



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
SECRETARIA DE POSGRADO

“Educación Física y escuela secundaria, una relación contenida”

Prof. Cristian David Gomez

Tesis para optar por el grado de Magister en Educación Corporal

Director: Prof. Marcelo Giles

Ensenada, 23 de Febrero de 2018

Agradecimientos

A vos hijo, gracias por acompañarme en este camino que comencé cuando todavía pateabas dentro de la panza de mamá, gracias por resignar momentos de juego para que pueda concretar este anhelo, gracias por mirarme con esos ojitos, que día a día me generan la obligación de esforzarme por mis sueños y GRACIAS por brindarme el mejor título que uno puede aspirar a tener, ser tu papá.

Especialmente a vos Ara, muchas gracias por aceptar en muchas oportunidades los pequeños momentos que podía ofrecer, por tolerar la gran cantidad de horas frente a los libros y la computadora, como aquel que cede por amor, gracias por escucharme con suma atención hablar de cosas que seguramente no te interesen tanto como a mí. Gracias por enseñarme otra forma de amar.

A mis viejos, aquellos capaces de impulsarme desde chiquito a creer en grande; así como el orfebre, capaces de ver la vasija donde yo solo podía ver barro. Muchas gracias por ser la piedra fundamental de cada uno de mis logros.

A mis hermanos, Seba y Pablo, quienes de una u otra forma siempre han estado, esto, también es por ustedes.

Al “Viejo”, gracias por ser siempre el momento de recreo necesario, para una mente extenuada.

A Gaby y Euge, gracias por ser los mejores compañeros de estudio que uno puede aspirar a tener. Gracias por “prestar” deseo.

A mis compañeros del CADS, Juan, Richard y Pablo; gracias por transitar juntos este camino, contagiarme su pasión y compromiso por la Educación del cuerpo.

A Ricardo y Marcelo, gracias por desafiarme, por inspirarme, por mostrarme el camino, en definitiva, gracias por ser mis maestros.

Marcelo gracias especialmente por las horas dedicadas a este trabajo, gracias por la guía, las correcciones, por la paciencia, gracias por no dejarme solo.

Por último, sé que seguramente en este primer apartado he sido extremadamente ingrato con muchos, ya que es realmente imposible nombrar a cada uno, los mismos han sido protagonistas en las decisiones y el camino desandado que hoy, aquí me trajo. A todos ellos también, gracias.

Introducción

Nada más extraño, más ajeno, raro e incluso angustiante; que la incertidumbre.

Es la falta de certeza, la agonía que los profesores de Educación Física no estamos dispuestos vivenciar, y paradójicamente dicha falta de certeza inunda nuestras prácticas. Lo hace de forma tal, hasta convertirse en la niebla más densa; la misma, en su densidad nos priva de comprender donde está el origen del problema que encierra a nuestras prácticas y por ende se nos hace imposible descifrar cuales son las posibles soluciones, las llaves que nos permitan salir de dicho encierro.

Suena casi contradictorio hablar de incertidumbre cuando en nuestro campo las verdades absolutas operan como habilitantes de la práctica misma. De hecho, todo profesor de EF sabe que puede aprender, o no, un niño de 6 años; cuales son las etapas sensibles para el desarrollo de tal o cual capacidad, o que progresión metodológica utilizar para el mejor aprendizaje de determinada habilidad.

Dichos conocimientos dotan de estabilidad a nuestras prácticas, las tornan seguras y confortables.

Ahora bien, ¿Qué sucede cuando estas verdades no coinciden con la realidad de nuestras prácticas? Cuándo el cuerpo con el que convivimos, no es el cuerpo que la EF propone y educa, ¿educa?

Es inevitable, se abren heridas, sobreviene la angustia.

Una herida abierta, sangra, duele; y la angustia inunda, ahoga.

Podría decirse que es casi un acto reflejo tratar de suturar las heridas lo más rápido posible; disipar la angustia a la brevedad es indispensable, necesario para poder seguir, para que nuestras prácticas vuelvan a tener estabilidad, vuelvan a ser seguras y confortables.

Lo que a continuación se presenta es el resultado de dejar sangrar dichas heridas, producto de un permiso interno que habilito la posibilidad de pensar mis prácticas; y a su vez el consecuente intento de comunicarlo.

He delineado esta problemática a partir de los planteos que me he hecho acerca de mis prácticas como profesor de Educación Física en la escuela secundaria. Revisión que ha sido fruto de la reelaboración de muchos conceptos luego de haber cursado la maestría en educación corporal, entre ellos el concepto de cuerpo, concepto que abrió un sinfín de interrogantes y que imposibilito que pueda seguir siendo el mismo, de hecho ya no soy el mismo.

La selección de contenidos a enseñar no es una elección más, de hecho dichos contenidos elegidos y el discurso que fundamenta dicha elección, determinan las prácticas de EF en todos sus niveles.

Analizar que contenidos son seleccionados por los profesores de Educación Física y cuáles son las circunstancias de su elección, es un primer paso para comprender como operan los discursos imperantes en la EF, haciendo visibles las relaciones de poder que en el campo se han tejido, inaugurando de esta forma, la posibilidad de habilitar nuevos sentidos.

Índice de contenido

Capítulo I:

“Educación Física en la escuela secundaria y saberes, una relación contenida”

| | |
|--|----|
| I.I Prácticas..... | 5 |
| I.II Discurso y práctica discursiva..... | 8 |
| I.III Regularidad y recurrencia..... | 12 |

Capítulo 2:

“No solo se trata de una cuestión de conceptos”

| | |
|------------------------------|----|
| II.I Saber y Contenidos..... | 17 |
| II.II Sujeto y Cuerpo..... | 24 |

Capítulo 3:

“Educación del cuerpo, una causalidad: desde la fundamentación”

| | |
|--------------------------------|----|
| III.I Agentes de salud..... | 30 |
| III.II Saberes del cuerpo..... | 42 |

Capítulo 4:

“La educación del cuerpo, una causalidad: desde la selección de contenidos”

| | |
|--|-----|
| III.I Gracias al deporte..... | 52 |
| III.II Cuerpos solidos: fuerza y resistencia al poder..... | 75 |
| Conclusiones..... | 103 |
| Bibliografía..... | 108 |

Capítulo I

“Educación Física en la escuela secundaria y saberes, una relación contenida”

I.1 Prácticas

Es necesario para poder realizar el análisis que pretendo establecer los límites conceptuales en relación al concepto de práctica, el cual desde el sentido común puede confundirse con el simple hacer; lo cual es vital para intentar comprender el entramado discursivo que impacta directamente en la selección de contenidos y por ende en la educación del cuerpo.

Comprender que en nuestras prácticas hay un pensamiento que nos piensa, que opera y determina; puede ser el comienzo de un largo camino hacia su transformación misma.

Siguiendo a Castro¹,

“Foucault plantea la necesidad de considerar la modernidad como un éthos (véase: Éthos), es decir, como una actitud. Esta actitud debe traducirse, según Foucault, en una serie de investigaciones a la vez arqueológicas y genealógicas acerca de las prácticas que nos constituyen históricamente. Foucault atribuye a estas investigaciones tres características que, en definitiva, delimitan y definen lo que entiende por práctica. 1) Homogeneidad. Estas investigaciones no se ocupan de las representaciones que los hombres tienen de sí mismos o de las condiciones que los determinan, sino más bien de “lo que hacen y la manera en que lo hacen”; más precisamente aún, de “las formas de racionalidad que organizan las maneras de hacer” (DE4, 576). También podríamos hablar, en lugar de racionalidad, de regularidad. (...)A propósito de la racionalidad o regularidad de las prácticas, Foucault habla de “aspecto tecnológico”. También es necesario analizar la libertad con la que los sujetos actúan en este sistema de prácticas: aquello que Foucault denomina el “juego estratégico” (DE4, 576). 2) Sistemática. Estas investigaciones exigen además que se considere sistemáticamente el dominio de las prácticas, es decir, que se tome en consideración el eje del saber (las prácticas discursivas), del poder (las relaciones con los otros) y de la ética (las relaciones del sujeto

¹Castro, E. 2004. El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por los temas, conceptos y autores. UNQ. Bs As. Argentina

consigo mismo) en lo que tienen de específico y en su entrelazamiento. 3) Generalidad. (...) poseen un carácter recurrente. Sin embargo, no hay que interpretar esta generalidad o recurrencia como si se tratara de una realidad metahistórica cuya permanencia y variaciones habría que reconstruir a través de la historia. La generalidad de las prácticas es en sí misma una configuración histórica singular (DE4, 577).

En síntesis, *“podemos decir que Foucault entiende por prácticas la racionalidad o la regularidad que organiza lo que los hombres hacen (...) (DE4, 580), que tiene un carácter sistemático (saber, poder, ética) y general (recurrente), y que por ello constituye una “experiencia” o un “pensamiento”.*

En el comienzo de este apartado mencione que comúnmente se confunde el concepto de practica con el simple hacer, creo en realidad que si bien las prácticas de Educación Física encierran un gran sin sentido para todos aquellos que participan, es decir, profesores de Educación Física, alumnos, directivos, profesores de otras asignaturas e incluso los padres; las mismas no pueden ser confundidas con el simple hacer.

La Educación Física es pensada y usada como técnica, cuestión no menor, y por el contrario de gran relevancia si pensamos que el cuerpo de la modernidad no es otro que el cuerpo de la técnica.

Cuando digo que la EF es pensada y usada como técnica, me refiero directamente a la utilización de la misma como medio para el desarrollo de las capacidades físicas del individuo o el logro de cierta constitución corporal, entre otros fines. Lo cual queda claramente expuesto si analizamos por breves instantes algunas de las expectativas de logro, con todo lo cuestionable de una educación pensada por objetivos, del curriculum de la provincia de Buenos Aires para la Educación Física del 6° año de la secundaria.

