficos, la experiencia es entendida como "el hecho de soportar o sufrir algo, como cuando se dice que se experimenta un dolor, una alegría, etc." (Ferrater, 1996: 296). En Platon (2007), la experiencia aparece como experiencia de lo cambiante y carece del carácter preciso y claro de la razón y las ideas. Platón basa su filosofía en la experiencia trascendental, un estado de inteligencia pura o sabiduría –*sophía*- en el cual la inteligencia individual –*nous*- se unifica con la inteligencia cósmica. Sólo esta realidad es verdadera y sólo este estado proporciona conocimiento verdadero. En comparación, el mundo fenoménico y cambiante que se experimenta durante la vigilia es mera apariencia, un mundo de sombras, similar al sueño, objeto sólo de la *doxa*, la opinión probable. Para conocer, la inteligencia debe purificarse, retirándose de los sentidos y de la experiencia del cambio, esto es la Dialéctica. Los sentidos no son una fuente fiable de conocimiento. De manera particular, Aristóteles (1997) consideraba que la experiencia es la aprehensión de lo singular. Por el contrario, Aristóteles filosofa acerca del mundo que muestra la experiencia de la vigilia. Cuando la inteligencia se exterioriza a través de los sentidos percibe un mundo de objetos múltiples, diferentes unos de otros, que parecen existir fuera de la mente e independientemente de ella. De este modo, su filosofía se basa en el presupuesto de que este mundo que se les ofrece a los hombres ante los sentidos es la verdadera realidad. La función de su filosofía es explicarlo. Esta actitud básica se denomina 'realismo directo o ingenuo', porque no cuestiona la validez de la experiencia sensorial. Toda su filosofía y su ciencia, es comprensible a la luz de esta actitud. Los sentidos son, pues, el origen de todo el conocimiento del hombre. Sin la experiencia sensorial serían totalmente incapaces de formar concepto alguno. Postura epistemológica a la que se la denomina 'empirismo'.

Por otra parte, San Agustín la utiliza para designar la vivencia interna de la vida y la fe y, en último término de la vida mística. La experiencia que prima en la Modernidad originada en los sentidos, pues ha terminado habitando de manera extensiva los objetos artificiales más que los naturales. Desde la vuelta experimental hacia la naturaleza que se produce de la Edad Media hasta el Renacimiento, y bajo el triunfo de las taxonomías, la Biología y las economías de mercado financiero, pasando por el hallazgo y uso de la fuerza atómica, se ha despertado un aplastante hedonismo inclinado por el vivir, el sentir y alcanzar todo aquello que en algún instante fue apenas imaginación, y que hoy se ha convertido en realidad posible y cercana, cuestión a la que la Educación Física no ha escapado.

En el pensamiento de Immanuel Kant la experiencia es vista como el área dentro de la cual se vuelve posible el conocimiento. En su origen, Kant considera que el conocimiento posibilitado por la experiencia desplazaría las facultades superiores hacia la verdadera sabiduría, transformando a ésta en la responsable en la producción del conocimiento objetivo de la ciencia y de las ideas racionales de la Filosofía. Según Kant, no es posible conocer nada que no se halle dentro de la experiencia posible. Como el conocimiento es además conocimiento del mundo de la apariencia, la noción de experiencia se halla ligada a la noción de apariencia. Kant habla de experiencia interna (*innere Erfahrungsurteile*,) y señala que la existencia en el tiempo el sujeto es consciente mediante tal experiencia. Para los idealistas Alemanes el proyecto es el de dar razón de toda experiencia o si se quiere dar razón de los fundamentos de toda experiencia. Según lo que plantea Concha Fernández Martorell esta tesis idealista lo que pretende es "establecer una experiencia absoluta que de nuevo vinculara al ser humano con el mundo" (1992: 43).

Atendiendo a lo expresado por Kant, es decir, siguiendo esta línea de análisis que claramente puede vincularse con lo que acontece en el campo de la enseñanza de la Educación Física actual -y de la educación en general-, en *La vida del espíritu* (1978) Arendt desarrolla sus ideas sobre lo que significa pensar. Estructura sus ideas en torno a las ideas que encuentra en el filósofo alemán y se detiene en el pensar por sí mismo, en el colocarse en el lugar del otro y el estar de acuerdo con uno mismo. Arendt considera fundamental, en el ejercicio de la facultad de pensar, la interrelación entre la percepción y la facultad de crear esquemas o imágenes. Las facultades mentales permiten crear imágenes y comprender lo que algo sea. Lo que inicia el proceso de pensamiento es la vida misma, la experiencia y la observación, y es fundamental adecuar lo que se dice con lo que se observa. Arendt subraya la importancia de pensar por sí mismo para entender el mundo. La narración y la

valoración son pilares en este pensar por sí mismo. Arendt distingue entre el saber y el pensar. Su interés se centra en el pensar, que a su vez presupone al saber. Asimismo, se concentra en la comprensión. Cree que la vida es comprensión, y que para llegar a ella es importante valorar. Considera que el negarse a valorar es un defecto importante, una cobardía. En la vida diaria, todos tenemos que valorar lo que sucede a nuestro alrededor, así entra en juego la experiencia, sin la cual sería imposible el valorar. Es importante resaltar la idea de que, tanto Kant como Arendt, se interesan por el pensamiento como actividad pública, como la costumbre de dar cuenta de actos y argumentos, por ejemplo, en un contexto político. Más aún, Arendt se apoya en Kant para reflexionar acerca del saber y el pensar y el valor de estas prácticas en la experiencia humana.

En el campo de la Educación Física la idea de crear esquemas o imágenes mentales que se puede emparentar con la idea que Arendt hacía referencia, ha sido bastante desarrollada configurando un campo muy amplio de conceptos y prácticas en relación con el cuerpo y el movimiento. Retomándose permanentemente a Jean Le Boulch, esta disciplina se ha encargado de reproducir sistemáticamente lo que este autor consideraba como esquema corporal: “el conocimiento inmediato y continuo que nosotros tenemos de nuestro cuerpo en estado estático o movimiento, en relación con sus diferentes partes y sobre todo en relación con el espacio y los objetos que nos rodean”. Estableciendo además, que es el resultado de la experiencia del cuerpo de la que el individuo toma poco a poco conciencia, y la forma de relacionarse con el medio, con sus propias posibilidades. “Es una organización activa de las reacciones o experiencias paralelas que intervienen en toda respuesta adaptada” (Bartlett, 1932: 91)

Retomando a Kant, se puede decir que identifica la experiencia con el conocimiento sensible. Para él, existen tanto en la sensibilidad como en el entendimiento unas formas trascendentales, que no dependen de la experiencia, y que son a priori, por lo tanto, que actuarán como un "molde" al que se tienen que someter los datos recibidos por la sensibilidad y los conceptos formados por el entendimiento. En consecuencia, tanto la sensibilidad como el entendimiento adquieren, aunque a distinto nivel, un papel configurador de la realidad. Si los sujetos pueden emitir juicios sintéticos *a priori* es porque no todo el conocimiento procede de la experiencia, aunque todo el conocimiento comienza en la experiencia. Para Kant, primero se reciben impresiones o sensaciones, los sentidos permiten intuir o captar los objetos. El sujeto cognoscente unifica, ordena y estructura la materia bruta de las sensaciones, se añade una forma, en primera instancia, que no es un elemento empírico. Kant llama

materia de la sensibilidad “a lo dado por los sentidos y forma de la sensibilidad al elemento estructurante” (1969: 28). Así queda superado el realismo, el objeto que se conoce no es una copia de la realidad obtenida sensorialmente. Desde la perspectiva kantiana, si se analiza el contenido de cualquier conocimiento, despojándolo de todo elemento procedente del entendimiento, a fin de quedarse sólo con el conocimiento sensible; y una vez hecho esto se analiza ese conocimiento sensible, despojándolo de todo elemento perteneciente a la sensación, se queda sólo con la forma del conocimiento sensible. Se tendrá entonces la forma pura de la sensibilidad. En el caso de los objetos que son representados como exteriores a los sujetos, como una mesa o una casa, por ejemplo, se podrá prescindir de cualquier representación sensible - tamaño, forma, color- pero no se podría prescindir de representárselos como algo en el espacio. De modo similar, por lo que respecta a la intuición de los estados internos del sujeto se puede prescindir de todas sus características excepto de representárselos en relaciones de tiempo. Según Kant existen dos modos de la sensibilidad, el sentido externo por el cual se representan los objetos en el espacio, y el sentido interno, por el cual se intuye en el tiempo los estados psíquicos de los sujetos. El espacio y el tiempo son formas a priori de la sensibilidad o intuiciones puras. El resultado de la ordenación de las sensaciones -materia- en el espacio-tiempo -forma- es el fenómeno, que es el objeto de la propia experiencia. Las matemáticas, por ejemplo, construyen sus juicios sobre las intuiciones puras del espacio -geometría- y del tiempo -aritmética-. Esto explica que las proposiciones matemáticas tengan validez y sean aplicables a la experiencia, aunque no se construyan a partir de ella. El entendimiento, por lo tanto, es la facultad de pensar el objeto dado en la intuición empírica, es decir, el fenómeno. Pensar supone subsumir -englobar un caso particular dentro de lo general- los fenómenos bajo conceptos que les dan unidad y significación. Hay conceptos empíricos -por ejemplo, caballo- que se llaman categorías, que son las estructuras del pensamiento. En el pensamiento de Kant, la naturaleza entendida como el conjunto de los fenómenos, se encuentra sometida a las categorías, que son las condiciones de posibilidad de pensar la experiencia, las leyes físicas se imponen a la experiencia por el entendimiento. De este modo, adquieren necesidad y universalidad, haciendo posible la física como ciencia. Las leyes físicas sólo tienen validez para el mundo fenoménico. No son factibles de conocerse ni las cosas en sí mismas ni las leyes a las que se encuentran están sometidas. (1969: 28-32)