- Conozcan las actividades motrices necesarias para el desarrollo de las capacidades condicionales y coordinativas con base en el principio de salud.
- Produzcan e interpreten gestos y acciones motrices básicas con intencionalidad comunicativa en situaciones deportivas, acuáticas, gimnásticas o expresivas.
- Reconozcan la habilidad motriz y el desarrollo corporal en la constitución de la autonomía y autoestima.

Queda claro que la Educación Física como técnica, deberá ser el medio que permita, asegure el desarrollo de las capacidades condicionales y coordinativas con base en el principio de salud o funcione como formador de futuros deportistas; pero nunca podrá, en el sentido que se encuentra planteada, pensar en la posibilidad de educar al cuerpo.

Pensar en la posibilidad de educar al cuerpo implicara de mínimo abandonar la idea del cuerpo como natural u orgánico, algo que detallaremos más adelante, pero que es necesario aclarar ya que dicho pensamiento es justamente el que obtura la posibilidad de enseñanza.

Podemos entender por práctica, aquello que las personas hacen, la forma en que lo hacen y la regularidad presente en esas formas de hacer. El análisis que propondré excederá lo que los hombres piensan que hacen, la concepción que ellos tienen de sí mismos, o las intenciones con las cuales establecen sus prácticas. No se tratara de *creerle al relator sino al relato*.

Dice Crisorio: "...*sistemas de acción en la medida en que están habitados por el pensamiento*", donde se puede ver cómo en una práctica, el pensamiento y acción se requieren pero no se confunden ni se funden.

Pero ¿qué es un pensamiento?, a que se refiere cuando establece que el mismo habita nuestras prácticas.

Lo sepamos o no, lo entendamos o no; llevamos en nuestras prácticas una intencionalidad, una teoría, una sistematicidad, un método y una forma de ser y por ende de hacer. "*Sin estas características estaríamos simplemente haciendo, en lugar de practicar*"².

Está claro que el campo de saber de la EF es un campo reducido a un nivel técnico con escasas posibilidades reales de investigación propia y de espacios destinados a la reflexión, cuestión que se perpetúa aún más si tenemos en cuenta que en los institutos superiores de Educación Física de la provincia de Buenos Aires, donde se forma a los futuros profesores, hay una ausencia total de materias que impliquen esta reflexión en relación a los discursos que operan en el campo y por ende constituyen sus prácticas.

Solo nos queda reproducir.

Siguiendo a Rodriguez, Norma³ entendemos que "*en Educación Física suele reducirse el concepto de prácticas a ejercicios físicos o en general a movimientos específicos propios de los deportes, de la gimnasia o de los juegos (...)*".

La conceptualización de practica solo tiene sentido, desde el intento de pensar ese pensamiento que nos piensa, pensar es el primer acto de rebeldía en relación a la

² Scalise, M.E. 2014. ¿Prácticas que encierran? Pensando las prácticas corporales y la discapacidad. UNLP. Tesina de licenciatura. Pág. 18

³ Rodriguez, N. 2009. Los contenidos de la Educación Física. Estudios críticos de Educación Física. Dirigido por Crisorio, Ricardo y Giles, Marcelo. Ediciones Al Margen. Pág. 194

determinación que desde su nacimiento impera sobre la Educación Física, y por ende, en todos aquellos que somos parte del campo.

La intención de este trabajo es justamente *revelarse*.

I.II Discurso y práctica discursiva

Foucault define el discurso como el *“conjunto de enunciados que provienen de un mismo sistema de formación; así se podría hablar de discurso clínico, discurso económico, discurso de la historia natural, discurso psiquiátrico”* (AS, 141). El discurso *“está constituido por un número limitado de enunciados para los cuales se puede definir un conjunto de condiciones de existencia”* (AS, 153).⁴

A su vez define a la práctica discursiva *“...es un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que han definido, para una época dada y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa”*...⁵

Comprender un discurso no es para nada una tarea sencilla, implica poseer saberes, saberes que guarden una relación directa con ese discurso, con sus reglas de formación, reproducción y por qué no, también, de modificación.

El discurso médico-higienista o el discurso humanista no son sin efecto en las prácticas de Educación Física, de hecho dichos discursos y la universalización del sujeto que como efecto tienen; constituyen a la EF tal y como la conocemos.

Durante mi formación como profesor he escuchado incansablemente que el campo de la Educación Física se veía invadido, atravesado por otras ciencias, las cuales en cierto punto lejos de aportar, traían consigo confusiones de las cuales era necesario despegarse para lograr ser ciencia.

En eso se encuentra la Educación Física en la actualidad, luchando por ser ciencia, en vez de hacer ciencia; por ende es inevitable caer en la reproducción discursiva que en el campo opera.

⁴ Castro, E. 2004. El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por los temas, conceptos y autores. UNQ. Bs As. Argentina

⁵ Ídem anterior.

Las reglas que determinan el ejercicio de la función enunciativa en el campo de la Educación Física responden a un solo sistema de formación, a eso se debe que se nos haga imposible pensar en otro cuerpo que no sea el orgánico biológico.

Incluso, al no estar formados y/o acostumbrados para reflexionar epistemológicamente el pensar en un cuerpo medible, cuantificable, pasible de ser descripto, homogeneizado, otorga mayor estabilidad a nuestro accionar.

Debe quedar claro que el discurso no se agota en él, el discurso no responde a un simple decir, es a través del discurso que funciona el poder.

Los discursos como producto de las luchas de poder no son para nada estables. No podemos pensar en el poder como fuente u origen del discurso, sino como el canal a través del cual el mismo funciona.

“El hecho de conocer los discursos que circulan como aceptados en un campo, posibilita la aprehensión de la realidad coyuntural en él. Al intentar saber cuál o cuáles son los discursos que operan en una disciplina o en una práctica particular intentamos ver como si fuera una radiografía, las relaciones de poder que se han tejido. Sostengo que es una tarea sumamente compleja y peor aún, eterna, continua, ya que los discursos como producto y motivación de las luchas de poder no son en nada estables, sino puramente cambiantes. Justamente en este punto reside la importancia de poder saber sobre ellos, porque sólo así uno podrá ser protagonista de la producción de discursos nuevos”⁶.

Es la relación saber-poder la que funciona como constructora de verdad, como productora de discurso. Está claro que desde el nacimiento mismo de la Educación Física, el cual se dio como una cuestión de salud pública, impera sobre ella una determinación, un claro mandato, una función; opera un poder a través de los discursos que en ella podemos encontrar.

“No intento encontrar detrás del discurso una cosa que sería el poder y que sería su fuente, como en una descripción de tipo fenomenológico o de cualquier método interpretativo. Yo parto del discurso tal como es. En una descripción fenomenológica, se intenta deducir del discurso algo que concierne al sujeto hablante; se trata de reencontrar, a partir del discurso, cuáles son las intencionalidades del sujeto hablante, un pensamiento que se está formando. El tipo de análisis que yo practico no se ocupa del problema del

⁶ Scalise, M.E. 2014. ¿Prácticas que encierran? Pensando las prácticas corporales y la discapacidad. UNLP. Tesina de licenciatura. Pág. 19

*sujeto hablante, sino que examina las diferentes maneras en las que el discurso cumple una función dentro de un sistema estratégico donde el poder está implicado y por el cual el poder funciona. El poder no está, pues, afuera del discurso. El poder no es ni la fuente ni el origen del discurso. El poder es algo que funciona a través del discurso, porque el discurso es, él mismo, un elemento en un dispositivo estratégico de relaciones de poder*⁷

La universalización del sujeto y la particularización de los contenidos son efectos de los discursos que operan y constituyen a la Educación Física como práctica, los mismos han logrado que la EF en la escuela secundaria se haya constituido en una práctica *nihilista*. Entiendo que, no por una cuestión de ignorancia sino de formación, los profesores desconocen los efectos de subordinar su accionar a prácticas que tengan como fin última cuestiones de salud, por ejemplo.

Si el poder funciona a través del discurso, y el mismo poder se ejerce *en el cuerpo, con el cuerpo*; conocer las reglas que regulan la función enunciativa, la implicancia de los discursos preponderantes en el campo, nos permitirá entender que se busca, que se pretende, en que nos hemos convertido, en que nos han convertido.

No es inocente la maniobra que con el cuerpo se hace.

Si el currículum enuncia como objetivo de la Educación Física en la escuela secundaria que los alumnos/as “*conozcan las actividades motrices necesarias para el desarrollo de las capacidades condicionales y coordinativas con base en el principio de salud*” (2006b:134), claramente se está expresando una idea, una concepción, una forma de ver las cosas, la cual es producto de las relaciones de poder que se han tejido y que tienen a la salud como fin de la educación. ¿Pero que implica esto? ¿Cómo se reproduce efectivamente en el campo?

El presente trabajo pretende recuperar los discursos circulantes, más bien la reproducción de los mismos, en relación a la selección de saberes y contenidos a enseñar en la escuela secundaria, buscando tensionar los conceptos que aparecen a partir de estos discursos, construyendo categorías de análisis que me permitan reflexionar sobre las prácticas vigentes de EF en las escuelas secundarias de la ciudad de Mar del Plata.

En este punto considero importante realizar algunas aclaraciones. Si bien el instrumento seleccionado para llevar a cabo el trabajo de campo fue la entrevista en profundidad, no pretendo tomar como fuente de discurso una perspectiva individual, sino más bien

⁷ Castro, E. 2004. El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por los temas, conceptos y autores. Universidad nacional de Quilmes. Buenos Aires. Argentina. (Citado de *Dits et écrits III*, según referencia en la obra)

recuperar los discursos hegemónicos, que los hay, de la Educación Física en relación a la selección de contenidos. Entendiendo que el campo de la EF, gracias a la escasa o nula formación epistemológica del mismo, funciona como reproductor de dichos discursos.