Fernández Martorell, sugiere una interesante diferenciación entre los términos *Erlebnis* de *Erfahrung*. Según esta autora, el primero significa vivir una experiencia como aventura, esto es una experiencia que se ubica en el nivel psicológico inmediato

junto al del *shock*, algo que se vive con absoluta inmediatez en el corazón de la cultura contemporánea, para luego ser abandonado a cambio de otra nueva *vivencia*, "la pequeña moneda de lo actual" (1992: 35). En un sentido estricto, el término *Erfahrung* se encuentra claramente emparentado con el término *Erlebnis*, pero es más neutral, lo que implica que normalmente significa que se obtiene algo de ella. La importancia de Kant en el concepto de experiencia de Benjamin, es que la noción de *Erfahrung* o experiencia que fue utilizada por Kant, Benjamín la retoma, pero otorgándole una nueva perspectiva. En su opinión, la experiencia obliga a la integración del sujeto concreto a un contexto social de carácter más amplio a través de la tradición. La integración a un contexto tradicional es lo que favorece la aparición de "el aura"³, o sea la experiencia donde se vive la realización y contacto irrepetible y único del ser humano con los objetos del mundo." (Lucas, 1990: 76-77) Así Benjamín supera la noción acumulativa de información para orientarse en pos de una experiencia más duradera y profunda de lo humano. Pero en su crítica a la experiencia, Benjamín alerta acerca de lo doloroso que llega a convertirse para el hombre moderno un acercamiento directo a las cosas del mundo. Entre ellos y la experiencia considera que se han levantado toda una serie de elementos: desde un complejo arsenal conceptual hasta un sistema moderno de regulaciones propias de los medios masivos de comunicación. Por eso la crisis de la experiencia implica la dificultad que tiene el sujeto concreto de disfrutar de un hallazgo abierto y no mediado con el mundo. La experiencia, por lo tanto, resulta para Benjamín, una filosofía que de la contemplación se vuelve en acción de comunicar nuevos sentidos de lenguaje capaces de incidir sobre la realidad. La superación de esta situación la resuelve Benjamín en las alternativas, tanto del viaje como del paseo; ambas permiten salir de las costumbres de la tribu cultural en la que se encuentran insertos los sujetos. Cabe recordar que los límites de una ciudad o de una nación son también los límites y los diques de la experiencia personal de sus ciudadanos. Se puede asumir entonces, como cierta la experiencia cultural de pertenecer a un país o una nación pero resulta demasiado atrayente el viaje como posibilidad de fuga y escape de los límites; verificación de que existe a la base de ese mundo en apariencia homogéneo de la Modernidad, una franja que se resiste a la estandarización del modelo. Tal vez, idea

³ Benjamin parte de un determinado tipo de relación entre obra y receptor, que califica de aurática. Lo que llama aura puede traducirse en el concepto de inaccesibilidad: "una trama particular de espacio y tiempo: la manifestación irrepetible de una lejanía -por cercana que pueda estar-". (Benjamin, 1989: 11) El aura está ligada al aquí y ahora.

que en su razón más íntima ha posibilitado que la experiencia sea considerada tan relevante en la conformación del saber, si se la piensa como la posibilidad de conocer un mundo distinto al que habitualmente se accede, objetivo que la Educación Física se ha propuesto desde su perspectiva más crítica, aunque también idealista. Como respuesta a este panorama donde el orden de la experiencia humana pareciera confrontarse y ser borrado por la acumulación de información tecnológica la recepción de los textos de Benjamín son una vía de entrada a una alternativa de superación al conflicto técnica-espíritu, que ya en José María Cagigal y otros humanistas ortodoxos de la Educación Física se constituyó en una clara preocupación; camino que Eduardo Subirat describe como: "la transformación de la experiencia cognitiva, que el positivismo filosófico orienta en un sentido exclusivamente científico-matemático, a una experiencia teológica y metafísica [...] nueva estructura de la experiencia que la funda Benjamín en una filosofía del lenguaje" (Cf. Fernández Martorell, 1992: 13)

La experiencia resulta para Benjamín, una filosofía que de la contemplación se vuelve en acción de comunicar nuevos sentidos de lenguaje capaces de incidir sobre la realidad. En su texto en torno a la obra de arte en el tiempo de la reproducción técnica, el autor Berlinés lo intuyó: el arte pasa de ritual religioso o de la belleza a una práctica política; a una relación dialéctica capaz de dinamitar los diques clásicos de la contemplación y enfrentarnos a un tenaz reto de transformación en las maneras de percibir nuestro mundo. Esa transformación la elabora el filósofo en aras de un lenguaje que cruza por el centro mismo de los sucesivos magmas o sedimentos de la expresión simbólica humana: mito, religión, razón, arte. La práctica comunicativa con la que Benjamín intenta recuperar la experiencia de carácter político y estético se produce gracias a una profunda transformación en la manera de percibir el arte por parte del público. No se trata de una vulgarización de los bienes más refinados de las élites sino de una *redención* -léase revolución- por parte de una multitud que del silencio milenario y la fascinación fascista a la que fuera abocada invierte su papel y usurpa o escamotea el lugar de la producción estética. Los programas de un teatro, un cine, o una literatura de la revolución contemplaron la idea de que más personas del común escribieran en los periódicos y las revistas, y se hicieran los protagonistas de las tablas y de las pantallas. Benjamín está comprometido con las consecuencias lógicas que a de traer el proyecto moderno en tanto este implique la unidad entre técnica y humanismo: la liberación de la creatividad humana en diversos grupos sociales y en diversas latitudes del planeta. Las consecuencias de esto no se han demorado en explotar: una escritura en general, tanto en la poesía, como en la novela y en la filosofía más agresiva; pero no en el sentido que las vanguardias de la primera

mitad del siglo la pudieron haber entendido: palabra y revolución, palabra y compromiso individual.

Por su parte Foucault cuestiona el concepto de experiencia, particularmente en la politización de la experiencia, buscando en dicha noción el nudo de coherencia de su labor. A través del proyecto de una historia de las experiencias, se pretende mostrar de qué modo la obra entera de Foucault puede articularse en torno a una voluntad, ligada a la ontología del presente, que como lo hiciese Kant, trata de establecer las condiciones de posibilidad de lo que son los sujetos para, precisamente, poder ser de otro modo. La noción de experiencia, concebida según el modelo de la reflexión sobre el lenguaje, supondrá, a su vez, una politización de la filosofía que atraviesa la obra foucaultiana. (Fortanet, 2008) Foucault en *El gobierno de sí y de los otros* (2009) usa indistintamente los términos experiencia, forma de experiencia y foco de experiencia para referirse a la correlación entre campos de saber, matrices normativas de comportamiento y modos de existencia virtuales para sujetos posibles, que constituirían sus estructuras constituyentes. De modo tal que toda experiencia sería históricamente singular y produciría efectos performativos sobre las prácticas de los individuos al instaurar reglas, racionalidades y regularidades de carácter sistemático y recurrente que definirían cómo somos y cómo llegamos a ser como somos al establecer nuestras maneras de decir, hacer y conducirnos. En definitiva, Foucault define la experiencia como una interrelación entre el conocimiento, tipos de normatividad y de subjetividad en una cultura particular, en un momento particular. Indudablemente, el análisis foucaultiano sobre el concepto de experiencia permite establecer una aproximación con el vínculo entre el saber y el poder, y la génesis de esta relación.

3. La acción de comunicar. La Dialéctica como experiencia comunicativa

Existe en cada uno de los pensadores expuestos hasta aquí la intención de alcanzar las fronteras epistemológicas de las ciencias humanas y de las ciencias sociales. Cada una de estas concepciones intenta llegar al mundo con su propio género auestas. Cada uno de estos encumbrados filósofos han intentado comunicar estos contenidos, deteniéndose en que su comunicación no es un problema de contenidos, es también un asunto que atañe a la construcción de lenguaje, en definitiva, es un asunto propio del sujeto.