Comprender que en nuestras prácticas habita un pensamiento, opera un discurso y que consciente o inconscientemente llevamos en ellas un orden, una sistematicidad, una intencionalidad; me ha llevado a pensar que hemos vaciado de contenido, en relación a los saberes puestos en juego, nuestras prácticas de EF en la escuela secundaria y, desde la selección de contenidos a enseñar, proponemos y llevamos a cabo **prácticas contenidas**, idea que pretendo desarrollar más adelante.

I.III Regularidad y recurrencia

El objeto de este trabajo es recuperar los discursos circulantes en relación a la selección de saberes y contenidos a enseñar en las prácticas de Educación Física de la escuela secundaria. Al encontrarme realizando el análisis de lo hallado en el trabajo de campo, la regularidad y la recurrencia no tardó en hacerse presente y a su vez en desaparecer.

"Los juegos motores, los deportes, la gimnasia, la vida en la naturaleza" son los saberes elegidos del capital cultural en torno al cuerpo, disponibles para la enseñanza de la Educación Física en la escuela secundaria, por ende la selección de saberes a enseñar que realizan los profesores de EF debería ser consistente en ese sentido.

Las continuidades en el discurso emergían una y otra vez, se hacían presentes, se "corporizaban", a su vez la ausencia en el discurso también se mostraba, aunque parezca contradictorio la misma se visibilizaba, es decir forma parte del discurso todo aquello que se enuncia, como también, todo aquello que se decide no decir. De una u otra forma, apareciendo o desapareciendo, se hace visible en el discurso que se supone fundamenta el accionar del campo, en relación a la selección de saberes, una forma, una intencionalidad.

Se entiende por regular algo que presenta similitud o continuidad en su conjunto, desarrollo, distribución o duración. Y por recurrente, que ocurre, aparece o se realiza con cierta frecuencia o de manera iterativa.

Como exprese en los primeros párrafos de este apartado la regularidad y la recurrencia en relación a los contenidos seleccionados y la fundamentación de dicha elección no tardó en aparecer, como así también la ausencia se hizo presente de forma notoria.

Los deportes y las capacidades condicionales, las mismas siempre en base a los "principios de salud", son los contenidos seleccionados casi exclusivamente para la enseñanza de la EF. La naturalización de algunas cuestiones, que tratare de analizar más adelante, ha invadido el campo de forma tal, que sería difícil pensar otros contenidos para la enseñanza de la Educación Física en la escuela secundaria, porque, ¿qué misión más noble podría tener un maestro del cuerpo que acercar a sus alumnos a los senderos de la salud y el deporte? Entendiendo que este binomio deporte-salud, es producto de las mismas naturalizaciones.

La recuperación de los discursos que fundamentan dicha elección me ha llevado a construir categorías de análisis, las cuales me permitirán tensionar dichos discursos. Entender cómo operan, me permitirá conocer la realidad coyuntural del campo, ver como se han tejido las relaciones de poder en el mismo, lo cual podría ser el punta pie inicial para invertir y modificar dichas relaciones. Las categorías de análisis serán tratadas en los capítulos III y VIII.

Los deportes y el desarrollo de las capacidades condicionales responden a los contenidos que explícitamente el campo proclama *enseñar*, lo cual se hizo presente con regularidad y recurrencia en relación a la selección de contenidos y su fundamentación, pero, ¿y lo ausente?

Reflexionar sobre la ausente me ha llevado una y otra vez a preguntarme sobre la posibilidad de que la ausencia sea tan fuerte, tan notoria, a tal punto que la misma, se transforme en algo tan visible como lo presente, en este caso así sucede.

No es indiferente, no puede serlo, que los juegos motores, la gimnasia y la vida en la naturaleza no se hagan presente en el discurso de los profesionales de la educación del cuerpo. Lo mismo tiene sus implicancias, no es sin efecto.

Algunas apariciones esporádicas podrían tratar de disimilar dichas ausencias, pero, ¿es posible hablar de la vida en naturaleza como saber a enseñar o enseñado, con una única y solitaria aparición mediante un campamento?

Mencionar el juego como herramienta para enseñar una determinada técnica, ¿nos habilita a señalar al saber juego, como un saber puesto en juego? ¿Interesa formar sujetos adultos lúdicos?

Si conceptualizamos al juego corporal como todos los juegos que tienen la acción del cuerpo y con una tendencia vital hacia la ganancia de placer por poder ser *otro*. Comprenderemos por que el juego no tiene lugar como saber a enseñar en la escuela secundaria y porque no interesa la formación de sujetos adultos lúdicos, la vida no está pensada para ser vivida de forma placentera.

La gimnasia no corre una mejor suerte, la misma es reducida a su expresión mínima, a tal punto que podríamos hablar de una gimnasia ausente en el nivel secundario.

Desarrollar estas cuestiones implicaría una tesis en sí mismas, cualquier otro tipo de tratamiento que pudiera dárseles, seguiría reforzado dicha ausencia.

Desde una visión simplista, en un primer orden, podríamos hablar de una educación del cuerpo mínimamente reducida o fragmentada. Si la misma es solamente abordada bajo la

lógica de la enseñanza de los deportes y el desarrollo de las capacidades condicionales, ¿estaríamos en condiciones de hablar de una “educación” del cuerpo total?

Pero como exprese anteriormente, no es sin efecto. La selección de los saberes a enseñar en las prácticas de EF en la escuela secundaria, impactan directamente en la educación del cuerpo, producen efectos en el mismo. Dicho impacto no corresponde a una casualidad, no es un hecho fortuito o de azar, sino, que la educación del cuerpo que propone la EF es una causalidad.

Sujetar al sujeto a “su cuerpo”, determinarlo a sus usos y posibilidades, coartar toda posibilidad de escapar a ese determinismo que impera sobre el mismo; es directamente correspondiente, a ese modo único de ser que implica el proceso de normalización en el cual estamos inmersos, que se propone la Biopolítica, y al cual contribuye la Educación Física de forma sin igual.

Que la Educación Física de la escuela secundaria nada enseñe, y a su vez, que el tipo de contenidos que la misma propone establezcan la contención del sujeto dentro de “su propio cuerpo”, atándolo a la contingencias del mismo solo expone y deja en evidencia a una Educación Física servil a los fines de la Biopolítica, que no solo se ocupa de no educar al cuerpo, si no de reducir al mínimo sus posibilidades de uso.

Analizar qué consecuencias produce que la educación del cuerpo sea abordada casi exclusivamente por estos saberes seleccionados, bajo que discursos se fundamenta dicha selección, como se construyeron esos discursos, como son reproducidos, a que intereses responden los mismos, que efectos de verdad producen, en definitiva comprender como funciona el poder a través de ellos; es un primer paso para tratar de desarticular la maniobra que se ejerce sobre el cuerpo. Trabajo que realizare bajo la epistemología de la Educación Corporal, tensionando desde los postulados de la misma a los discursos imperantes en el campo de la EF.

“EF en la escuela secundaria y saberes, una relación contenida”

Es el título del capítulo número I, entiendo que hasta el momento no podría comprenderse el motivo del mismo, y cuál es la relación que se intenta establecer.

La educación en general hoy en día no está pensada en términos de saberes, y por supuesto, la educación del cuerpo tampoco.

Los contenidos seleccionados para la enseñanza, como el discurso que fundamenta dicha selección, constituyen esa práctica como tal, le dan un sentido, una intencionalidad, la circunscriben en un orden y por ende la determinan.

Reflexionar sobre las prácticas vigentes de EF en la escuela secundaria de la ciudad de Mar del Plata, me ha permitido comprender que la alienación teórica que impera en la EF desde su nacimiento, la apropiación de saberes que no nos pertenecen, como así también el efecto de los discursos dominantes; tiene un efecto inmediato en la práctica, estableciendo que la educación del cuerpo debe darse dentro de unos límites muy claros, los mismos obviamente inviolables.

En torno al concepto de *contenido* estimo que se puede establecer una relación significativa, no es el motivo, ni tampoco considero, que dicha relación pueda producir un gran aporte teórico, o la inauguración de una nueva forma de pensar; pero sí me permitirá, gracias a la metáfora que me permite establecer, dejar en claro que es lo sé qué propone en este texto.

En definitiva ¿Qué puede entenderse por contenido?

“Cosa que se contiene dentro de otra”⁸

Pensar que contenido puede ser entendido como cosa que se contiene dentro de otra, me ha permitido imaginar, desde la relación significativa que se establece, un posible doble sentido.

Como exprese con anterioridad, forma parte de la selección de contenidos a enseñar, tanto los contenidos que son seleccionados como aquellos saberes que no son seleccionados; y realizar un intento de análisis de dicha selección solo adquiere sentido desde pensar los discursos que operan en el campo. Los saberes a enseñar, en relación a la práctica, pueden funcionar tanto en un sentido positivo como en un sentido negativo.

¿Cómo puede entenderse esto?

Los contenidos de la enseñanza en general, y por supuestos los de la Educación Física, se seleccionan a priori, a partir de la suposición de lo que puede o no hacer cada alumno, determinando, de esta forma, que debe aprender cada uno en determinada etapa, como así también “indirectamente” lo que no debe o puede aprender; dicha selección se da a partir de suponer un sujeto, descartando de esa forma la construcción del mismo.

⁸ Contenido/a definición según la RAE. Disponible en <http://dle.rae.es/?id=AUhqW5L>

La selección de contenidos es el resultado de decisiones, teóricas, prácticas y políticas; y claramente refieren a una forma de pensar la educación en general, y la educación del cuerpo en particular.

Encontramos en Rodríguez, Norma *“Los contenidos de la enseñanza se seleccionan a partir de suponer un sujeto. Pero difícilmente se dé cuenta clara de cuál es el sujeto que se supone.”*⁹

De esta forma podemos entender que pensar los contenidos de la Educación Física como la misma EF los piensa conlleva a operar a dichos contenidos en un sentido negativo; aquello que queda contenido, fijado, determinado, delimitado es el sujeto de la educación. Cuestión que intentare abordar en el desarrollo de la tesis.

*“Al suponer un sujeto universal y un logro concreto esperable, no solo se organizan las enseñanzas para que nadie aprenda menos de lo deseable, sino también, y sobre todo, para que nadie aprenda más.”*¹⁰

Se universaliza el sujeto, se establecen límites, se suprime toda posibilidad real de libertad; en resumen, se inaugura una **relación contenida** cancelando toda posibilidad de escapar de la misma.

⁹ Rodríguez, N. “Los contenidos de la Educación Física”. Estudios críticos de Educación Física. Dirigido por Crisorio, Ricardo y Giles, Marcelo. Ediciones Al Margen.

¹⁰ Ídem anterior.

Capítulo 2

“No solo se trata de una cuestión de conceptos”

Enseñanza, saber, contenidos, cuerpo, sujeto...son conceptos que debieran ser centrales para pensar nuestras prácticas. Los mismos parecieran ser inherentes a las mismas, por ende casi no problematizados, o en el mejor de los casos, problematizados pero bajo la lógica del discurso dominante.

Es motivo de este capítulo sentar posición teórica de los conceptos anteriormente mencionados, para a partir de ellos poder establecer las relaciones necesarias que me permitan tensionar la selección de contenidos para la enseñanza de la EF en la escuela secundaria y sus consecuencias en la educación del cuerpo.

II.I Saber y Contenidos

“(...) un contenido es a la vez un saber y una práctica (...)”¹¹

Así como un discurso se compone de todo lo que se dice de “algo”, también forma parte de ese discurso la ausencia, es decir todo aquello que no se dice. En relación a la definición de conceptos sucede algo similar; entendiendo que todo intento por definir un concepto es justamente el intento por cerrarlo, circunscribirlo en un orden.

“...Definir y conceptualizar genera una marca, opera una relación de fuerza que tiende a clausurar el movimiento de aquello que se quiere conocer, estableciendo una identidad que se pretende inmutable...”¹²

Pero no es mi objetivo clausurar términos ni mucho menos, sino por el contrario pretendo habilitar nuevos sentidos, nuevos sentidos por lo menos para mí, acaso ¿sería coherente

¹¹ Rodríguez, N. “Los contenidos de la Educación Física”. Estudios críticos de Educación Física. Dirigido por Crisorio, Ricardo y Giles, Marcelo. Ediciones Al Margen.

¹² Escudero, M. C. ¿Cómo saber algo del cuerpo? CONICET/UNLP –IdIHCS-CIMeCS. Inédito. En Bibliografía de cátedra Ciclo extraordinario de Lic. En E.F UNLP – Mdp 2012

realizar esta empresa si no fuera de mi interés modificar mi forma de comprender las cosas?

En Rocha Bidegain encontramos“(…) solo un trabajo de análisis nos permitirá cambiar nuestras prácticas, para hacer de ellas una experiencia. Y una “experiencia” es algo de lo que se sale transformado, es una metamorfosis, que no me implica solo a mi sino algo que pueda tener determinado valor, que sea accesible para los otros de forma tal que estos puedan hacer esa experiencia, que debe poder ligarse hasta cierto punto a una práctica colectiva, una manera de pensar con otros. Hacer la “experiencia” de pensar implica habilitar nuevos sentidos y nuevas interpretaciones...Hacer una experiencia impide que sigamos siendo los mismos o que mantengamos el mismo tipo de relación con las cosas, con los otros, con el discurso, en fin, con las practicas establecidas.”¹³

Realizar la experiencia de pensar que otra educación del cuerpo es posible, en definitiva, pensar que educar el cuerpo es posible, implica de mínimo tomar posición sobre algunos conceptos, para de esta forma poder comenzar a tensionarlos y generar otras relaciones posibles.

En “Estudios críticos de Educación Física”, más precisamente en el trabajo denominado “Los contenidos de la Educación Física”, la autora, Rodriguez Norma, expresa:

*“La escuela enseña tradiciones públicas, es decir una selección de capital cultural que incluye, entre otros, una selección de capital corporal. La escuela se ocupa y educa los cuerpos directa o indirectamente, y los modos educados de moverse o no también se enseñan en la escuela, entre otras instituciones y grupos de pertenencia.”*¹⁴

Como quedo expresado los saberes a enseñar son producto de un trabajo de selección, una selección realizada en base al capital cultural disponible.

La EF es la disciplina encargada por excelencia de la educación del cuerpo en la escuela. Entiendo que los saberes que se ponen en juego en las clases, son saberes culturalmente contruidos y socialmente aceptados, o deberían serlo.

¹³ Mg Rocha Bidegain, L. “Practicas corporales y usos del cuerpo: sobre lo que podemos no hacer”. 10° Congreso Argentino y 5° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. FaCHE - UNLP

¹⁴ Ídem anterior

Crisorio establece que los saberes seleccionados para la enseñanza de la Educación Física son: *"Los juegos motores, los deportes, la gimnasia, la vida en la naturaleza"*. Los saberes seleccionados, tanto como los saberes que no son seleccionados, y aun la forma de "enseñarlos", reflejan una forma de pensar la educación del cuerpo. Considero importante dejar claro en primer término, que la Educación Física desde lo discursivo contempla los saberes anteriormente mencionados, pero en sentido estricto ninguno de ellos forman parte de la enseñanza de la Educación Física en la escuela secundaria.

Ciertamente no hay saberes en juego en dicha enseñanza.

A su vez también es importante realizar otra aclaración, la cual considero pertinente. Ninguna practica corporal es educativa *per sé*, es el maestro quien debe transformar esa práctica en educativa. Para ser más claro, los saberes se transforman en contenidos a enseñar, gracias a la acción del maestro, algo que retomaremos más adelante.

Para pensar que otra educación del cuerpo es posible es necesario reflexionar, en primera instancia, sobre la enseñanza y el saber.

En "Saber, sujeto y acontecimiento de enseñanza" de Luis Ernesto Behares encontramos un rastreo histórico que permite visualizar como se ha diluido la noción de enseñanza a lo largo del tiempo, lo cual ineludiblemente impacta en la educación del cuerpo.

*"desde las primeras décadas del siglo XX el campo de estudios se somete bastante mecánicamente a su supuesta dimensión técnica y tecnológica, que en general se justifica como tal desde una argumentación ético-política de naturaleza pedagógica: "lo importante es mejorar la eficiencia de la enseñanza y favorecer a los aprendientes que son su centro". El fenómeno de la enseñanza deja de ser así un objeto humanístico con interés intelectual propio para reducirse a un conjunto de pseudo-objetos evidentes: las metodologías, las prácticas, los aprendizajes, las mediciones, y otros que tienen la misma impronta inmediatesta"*¹⁵

Es en el siglo XIX donde de manera definitiva se produce el viraje centrando la atención del "proceso", pensado de esta forma porque permite una intervención, seguimiento y evaluación; de enseñanza en aquel que es su "ente" procesador, el aprendiz, por ende

¹⁵ Behares, L. E. "Saber, Sujeto y acontecimientos de enseñanza". Pág. 3

parece indispensable poder establecer con certeza una caracterización del mismo, para de esta forma poder asegurar la homogeneización y formación de sujetos políticamente dóciles y pensados en términos de rentabilidad.

“Dos factores teóricos confluyeron en la generación del clima de opinión al que estamos acostumbrados: la concepción de la enseñanza como un componente más, indiscernible, del proceso general educativo, que debe ser conceptualizado en función de los elementos praxiológicos propios de éste (que se agrupan en un discurso “pedagoga”), y la representación de la enseñanza como un acto, o una actividad técnica que alguien realiza en un cierto espacio institucional sobre otro que es el centro del proceso (que cobra vigor como teoría en el “psicologismo”). El “pedagoga” es un discurso de amplio espectro conceptual, con énfasis en sus determinantes ético-políticos, que bajo la forma de un vasto programa dirigido a las masas, comienza a afianzarse en occidente en la segunda mitad del siglo XIX. Se caracteriza por ir dirigido a la formación de sujetos políticos y sociales funcionales a los proyectos emergentes, fundamentalmente la democracia burguesa, la homogeneización de las poblaciones y las teleologías del igualitarismo positivista. Su objeto de acción principal son los niños, o los individuos en etapa del desarrollo, por lo cual presupone un accionar dirigido a su sujeción a ciertas expectativas y necesidades y a la intervención en su interioridad mental o en los mecanismos de su pensamiento e inteligencia. En general vinculado a acciones de los estados, el pedagoga tiene como impronta, en lo que el positivismo llamó “sistemas educativos”, el gobierno de los sujetos en forma progresiva. En este marco de referencia, la enseñanza no podía ser concebida sino como otro de los recursos y componentes del accionar de gobierno, y su diseño parte del programa más general e integrado de educación. A pesar de las múltiples discusiones que es posible encontrar en la bibliografía acuñada desde entonces, en la cual se generaron diversos recursos para calificar la relación enseñanza-educación, con el uso de nuevas terminologías que incluyeron entre otras la “instrucción”, el “entrenamiento” (training) y el “aprendizaje”, queda claro que la noción de enseñanza se diluyó”.

La frase con la que concluye la cita anterior, bastaría para establecer sentencia sobre las bases en las cuales se asienta la enseñanza en general y específicamente la enseñanza de la Educación Física.

Diluir implica disminuir la concentración de algo, hacerlo menos nítido, desunir sus partes. Una enseñanza diluida tras las teorías del aprendizaje debe ser considerada una enseñanza a la cual es imposible acceder, esta situación se da por el blindaje que realizan dichas teorías sobre el aprendiz, al determinar su forma de ser y por ende de aprender también se determina un solo camino posible de acceso igual para todos. Una enseñanza imposible es una no enseñanza.