Benjamín consideraba que el lenguaje no es sólo el medio con el que se comunica esta experiencia redentora; en el lenguaje mismo se encuentran las claves de la redención del género humano en tanto se trata de una especie productora de

lenguaje o en términos más recientes de que somos una especie productora de significaciones. Para Benjamin "la tarea que se encomendó fue la de descubrir los elementos subterráneos irracionales e inconscientes que fisuran el lenguaje transparente y unívoco de la tradición mayoritaria en occidente, dirigiéndose hacia la construcción de una nueva racionalidad, capaz de asumir la sinrazón, de edificar una nueva historia donde se recupere a través de la memoria de los humillados y ofendidos, el recuerdo de los vencidos" (Lucas, 1990: 76 y 77) Debe destacarse que Benjamin sigue la tradición mayoritaria en occidente a lo largo de todo el proyecto racional o de abstracción y sometimiento de la realidad social a universales y categorías generales. Tanto en el idealismo, como en la ilustración y en el positivismo, esta tradición configura una epistemología o un estatuto de verdad que penetra y determina nuestras instituciones sociales. Existe un momento maravilloso de nuestra historia de las ideas - la moderna occidental - en que el progreso surge como idea redentora y reconciliadora entre las palabras y el mundo; redentora de una humanidad que otea en el futuro las esperanzas perdidas en anteriores pasados. Pero existen también dos momentos recientes: en el primero la experiencia humana redentora se extingue y es reemplazada por los campos de concentración en los que serán despellejadas las ideas totalitarias. En el segundo una explosión que tiene la forma de un crecimiento exponencial de datos, cifras e información capaces de augurar un mundo feliz y liviano a partir de las bondades del consumo. Este fenómeno, al que Georg Simmel ha llamado "tragedia de la cultura moderna" (1986a:133-134), tiene en Benjamin un momento de tensión gracias a la reflexión que realiza acerca del papel que el lenguaje posee en el territorio de la experiencia cultural debido a que la estética expresa la respuesta del individuo concreto frente a la devaluación de la experiencia humana.

El saber debe convertirse en acción y unida a la acción está la conciencia individual como el origen del conocimiento y de la acción. El *ser* del hombre no reside en el saber sino que se justifica gracias a la acción. La acción humana incide en la historia, una historia consciente de su propia naturaleza. El dialéctico piensa que el ser humano se trasciende mediante la acción histórica. Rearte considera que Benjamin funda una dialéctica de la experiencia que empieza por ser un entramado de la memoria pero que podría concluir por bosquejar una imagen del futuro.

Una dialéctica de la experiencia habrá de obligar a un reconocimiento del "otro", el distinto, ese otro por quien se vieron seducidos y obligados a viajar los antropólogos occidentales del siglo XIX y que nos coloca en contacto con la posibilidad de situarnos en la ruta, entendida esta experiencia como la fascinación por lo distinto.

El recorrido nos lleva hacia "el otro" quien habla desde su diferencia -marginado social o extranjero, mujer o niño- pero también ese otro que diariamente nos niega, nos confronta, y de quien el filósofo recoge un vasto repertorio de signos que configuran otras maneras de pensar y de sentir. El camino que redime al pensamiento moderno de la escisión entre información abstracta y experiencia concreta, pasa por el reconocimiento de la condición heroica de quien habita los márgenes de la cultura, esos inmensos basureros del ser contemporáneo. Al lenguaje es a quien le corresponde el reconocimiento de ese héroe moderno el cual se perfila surgiendo de las cenizas de la historia. Los sucesivos restos del tiempo acumulado -de los dioses a la máquina, de lo sagrado a lo profano- los lleva inscritos en la piel aunque sus ojos hayan pasado de contemplar el drama religioso al de la política, la economía y la superabundancia de imágenes.

Según Rearte, "en la obra de Walter Benjamin el lenguaje es concebido como mediación entre experiencia y conocimiento, pero también es acción y, en suma, realidad. En esta radicalización de la crítica a Kant, las cosas, los fenómenos y la memoria participan del lenguaje, son su garantía de ser en el mundo, pero al mismo tiempo es el lenguaje una facultad por la que los fenómenos y los objetos pronuncian su contenido."