Es el aprendizaje, más precisamente las teorías del aprendizaje, provenientes del campo de la psicología, las que toman el centro de la escena, lo hacen a tal punto que es imposible concebir la enseñanza sin ellas. Lo que realmente se produce es una subordinación de la enseñanza con respecto a las teorías del aprendizaje, trazando así, un imposible sobre la misma.

“(...) a inicios del siglo XX, la cuestión de la enseñanza pasó a ser subsidiaria de la poderosa teoría del aprendizaje, gerenciada por la psicología conductista primero, y luego reformulada en versiones cognitivistas o soci-cognitivistas en la segunda mitad del siglo. En rigor, es a este movimiento conceptual al que se estila denominar psicologismo, para el cual es necesario pensar la enseñanza como un procedimiento de características psicológicas de intervención en los procesos de aprendizaje, que se dan “naturalmente” en el individuo, llamado por esto “aprendiente”. Para decirlo con palabras sencillas: es el niño el que aprende, y lo haría así en su vínculo con la experiencia, sea ésta física o social, por lo cual la enseñanza es una acción premeditada de los profesionales de la educación sobre o en ese proceso que le es propio al niño para acelerarlo, redireccionarlo o completarlo. Esta composición da lugar a un espacio muy reducido para la enseñanza, que se restringe a la relación enseñanza aprendizaje, representada como transparente (...)”

Como mencione anteriormente, es en el siglo XIX donde se produce definitivamente el viraje y se centra la atención en el sujeto que aprende. Lo cual implícitamente expone que la enseñanza no siempre se pensó así.

"La secuencia que hoy estamos acostumbrados a poner en el centro de nuestra consideración de la enseñanza, caja de Pandora de preocupaciones en el siglo XX, que conocemos como relación enseñanza-aprendizaje, no era para los griegos parte de las teorizaciones posibles. Sería forzado endilgar una «teoría del aprendizaje» a los griegos,

a los latinos, a los bizantinos, inclusive a los escolásticos pretomistas y precartesianos. Además, para el pensamiento griego no hay interés en pensar la enseñanza como un proceso psicológico de comunicación o de intercambio. La secuencia psicológica «enseñanza-aprendizaje» sólo se hace posible a partir del siglo XVII, en virtud de las construcciones cartesianas, empiristas y de los cambios en las sociedades occidentales. No es que los antiguos fueran incapaces de notar la existencia de un alumno y de un enseñante, es que esas existencias se pensaban como efectos de la existencia del saber.”

El imposible que se traza sobre la enseñanza no es sin efectos sobre la relación que se establece entre el enseñante y el alumno. Si la enseñanza se ve reducida a un proceso de intervención técnica, la actuación del maestro también se ve determinada de la misma manera.

El saber, aquel que debiera ser la excusa para que se produzca el encuentro entre maestro y aprendiz, y la existencia de estos mismos como efecto de la existencia del saber, sufre tantos y variados recortes que lo que más caracteriza al saber, es justamente su ausencia.

Si la enseñanza es pensada, y determinada, desde las teorías del aprendizaje, ¿en qué espacio o posición queda el saber? ¿Es posible pensar una enseñanza sin saberes?

“(…) con excepción de algunos usos religiosos del término, toda enseñanza supone un saber que la determine. (...) la enseñanza es atributo de un determinado campo de saber, lo que hace irrisoria la tradicional definición de las didácticas generales (muy propias de la enseñanza elemental) según la cual los saberes son los «contenidos» de la enseñanza, porque esto supondría una enseñanza que puede ser pensada con autonomía de los saberes. Partimos de la base de que toda enseñanza, aun las más difíciles de calificar, son efectos del funcionamiento de un determinado campo de saber.”¹⁶

Como se plantea el proceso de enseñanza-aprendizaje, no solo subordina la enseñanza a las teorías del aprendizaje, sino que también confina a una función aplicativa al maestro restringiendo y reduciendo al mínimo su posibilidad de actuación. Pero la consecuencia

¹⁶ Behares, L. E. “Enseñanza y producción del conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas”. Departamento de publicaciones de la Universidad de la República. 2011. Pag. 22. Disponible en www.universidadur.edu.uy/bibliotecas/dpto_publicaciones.htm

más extraordinaria que acarrea esta forma de pensar la enseñanza, la cual intente exponer en los párrafos anteriores, es la ausencia del saber. La enseñanza pensada bajo la lógica de las teorías de los aprendizajes no está pensada en términos de saber.

Operar bajo la lógica de las teorías del aprendizaje conlleva a confinar al maestro a una función de espectador del proceso que naturalmente se va a dar. Abandonar esta posición de espectador implica abandonar la enseñanza pensada desde las teorías del aprendizaje, para comenzar a pensar en una enseñanza como efecto del funcionamiento de un determinado campo de saber. Acaso un maestro, ¿podría pensar en otros términos que no sean los del saber?

Nadie, ni el mejor maestro, puede garantizar cuando o como aprende un sujeto; lo único que si podemos como maestros del cuerpo, es garantizar la enseñanza, una enseñanza que debe ser pensada desde la lógica del saber, saber entendido como un *entramado de discursos*. Un maestro no debería pensar desde otro enfoque que no sea el de la enseñanza, es decir desde la posibilidad de enseñar.

No hay enseñanza posible si la misma no es motivada por un saber, el cual produce un efecto, genera un cambio. Saber que debe poseer el maestro, saber que es y debería ser la única excusa o motivo para el encuentro entre maestro y alumno.

Toda enseñanza supone un saber que la determine. Todo contenido es a la vez un saber y una práctica, con todo lo que ello implica.

Como vimos con anterioridad la noción de enseñanza se diluyó detrás de las teorías del aprendizaje, pero este no es el único factor determinante para que podamos decir con certeza que la enseñanza de la Educación Física en la escuela secundaria dista mucho de ser, justamente, una enseñanza en términos de saberes.

II.II Sujeto y Cuerpo

“Una Educación Física que parte de considerar sólo el envase orgánico del cuerpo sin las leyes de lo simbólico que lo constituyen, ata su función a prácticas que ayuden al desarrollo, al crecimiento y a la maduración, en vez de prácticas que brinden contenidos educativos que estén en relación con la cultura específica de esa sociedad.”¹⁷

Lo que aquí se pretende tensionar no tendría ningún sentido si lo hiciera adhiriendo a los postulados que han sostenido a la EF desde sus inicios hasta hoy en día. Los cuales a lo largo de la corta historia de la misma han emergido bajo distintas máscaras, pero no pudiendo escapar de sus contingencias, respondiendo siempre a la misma esencia, definiendo al sujeto a través del individuo y atando al mismo a un cuerpo orgánico y natural, determinando de esta forma su existencia y sus condiciones de posibilidad.

La no problematización del cuerpo en las prácticas de EF, por lo menos en mi perspectiva individual, responde a la obviedad del mismo, es decir es innegable que en nuestras prácticas habita un cuerpo, ¿es innegable?

Pensar bajo la epistemología de la Educación Corporal ha provocado en mí la reelaboración de conceptos, como por ejemplo el de cuerpo, que han inaugurado una nueva secuencia de problemas. Es decir pensar que no nacemos con un cuerpo si no que el mismo se va construyendo, encierra los nuevos problemas, y por consecuencia requiere como mínimo una nueva reflexión sobre la tarea que nos atañe y el impacto de nuestro posicionamiento ante la misma.

Si bien en el concepto de cuerpo no se encuentra presente en el problema mismo de la investigación, ni tampoco formó parte de mis interrogantes, es indiscutible su omnipresencia, el mismo es estructurador de la práctica. La selección de saberes a enseñar y los discursos que fundamentan su elección enuncian un tipo de cuerpo, los contenidos a enseñar son seleccionados a partir de pensar el cuerpo de una determinada manera.

¹⁷Emiliozzi, M. V. (2011) Fragmentos de cuerpos despojados: Una arqueología y una genealogía de los discursos del cuerpo en el Diseño Curricular de Educación Física [en línea]. Tesis de Posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.440/te.440.pdf>

La Educación Física ha tomado como propio el cuerpo orgánico natural que la fisiología propone aceptando de esta forma el mandato que le es encomendado.

Como escapar de que aquello que parece tan evidente, lo que vemos, lo palpable, pasible de ser estudiado hasta en su más mínima expresión; y por consiguiente caracterizado, lo cual abre la puerta a proponer una educación en pos de dichos estudios, una educación con base científica, una educación de lo natural.

De seguro esta concepción de cuerpo brinda mayores seguridades, de hecho es inquietante pensar en un cuerpo que no es dado, sino que el mismo es construido. Pero pensar en un cuerpo natural conlleva indispensablemente a la anulación de la posibilidad de enseñanza y por consiguiente la anulación de nuestro rol como enseñantes.

Si el cuerpo es aquello dado, primario, fundamental, constante, que tiene un modo de ser y por consiguiente hay que conocerlo tal y como efectivamente es; en cuanto a nuestro rol, solo nos queda aguardar el momento preciso de impartir el estímulo que contribuirá al correcto y normal desarrollo, en definitiva pensar en el cuerpo que la EF misma piensa, reduce al profesor de Educación Física a un rol de espectador de lujo del proceso que naturalmente se va a dar.

La naturaleza no puede ser educada, si estimulada, si adiestrada.

Reflexionar sobre la posibilidad de enseñanza implica abandonar la idea de un cuerpo natural.

“La Educación Corporal no niega el cuerpo sustancial, extenso, que la fisiología define en su objeto. Pero lo entiende como una construcción particular de una disciplina particular, producida con las herramientas generales de la ciencia moderna, y rehúsa el legado de ese cuerpo que el siglo XIX hizo a la Educación Física. Esa herencia se expresa en el adjetivo física, que especifica a educación consumando una contradicción en términos; puesto que educación implica la transmisión de una cultura y naturaleza, por lo menos en los dos últimos siglos, se ha jugado reiteradamente en la oposición naturaleza/cultura (cf. Ferrater Mora, 1994:Naturaleza).”¹⁸

Probablemente se nos haga imposible correr el velo que obtura la visión.

¹⁸ Crisorio, R, coordinador (2015). Ideas para pensar la educación del cuerpo. La Plata : EDULP. (Libros de cátedra. Sociales). En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.385/pm.385.pdf>

“(…) para el pensamiento occidental el cuerpo es físico, material, natural; un elemento primario, fundamental, permanente, innato, dado, que tiene un modo de ser que le es propio y que hay que conocer como efectiva y naturalmente es; que pertenece a la Naturaleza, o al conjunto de las cosas naturales en tanto reales; que sigue (o debe seguir) un orden natural, porque posee un ser y por ende un llegar a ser; o porque quizá sea nuestra forma y materia en cuanto seres corporales: “essentia, forma, quidditas” de nosotros mismos. La palabra latina Natura equivale en gran parte al término griego que transcribimos physis y que corresponde al verbo phyó (infinitivo phyein), que significa producir, engendrar, crecer, hacer crecer, formarse. De aquí que physis sea traducido por naturaleza, es decir, lo que surge, lo que nace, lo que es engendrado, e implique cierta cualidad innata o propiedad que pertenece a la cosa de que se trata y que hace que esa cosa sea lo que es en virtud de un principio propio suyo (cf. Ferrater Mora, 1994:Naturaleza).”

En esta forma biológica de entender la vida y el cuerpo representado como un trozo de carne humana se pretende resumir y abarcar la subjetividad misma. Cuestión que acarrea sus consecuencias.

A lo largo de mi formación como profesor de Educación Física, como así también en mi desempeño laboral; uno de los términos que más he usado como así también he escuchado, es el de “cuerpo”. Y esto ha sucedido y sucede porque claramente la Educación Física tradicional, a través de confusiones e indefiniciones, ha llegado a suponer que nos ocupamos del “cuerpo”.

Un cuerpo que es visible, palpable y por ende, moldeable. El cual suponemos, como ya dije, es y debería ser nuestra principal preocupación y por ende, mejorar la relación del sujeto con su propio cuerpo, nuestro objetivo o misión. De esta forma nuestras prácticas se llevan a cabo, sujetas a estos ideales, buscando a través de nuestra accionar la “normalización” de dicho cuerpos, es decir volver a la normalidad lo que es natural.

Ahora bien esta mirada natural del cuerpo, el cual hay que conocer tal cual es, promoviendo un determinismo biológico, el cual mantiene la acción humana dentro de ciertos límites anatómicos y fisiológicos; acaso ¿no estaría negando la influencia de la cultura en él? O dichos cuerpos conviven inertes en un espacio vacío, y cuando me refiero a espacio vacío, me refiero a un espacio vacío de cultura.

Pero si pensamos que no hay manera de percibir el mundo directamente, y que solo lo podemos lograr por medio del lenguaje, y que si hay lenguaje hay cultura, como podemos pensar en una construcción del concepto de cuerpo alejado, de algo que es tan propio del ser humano como su cultura.

Pues incluir el cuerpo en la cultura, exige al cuerpo incorporar a la cultura. Esto quiere decir que nuestro “cuerpo” no es anatómico, ni físico, nuestro cuerpo es parte de una realidad construida, una construcción que es claramente de orden social, aunque difícil de reconocer, y del cual cada cuerpo singular es un ejemplo particular, particularmente construido en la confluencia de significados privados y sociales; es decir que debemos entender al cuerpo y al ser humano como constituidos en un orden simbólico. Nuestro cuerpo es vivido por nosotros, pero para nosotros es de carácter invisible, lo cual establece que no podemos percibir nuestro cuerpo (si pueden percibirlo los otros, pero tampoco en su totalidad); pero a su vez si podemos pensarlo, dicha acción incluye los significantes.

Con esto quiero decir que nuestro cuerpo es inaccesible para nosotros, ya que el mismo es cambiante, no es físico, no es natural, carece de esos límites; nuestro cuerpo hace y deshace con otros cuerpos, nuestro cuerpo no es lo palpable, si no las acciones de él.

“Sin embargo, si se indaga por fuera del soporte material del cuerpo, si se va más allá de las glándulas que transpiran, de la pulsaciones que suben o bajan; es decir cuando se liberan las representaciones que pueden ser observables y que nos enuncia el objeto de la biología, aparece un cuerpo hablado. Así pues, cuando se analizan las palabras, su sentido, aparece el cuerpo inmediatamente enmarañado con una cultura; y dado que tiene un lenguaje, puede constituirse todo un universo simbólico en el interior del cual tiene relación con su pasado, con las cosas, con un Otro. Si bien el organismo es un conjunto de órganos que pueden ser tangibles, no alcanza para hacer un cuerpo. En el cuerpo hay deseo, lenguaje, una cultura que lo construye y prácticas que constituyen su manera de pensar, decir y hacer. El cuerpo no es sólo nuestro organismo, no es sólo huesos, músculos, articulaciones y órganos [...] tampoco es sólo un sistema nervioso que organiza por sí mismo nuestras percepciones, pensamientos, emociones y sentimientos (...) el organismo vivo y el sistema nervioso no alcanzan para hacer un cuerpo. El cuerpo es un efecto de esa cultura en la que se encuentra inmerso, es atravesado por el

lenguaje, pues es en la palabra, en el discurso, donde el sujeto reconoce su subjetividad, y es con el poder fundador de la palabra con el que el sujeto nombra su cuerpo; es decir, cualquier forma imaginaria en la que el sujeto reconozca su cuerpo, siempre tendrá como referencia las palabras y el discurso de donde cae su sentido, de acuerdo con las prácticas (maneras de hacer, pensar, decir) que lo constituyan.”

Durante años nuestra visión del cuerpo, y nuestro accionar en correspondencia a él, estuvo signada por la creencia de un desarrollo en estadios o un cierto determinismo genético; gracias a la introducción del cuerpo a la cultura y de la cultura al cuerpo, podemos afirmar que si hay determinismo alguno sobre él, el determinismo proviene de la cultura.

“En nuestra cultura, el hombre ha sido pensado siempre como la articulación y la conjunción de un cuerpo y de un alma, de un viviente y de un logos (Agamben, 2005:28). Puede mostrarse históricamente que el hombre occidental se representó como cuerpo sólo después que se pensó como alma (cf. Crisorio, 2010:cap.3) Ninguna educación puede, entonces, pensar ni presentar el cuerpo sin hacer referencia a ese otro elemento al que, transformado en el campo de la filosofía y de la ciencia, hoy se llama sujeto. La Educación Corporal piensa al sujeto como producto de una articulación significativa, como una novedad, por completo distinta del individuo, la persona, el hombre. Su etimología remite al subiectum latino, traducción del hypokeimenon griego, es decir, “lo que subyace y está en la base. Lo que yace delante”. Así entendido, el sujeto es equiparable al “asunto o materia de que se trata”. Por tanto, sujeto implica ya una relación, un “al menos dos”, sin que por ello haya dos sujetos. La función creadora, fundadora, del símbolo, se muestra precisamente en la palabra, en la medida en que ella establece y funda una relación que no toma a dos sujetos tal como son para juntarlos, sino que los constituye como sujetos en la relación misma que los hace acceder a una dimensión nueva (cf. Lacan, 2009:59-60). La Educación Corporal no identifica al sujeto con la persona, el individuo, el ciudadano, el psiquismo o cualquier entidad que se presente como unidad en sí misma. Más bien no identifica al sujeto sino que apunta a reconocerlo como la marca misma de la falta de identidad de alguien o algo consigo mismo. Se trata de un sujeto producto del discurso y no de un individuo con un aparato psíquico propio, separado del otro, cuya representación remite siempre a un dentro del cuerpo. El sujeto embraga en el cuerpo (cf. Lacan, 1977:124), se articula a un cuerpo, no está dentro de él ni determinado por él.

*Pensar el cuerpo humano y el sujeto constituidos en el orden simbólico y no en la naturaleza, pensarlos como lo que resulta de la desconexión en el hombre de lo humano y lo animal, y no de su articulación o conjunción, lleva a pensar también de otro modo el problema de la educación.*¹⁹

Desde esta posición epistemológica se pretende tensionar las categorías que a continuación se detallan, entendiendo que el evidenciar la maniobra que con el cuerpo se hace, nos permitirá invertir las relaciones de poder que se han tejido, para así establecer nuevas.

¹⁹ Crisorio, R, coordinador (2015). Ideas para pensar la educación del cuerpo. La Plata : EDULP. (Libros de cátedra. Sociales). En Memoria Académica. Disponible en:
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.385/pm.385.pdf>

Capítulo 3

“Educación del cuerpo, una causalidad: desde la fundamentación”

El pensamiento general del campo entiende a la teoría y a la práctica como cosas distintas, cuestión que tratare más adelante. La división de las categorías que se han construido a partir del trabajo de campo, en categorías que supuestamente refieren a aspectos puramente teóricos (“Educación del cuerpo, una causalidad: desde la fundamentación”) y otras que refieren a cuestiones prácticas (“Educación del cuerpo, una causalidad: desde los contenidos), guarda la intención de ser fiel a ese pensamiento que opera en la práctica, no por creerlo verdadero o certero, sino que dicha división me permitirá establecer una mayor número de relaciones, las cuales, sin duda, enriquecerán el análisis que se pretende hacer.

III.I Agentes de salud

La relación que se establece entre la Educación Física y la salud no es tan transparente ni sencilla de aprender cómo se presenta o se pretende.

La salud se ha transformado en siglo XXI en el objeto de deseo por excelencia, el estado saludable asociado normalmente a una noción estética, pareciera ser el estado sublime a alcanzar y los caminos que conducen al logro de dicho estado parecen unificarse en torno a la actividad física.