La Educación Física que hoy rige las prácticas corporales escolares se encuentra delimitada por dos principios constitutivos y fundamentales: la libertad y la educabilidad. Es en esa relación, al menos argumental, donde se juega su carácter educativo y emancipador. Pero esta relación dialéctica permite llevar a cabo una lectura sobre el acto de educar desde el análisis de su instrumentación y la interpelación permanente que se debe hacer sobre sus supuestos y sus formas de intervención. En consecuencia, debe ser analizada, por un lado, desde la perspectiva filosófica, política y ética; por otro lado, como resultado de la construcción de dispositivos que estructuran el aprendizaje.

4. A modo de conclusión: algunas críticas a la idea de experiencia

No son pocos los discursos que la concepción moderna de la educación ha tendido a universalizar y a generalizar. La simple observación asistemática permite afirmar que el campo de la enseñanza deportiva se ha caracterizado tradicionalmente por concepciones generales y prácticas tanto universales como totalizadoras. Campo que se ha estructurado a partir de verdades inobjectables, discursos dogmáticos, con actores estereotipados, plagados de argumentos orientados siempre hacia la búsqueda de la norma como principio constitutivo para la enseñanza y en el que la

aptitud física se ha entendido como objetivo a lograr, o lo que es más grave aún, como herramienta de categorización y definición del otro. Categorías como fases sensibles, diagnóstico, salud, adaptación, físico, estímulo, o individuo, entre muchas otras que se pueden encontrar en el discurso habitual del campo, son pruebas claramente visibles que dan cuenta que la Biología y la Psicología, al establecer las diferentes formas de concepción y de intervención, son las que gobiernan ideológicamente el mundo de estas prácticas. Es este discurso psicobiológico el que ha establecido históricamente el dominio de estas prácticas, caracterizado por una matriz reguladora que ha definido parámetros y costumbres que, al mismo tiempo, han impedido asumir algún otro tipo de actitud, si se quiere experimental, que posibilite salir de ciertos cánones de normalidad instituidos e instituyentes. En consecuencia, es a través de la experiencia, como concepto para la enseñanza, que se han normalizado prácticas con un carácter eminentemente empírico. Raumar Rodríguez Giménez ha afirmado con respecto a este patrón ideológico, que “los privilegios de ciertas ciencias constituidas a resguardo de una filosofía positivista descansan cómodamente en una especie de ‘sentido común’ que subyace a la historia de la Educación Física moderna.” (2008: 151 y 152) Esta forma de pensar no sólo el campo de las prácticas corporales, sino en un sentido más profundo aún, las relaciones ontológicas más complejas dentro de la esfera educativa, que han obrado durante toda la Modernidad, redujo toda forma de existencia y de posibilidad a lo natural⁴ y a lo psicobiológico, en búsqueda de la armonía tan pretendida por la ciencia moderna. En el terreno de la Educación Física, la experiencia, entendida como vivencia psíquica que posibilita la estimulación de los procesos internos del individuo, ha permitido justificar un universo de prácticas que reivindicó casi exclusivamente la cuestión empírica y metodológica de la enseñanza, desestimando casi por completo la revisión política, epistemológica y ética de las prácticas. Georges Canguilhem ha analizado también estas perspectivas de construcción teórica, afirmando que “la explicación, por la estructura y la configuración del cerebro, de las funciones intelectuales y de sus efectos vehicula, desde el inicio,

⁴ Pierre Bourdieu también analizó la cuestión de lo *natural* en la enseñanza, o como él la denominara, “ideología carismática”, realizando un agudo cuestionamiento político, al afirmar que, “[...] las clases privilegiadas encuentran en la ideología que podríamos llamar carismática (pues valoriza la “gracia” o el “talento”) una legitimación de sus privilegios culturales que son así trasmutados de herencia social en talento individual o mérito personal. Así enmascarado, este “racismo de clase” puede permanecer sin evidenciarse jamás. Esta alquimia triunfa mucho mejor cuando, lejos de oponer otra imagen del éxito educativo, las clases populares retoman por su cuenta el esencialismo de la clase alta y viven su desventaja como un destino personal.” (Bourdieu – Passeron, 2006: 106 y 107).

una ambigüedad que su vulgarización ha vuelto manifiesta por burda.” (1980: 8) En definitiva, y tal como lo describiera Luis Behares (2007), el atajo cognitivista que Descartes ha hecho que se acostumbre a llamar mente, redujo la enseñanza sólo a los “componentes de intervención, traduciéndose la relación enseñanza-aprendizaje en un guión que se supone pleno de sentido”. (Dogliotti, 2008: 83)

En la década del '50, Hannah Arendt ya había establecido una aguda crítica al exceso de psicologismo frente a la enseñanza. Para esta autora, esta visión pragmática de la educación, ha establecido una nueva teoría sobre el aprendizaje que se sostiene en la idea de que sólo se puede aprender lo que, de algún modo, ha sido manipulado por el niño. Para esta autora, el aprendizaje, que en principio cae en el terreno de lo teórico, ha pasado a ser algo práctico. Y como lo inmediatamente constatable es que lo que los niños hacen mejor es jugar, la conclusión es que deben aprender jugando, con lo que desaparece la línea divisoria entre el esfuerzo, el trabajo y el juego. En este sentido, observa que la influencia de la Psicología y del Pragmatismo ha dado origen a la idea de que es posible aprender a enseñar sin hacer referencia a lo que se enseña. Según explica Adrianno Correia (2010), Arendt identifica tres presupuestos principales de la crisis de la educación, a partir de un examen de la situación americana en la época de las medidas desastrosas y destructivas, que a su juicio, fueron llevadas a cabo por los Estados Unidos, pero que claramente pueden ser identificados en la actualidad educativa de occidente. El primero supone que “existe un mundo de niños y una sociedad formada por ellos, autónomos, y que se debe, en la medida de lo posible permitir que ellos lo gobiernen” (Arendt, 2007: 230). Como resultado, los niños acaban en un mundo de adultos, sometidos a la tiranía de la mayoría de su grupo. El segundo presupuesto tiene que ver directamente con “la influencia de psicología moderna en los principios del pragmatismo, la pedagogía se transforma en una ciencia de enseñanza en general, al punto que no hace falta que aquel que enseña acredite un profundo conocimiento de la materia a ser enseñada, sino un dominio genérico de las técnicas de enseñanza (Arendt, 2007: 231) En este punto, identifica una negligencia en la formación de profesores. Efectivamente, sostiene que “no se puede educar sin al mismo tiempo enseñar; una educación sin aprendizaje se encuentra vacía y, por lo tanto, degenera, con mucha facilidad, en sólo una retórica moral y emocional” (p. 247). El tercer presupuesto, es sobre la influencia del pragmatismo en su concepto, específicamente criticando esa idea que sostiene que sólo es posible conocer y comprender aquello que nosotros mismos hacemos. Para Arendt, su aplicación a la educación, es tan primaria como obvia, consiste en substituir en la medida de lo posible lo aprendido por

lo realizado.” En esta perspectiva, la intención no es enseñar conocimientos, sino inculcar habilidades, y como resultado se generó una especie de transformación de las instituciones de enseñanza en instituciones vocacionales que tuvieron tanto éxito en enseñar a conducir un automóvil como a utilizar una máquina de escribir. Se trata en consecuencia, de una instrucción vacía de enseñanza. Progresivamente, el aprendizaje se redujo a lo lúdico, a las actividades, supuestamente, característica de los niños y a comprender al niño como un ser humano en desarrollo de su propia autonomía. Para Arendt, la consecuencia de la falta de autoridad de los adultos puede ser catastrófica para el futuro del mundo, comprendido tanto como comunidad política como patrimonio cultural, científico e artístico de la humanidad.

En definitiva, el camino de la experiencia en el campo de la enseñanza, puede tener un efecto doble y opuesto, que puede tornarse beneficioso o perjudicial. Puede ser un camino que permita establecer las posibilidades del conocimiento permitiendo adentrar el análisis en las mayores profundidades epistemológicas, filosóficas y ontológicas; como puede ser una forma mucho más acabada de continuar universalizando, generalizando y normalizando al sujeto y a sus prácticas, a partir de supuestos tan estereotipados como improbables.

Bibliografía

- Adorno, Theodor - Horkheimer, Max (1998): *Dialéctica de la Ilustración: fragmentos filosóficos*; Ed. Tratta, Madrid.
- Arendt, Hannah (1995) *A vida do espírito*. Tradução Abranches, Almeida e Martins. 3. ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
- _____ (2007): *Entre el pasado y el futuro, Ocho ejercicios sobre la reflexión política*; Barcelona, Herder.
- _____ (2009): *La condición humana*; 1ra ed., 5ta reimp., Buenos Aires, Paidós.
- Aristóteles (1997): *Moral a Nicómaco*, Austral, Madrid.
- Bárcena, Fernando (2006): *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*; Barcelona, Herder. ISBN: 84-254- 2494-1
- Bartlett, Frederic (1932): *A study in experimental and social psychology*; Londres, Cambridge.
- Benjamin, Walter (1968): *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Revista Eco. Abril de 1968. Bogotá.
- _____ (1973): “Tesis de Filosofía de la Historia”, en: *Discursos interrumpidos I*, Madrid, Taurus, 1973, (tesis 9)