La maquinaria propagandista de la política, el marketing, la medicina, el sentido común e incluso hasta la mayoría de los profesores de EF, le otorgan a la actividad física el status de rito obligatorio en el pasaje de una vida enfermiza a una vida saludable.

Esta categoría “Agentes de Salud” se construyó a través de las innumerables referencias continuas, de los profesores entrevistados, a la salud como principio fundamentador de la selección de contenidos y por ende de su práctica.

No es casual que haya elegido comenzar con esta categoría, si tuviera que designar un punto común a todas ellas, la salud como principio rector las invade continuamente, es la idea que aparece con mayor frecuencia y claramente omnipresente en el discurso de la EF.

Quizás en estos primeros párrafos sea difícil entender que es lo que se pretende tensionar en relación al concepto de salud sin haberme explayado en demasía sobre el tema, es decir en una primera impresión, como podría encontrarse una connotación negativa a una Educación Física en pos de la salud.

Si bien el trabajo de campo fue basado en la realización de entrevistas en profundidad a profesores que se desempeñan en las escuelas secundarias de la ciudad de Mar del Plata, si hubiese elegido otro camino metodológico, como por ejemplo el análisis de documentos, en esta cuestión hubiese llegado al mismo punto; el currículum de EF de la provincia de Buenos Aires reboza de referencias en torno a la salud y a la necesidad de educar en pos de ella.

Basta con tomar como referencia algunos extractos de la tesis de Emiliozzi, María Valeria, *“Fragmentos de cuerpos despojados: Una arqueología y una genealogía de los discursos del cuerpo en el Diseño Curricular de Educación Física”*²⁰ para que esto quede explícito.

“(…)En otro extracto del diseño curricular se enuncia que la prácticas desarrolladas durante la clase de Educación Física deben permitir, que los alumnos y las alumnas “conozcan las actividades motrices necesarias para el desarrollo de las capacidades condicionales y coordinativas con base en el principio de salud” (2006b:134); lo que lleva a la Educación Física a un dominio de técnicas, de un saber hacer en un espacio de aplicación para el desarrollo del organismo; el cual debe llegar a un “principio de salud”, a un estado normal.

Probablemente, la Educación Física deba enseñar, de algún modo, las técnicas necesarias para toda una clase de relaciones (consigo mismo, con los otros, con el saber, etc.) pero ¿por qué con base en el principio de salud?”.

“Pues establece que “(…) los contenidos incluidos refieren al desarrollo integrado de las capacidades motoras, considerando sus aspectos orgánicos, su relación con la salud y la disponibilidad de sí mismo, en un contexto social y cultural de referencia” (ibid.135).

²⁰Emiliozzi, M. V. (2011) Fragmentos de cuerpos despojados: Una arqueología y una genealogía de los discursos del cuerpo en el Diseño Curricular de Educación Física [en línea]. Tesis de Posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.440/te.440.pdf>

“(...) Y luego, en el apartado de los contenidos enuncia:

“Capacidades condicionales:

- La resistencia aeróbica general.*
- La fuerza rápida y su desarrollo en los grandes grupos musculares.*
- La flexibilidad general.*
- La velocidad de desplazamientos en trayectos cortos y variados.*

(...) El principio de salud como orientador básico para la realización de tareas motrices” (ibid.150).

Entendiendo a la EF y a la salud en este sentido propuesto, es lícito reflexionar sobre las implicancias de una Educación Física pensada en pos de la salud, es decir que consecuencias trae aparejada una educación del cuerpo que tenga como principio orientador y única finalidad la salud, como se construyó dicha asociación, que hoy se presenta como indisociable, que representa, como funciona, en definitiva ¿Qué es la salud y que relación guarda con la EF?

Es necesario remontarse en el tiempo, e incorporar al análisis conceptos que a la formación de los profesores de EF le son esquivos, para aprender la relación de pertenencia necesaria entre Educación Física y salud. Al expresar que existe una relación de pertenencia necesaria no pretendo establecer que está bien que así sea, sino que simplemente así ha sido y así permanece.

Remontarse en el tiempo, implica ir hasta el nacimiento mismo de la EF, e incluso un poco más allá, para comprender la complejidad de esta relación, la cual inscribió a la EF en un orden que implicó que la historia no haya podido ser, necesariamente, de otra manera.

“En la segunda mitad del siglo XIX los médicos y los fisiólogos promovieron y consumaron un movimiento de “reforma de la gimnástica” que procuró el desplazamiento de la gimnástica alemana por el sport inglés en toda la Europa continental. Esa intervención tuvo lugar en el marco de la medicina social urbana, organizada en el siglo XVIII, cuyo emergente y correlato científico fue la fisiología”.²¹

²¹ Crisorio, R. “Educación Física y Biopolítica”. TEMAS & MATIZES. N° 11. 2007.

“La reforma de la Gimnástica fue una empresa radicalmente política. Las referencias condensadas en los párrafos anteriores, que no exponen resultados científicos sino que ponen a la ciencia como garantía de una educación física diferente y de una nueva educación, reflejan el estilo y el contenido de una obra articulada en un conjunto de acciones políticas, llevadas a cabo por médicos, expertos y políticos, publicaciones e instituciones especializadas, y por los propios estados, que entre 1880 y 1890 acuñó y consolidó la expresión Educación Física para reemplazar definitivamente al término Gimnástica en la designación de las prácticas corporales educativas.”

Es en este marco de salud pública, donde el saber médico imperaba, que se da el nacimiento de la Educación Física, dicho contexto de nacimiento dota a la EF de su fundamentación y la subordina a un fin determinado.

“En el siglo XIX, surge una consideración distinta de la vida, donde comienza a pensarse que la relación del poder con el sujeto no debe ser simplemente esta forma de sujeción que le permite al poder quitarle a los sujetos bienes, riquezas y, ocasionalmente, su cuerpo, sino que el poder debe ejercerse sobre los individuos en tanto que ellos constituyen una especie de entidad biológica que debe ser tomada, considerada y cuidada, si se desea utilizar esta población como máquina para producir riquezas y bienes. “El descubrimiento de la población es, al mismo tiempo que el descubrimiento del individuo y del cuerpo adiestrable [dressable], el otro núcleo tecnológico en torno al cual los procedimientos políticos de occidente se han transformado”. Esta nueva consideración del cuidado del cuerpo implicó una nueva tecnología de poder que utilizó la técnica disciplinaria del siglo XVIII, ya que se implantó en ella. La nueva tecnología introducida ya no buscará docilizar los cuerpos y disciplinarlos individualmente, sino que estará destinada a la multiplicidad de los hombres en tanto que la población se transforma en el auténtico objeto de la política moderna; en la que el cuerpo no existe como un ente biológico, sino dentro y a través de un sistema político que gestiona su vida para establecer cierto tipo de regulación. “La biopolítica tiene que ver con la población, y ésta como problema político, como problema a la vez científico y político, como problema biológico y problema de poder” (Foucault, 2010b:222).

“Se presenta un momento clave donde lo bíos fluye, pues la novedad que trae consigo el término biopolítica, es que a partir de la Modernidad ese poder de muerte parece el complemento de un poder que se ejerce positivamente sobre la vida que procura administrarla, a través de controles precisos y regulaciones generales.”

“Aquí el concepto de normalización juega un papel fundamental (...) La normalización describe el funcionamiento y la finalidad del poder, es el objetivo de la educación (...)”²²

Es la biopolítica la que procura a través de controles precisos regular la vida, normalizarla, *“la biopolítica remite, si acaso, a la dimensión de la zoé, esto es, la vida en su simple mantenimiento biológico”*, en ese marco se da el nacimiento de la EF procurando desde su aplicación, inscribir al cuerpo en cierto orden, en definitiva, normalizarlo.

“(...) la relación entre la biopolítica y el sistema educativo en tanto que la regulación del Estado para alargar y normalizar la vida es un elemento que puede justificar la Educación Física en el diseño curricular.”

“...Contrario a lo que se ha creído, el análisis de los discursos modernos, nos lleva a afirmar que el nacimiento de la Educación Física moderna, no formó parte de una estrategia disciplinaria, sino más bien biopolítica. Reconocemos en ella el brazo armado del biopoder que a partir del Siglo XIX, hace entrar al cuerpo en la serie población - procesos biológicos, mecanismos regularizadores - Estado, no ya como cuerpo individual, sino como cuerpo colectivo y especializante...”²³ y será posible entender así como política de Estado la institución de saberes acerca del cuerpo fisiológico, vinculados a su cuidado en términos de higiénicos, sumado a la ponderación del cuidado de la salud de los niños como razón suficiente de la aparición de la Educación Física y de su fundamentación en éstos conceptos hasta el presente.”²⁴

²² Emiliozzi, M. V. (2011) Fragmentos de cuerpos despojados: Una arqueología y una genealogía de los discursos del cuerpo en el Diseño Curricular de Educación Física [en línea]. Tesis de Posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.440/te.440.pdf>

²³ Mamonde, M.V. – Rocha Bidegain, L. 2012. La Educación Física Argentina en el siglo XIX en “Sport, Educação Physica e Modernidade: um panorama da América do Sul”, en prensa, Brasil.

²⁴ Scalise, M. E. “¿Prácticas que encierran?”. Tesina de Licenciatura. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Agosto de 2014

*“quisiera establecer que la historia de la Educación Física, posiblemente no haya podido ser otra. Su surgimiento es justamente una cuestión de salud pública y de salud entendida en términos de medicina. Así que es esperable que los conceptos de la salud hayan sostenido a los de Educación Física y no al revés”.*²⁵

He intentado expresar que la relación entre EF y salud existe incluso desde el nacimiento de la Educación Física tal y como la conocemos, relación que no es pasiva o indiferente. Pero esto no alcanza a explicar la cuestión en su totalidad.