- _____ (1989): *Discursos Interrumpidos I*; Taurus, Buenos Aires.
- _____ (1991): *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Iluminaciones IV. Taurus Humanidades. Madrid.
- _____ (1998): *Iluminaciones II. Poesía y capitalismo*. Ed. Taurus. Madrid.
- Bourdieu, Pierre - Passeron, Jean Claude (2006): *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*; 1° ed. 2° reimpr., Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentinos.
- Canguilhem, Georges (1980): *El cerebro y el pensamiento*; Conferencia en la Sorbonne para el M.U.R.S. (diciembre de 1980); primera publicación en *Prospective et Santé*, n° 14. Traducción al español: Ernesto Hernández B., Abril de 2004.
- Correia, Adriano (2010): *Natalidade e amor mundi: sobre a relação entre educação e política em Hannah Arendt*; Universidade Federal de Goiás, Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n.3, p. 811-822, set./dez. 2010.
- Dogliotti, Paola (2008): La Educación Física: ¿De qué cuerpo hablamos?; en: Behares, Luis Ernesto – Rodríguez Giménez, Raumar (2008): *Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza*; Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo, Uruguay. ISBN: 978-9974-0-0460-3
- Fernandez Martorell, Concha (1992): *Walter Benjamin. Crónica de un pensador*. Montesinos. Barcelona.
- Ferrater, José (1992): *Diccionario de filosofía*. Tomo I. P 296. Alianza Editorial. Madrid.
- Fortanet, Joaquín (2008): *Leer a Foucault. Una crítica de la experiencia*; Δαιμων. Revista de Filosofía, n° 43, año 2008, ISSN: 1130-0507, pags.15-32.
- Foucault, Michel (1981): *Entretien avec Michel Foucault*, Dits et Écrits, vol. II.
- _____ (2003a). *Historia de la sexualidad*. Tomo II. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- _____ (2009): *El gobierno de sí y de los otros*; Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2010): *El coraje de la verdad*; Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gadamer, Hans-Gerog (1997): *Verdad y Método I*. Salamanca, Sígueme.
- Giles, Marcelo – Hours, Germán – Orlandoni, Javier (2011 a): *Notas acerca de la enseñanza de los deportes según los entrenadores del alto rendimiento*; en Actas del: “9no Congreso Argentino y 4to Latinoamericano, de Educación Física y Ciencia, Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de La Plata.

- Heidegger, Martin (2003): *Ser y tiempo*. Madrid, Trotta,
- Kant, Immanuel (1969): *Crítica a la razón pura*; Buenos Aires, Taurus.
- Lucas, Ana (1990): *La alegoría barroca y el lamento silencioso de la naturaleza. Teoría del lenguaje y crítica literaria en Walter Benjamin*. en *Creación*, nº 1, Barcelona. pp. 76-77.
- Meirieu, Phillipe (1996): *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes.
- Merleau-Ponty, Maurice (1975): *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- Olmo Bau, Carlos (2005): *Walter Benjamin: historia, tiempo, memoria*. En: *Bitarte*, nº 35, ISSN 1133-6110, Donosita.
- Pagni, Pedro Angelo y Pelloso Gelamo, Rodrigo (2010): Organizadores; *Experiência, educação e contemporaneidade*; Marília : Poiesis : Oficina Universitária ; São Paulo: Cultura Acadêmica. 248 p.
- Piaget, Jean (1969): *Psicología del niño*; Madrid: Morata.
- Platon (2007): *La República*; Libro VI, Madrid, Gredos.
- Rearte, Juan Lázaro (2010): "Una lejanía imaginaria: sobre el lenguaje en Infancia en Berlín hacia 1900"; III Seminario Internacional: Políticas de la Memoria; Centro cultural de la Memoria Haroldo Conti, Buenos Aires, Argentina, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Gral. Sarmiento
- Rodríguez Giménez, Raumar (2008): Conocimiento, escolaridad y políticas del cuerpo; en: Behares, Luis Ernesto – Rodríguez Giménez, Raumar (2008): *Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza*; Departamento de publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo, Uruguay. ISBN: 978-9974-0-0460-3
- Simmel, Georg (1986a): *El individuo y la libertad*; Ediciones Península, Barcelona
- Villa, María Eugenia (2011): Saber y Experiencia: dos categorías vinculantes en el rol del entrenador; ponencia presentada en el "9no Congreso Argentino y 4to Latinoamericano, de Educación Física y Ciencia, Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de La Plata.