Porque en definitiva ¿Qué implicancias tiene?

Muchas veces hemos asistido al debate sobre si los profesores de EF somos agentes de salud o no, a lo cual desde una creencia total muchos han adherido y otros tantos, un poco más reticentes, nos hemos opuesto, la cuestión central debería pasar por ver si tiene algún tipo de sentido asistir a esta clase de debate. Pues *“la biopolítica no hace otra cosa que poner a salvo el cuerpo, en tanto vida biológica de las poblaciones (la especie). Pues, “para ser cuerpo, debe mantenerse con vida” (ibid.161)”*.

La EF tal y como está conformada funciona, como expresa la cita más arriba, como brazo “armado del biopoder”, debiendo contribuir al objetivo de poner a salvo el cuerpo, mantenerlo con vida; lo cual hace funcional a la EF en relación a la salud, a una salud pensada en términos de medicina, por ende y debido a que el campo funciona como reproductor de los discursos dominantes los profesores de EF pueden ser considerados, de forma estricta, *agentes de salud*. La cuestión es entender, que se afirma cuando se establece que somos agentes de salud.

¿De qué salud se habla?

Para comprender de qué salud se habla es necesario pensar el cuerpo como la biopolítica, y por ende la EF, lo piensa.

“No obstante, en la obra de Foucault, se encuentran destellos de este mero organismo al que responde la biopolítica ya que cuando el autor francés identifica a la población como objeto del biopoder, no se refiere a los sujetos de una Nación, sino al ser vivo en su constitución material; es decir, se refiere al único elemento que enlaza a todos los

²⁵ Ídem anterior.

individuos de una misma especie: el organismo. Aquí, aparece un modo en el que la política piensa el cuerpo: como un mero organismo.”²⁶

Dicho organismo es pasible de ser medido, estudiado, caracterizado, universalizado, asignándole de esta forma un modo único de ser, un modo de ser normal, por ende la educación tendrá como objetivo implantar en todos los individuos ese modo de ser, es decir, normalizar. La EF toma así su lugar en la educación como una disciplina para el mejoramiento de la salud.

Si la biopolítica se propone el cuidado de la vida en su sentido biológico para obtener de la misma bienes y riquezas. Las políticas de salud se basaran en remediar la enfermedad y de ser posible que la misma no aparezca. La educación deberá cumplir necesariamente su rol para el logro del objetivo.

“En consecuencia, la salud comienza a entrar en los cálculos de la macroeconomía, aparece en los planes de gobiernos y documentos escolares constituyéndose junto con el cuerpo en objetos de lucha política. Numerosos documentos legales explicitan las intenciones del poder público al vincular la Educación Física con la salud, enfatizando su dimensión de práctica corporal. Tal modo de entender las cosas forma parte de las políticas educacionales gestadas en los más diversos periodos, ratificando la presencia de la Educación Física en el espacio escolar como actividad curricular, con el propósito de, por encima de todo, mejorar la aptitud física (Carvalho, 1998:54). La Educación Física no estuvo exenta de esta política de Estado, y fue tomada como una disciplina para el mejoramiento de la salud”

Debe quedar claro que la salud que interesa en este contexto es una salud que remita a un mantenimiento biológico, para poder extraer de esa vida bienes y riquezas, y no una salud que nos permita vivir la vida en un sentido de disfrute de la misma.

Un modo de ser normal, un cuerpo normal, enuncia mucho más que lo que las simples palabras expresan. Un cuerpo pensado desde la anatomía, fisiología e incluso desde la patología dejan por fuera al cuerpo mismo, entendiendo que el cuerpo presente en la EF no es el cuerpo natural que la misma propone.

²⁶ Emiliozzi, M. V. (2011) Fragmentos de cuerpos despojados: Una arqueología y una genealogía de los discursos del cuerpo en el Diseño Curricular de Educación Física [en línea]. Tesis de Posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.440/te.440.pdf>

“por él se entiende un cuerpo perteneciente a la Naturaleza en cuanto universo, y por ello dado, primario, fundamental, constante, como si por él se entiende un cuerpo que tiene un modo de ser que le es propio y que hay que conocer tal como efectiva y naturalmente es; tanto si se lo entiende como algo que tiene en sí mismo la fuerza del movimiento por el cual llega a ser lo que es en el curso de un crecimiento o desarrollo, como si se lo concibe como cualidad o propiedad que encarna en los seres humanos lo que es natural o más natural en ellos.”²⁷

Pensar en un cuerpo natural implica un sinfín de consecuencias, entre ellas un único modo de “ser”, lo cual separa, excluye, traza un límite. ¿Qué sucede con lo excluido?

“Por consiguiente, el saber de la medicina tiende a otorgar a la distinción entre lo normal y lo patológico el poder de delimitar lo que es desviado, anormal, lo extraño. Aquí lo extraño se excluye y se imponen unos parámetros de normalidad. En otras palabras, el saber de la medicina muestra que la vida política se basa en la exclusión de aquello que, se supone, no puede considerarse como normal y aquello que definiría quizás la particularidad del sujeto.”

El poder que aquí se ejerce anula por completo la subjetividad tan propia del sujeto, lo logra a tal punto de hacerla desaparecer, pero no se contenta con eso, sino que a través del discurso le da forma, le otorga identidad, una única identidad, pasible de ser serializada, reproducida en masa, en definitiva universalizada.

“Pues las prácticas médicas toman a la Educación Física para mantener el cuerpo en estado de normalidad, de salud, lo que deja al descubierto, la búsqueda de un sujeto universal. Más aún, la medicina no sólo define cuál cuerpo es normal y busca aplacar la enfermedad, sino que además busca establecer una forma de vida”

“Por un lado, el saber de la medicina busca restablecer un sistema de normalidad, manejar las relaciones entre enfermedad y salud, lo que borra al sujeto en tanto que borra

²⁷ Crisorio, R, coordinador (2015). Ideas para pensar la educación del cuerpo. La Plata : EDULP. (Libros de cátedra. Sociales). En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.385/pm.385.pdf>

su singularidad, aquello que nos hace diferentes a unos de otros. Y por el otro lado, se constituye en una práctica clasificatoria, por medio de la cual el sujeto es/está dividido entre un saber y una verdad, y entre sí mismo y el "Otro" que, no obstante, le es central. Este proceso de normalización hace del cuerpo un objeto susceptible de ser categorizado: enfermo-sano".²⁸

Hoy la salud parece atravesar por completo a las prácticas corporales, ya sea como fundamento de su realización o como beneficio a alcanzar.

Es necesario seguir reflexionando sobre cómo se implanta y cómo funciona la idea de salud en la sociedad en general y en el campo de la EF en particular, como así también, y en sobremanera, en las consecuencias que acarrea una educación del cuerpo en pos de la salud.

Hoy en día pareciera innegable que la realización de actividad física sistemática conlleva beneficios en torno a la salud de la persona en cuestión, y que la misión de los profesores de EF es educar en pos de la salud, vinculando "afectivamente" a los alumnos a la realización de actividad física sistemática en búsqueda de dichos beneficios, o por lo menos el mismo campo exclama eso. Pero esta relación de causa-efecto que se enuncia, ¿realmente funciona así?

Es paradójico pero en un campo donde el conocimiento científico, principalmente el de las ciencias biológicas, parecen ser la garantía de una educación del cuerpo bajo los requerimientos de la ciencia, el mito de la actividad física y salud, según Carvalho, Y.M., se ha abrazado casi sin ningún cuestionamiento. Es la misma autora la que profundiza dicha cuestión, la cual utilizaremos para seguir pensando las implicancias de una EF que considera a la salud como principio fundamentador y a la vez como finalidad misma.

"El concepto de mito es en realidad muy rico y amplio. Surge Como una verdad intuitiva, esto es, percibida de un modo espontáneo, sin necesidad de demostraciones". Desde otro

²⁸ Emiliozzi, M. V. (2011) Fragmentos de cuerpos despojados: Una arqueología y una genealogía de los discursos del cuerpo en el Diseño Curricular de Educación Física [en línea]. Tesis de Posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.440/te.440.pdf>

ángulo, el "mito" es "una forma del hombre situarse en el mundo" (Aranha & Martins, 1986:22)²⁹.

"(...) el rito es la manera mediante la cual el hombre actualiza el "mito". Es por ello que el "mito" y la razón no pueden ser comprendidos separadamente. Ambos Son complementarios.

El mito puede ser cuestionado, y el ejercicio de la crítica racional de hecho le presenta objeciones. Pero aun así, "poco se habla de los rituales él los cuales es sometido el cuerpo diariamente según las conveniencias del momento [...]; prácticamente todo lo que hacemos acaba siendo ritualizado" (Santin, 1990:141)."

Podemos entender por mito toda verdad intuita de la cual no tenemos confirmación, por ende podría no ser verdad, y el rito, puede ser entendido como la corporización de ese mito. Es en el acto ritual, donde el cuerpo reproduce los movimientos que el mismo mito estipula. El mito y el rito expresan en planos diferentes una misma y única verdad.

Referir a cuestiones míticas o rituales a simple vista pareciera que es referir a fabulas o cuestiones ya superadas hace rato por la sociedad actual. Pero en verdad esto no es así, la vida cotidiana se encuentra repleta de mitos, muchas de las acciones diarias en esta sociedad moderna están directamente relacionadas a presupuestos míticos.

*"Los ritos son operacionalizados por medio del cuerpo. "No hay ritual sin actitudes, gestos o expresiones corporales. El rito es la realización de una actividad motora que se expresa por medios particulares, a veces oficializados e institucionalizados, que se convierten casi siempre en la ejecución de una función determinada (Cilla Oorfles). El rito debe ser entendido como una actividad motriz privilegiada porque sitúa al cuerpo en un contexto de valores que le otorga una fisionomía corporal, al estar orientado hacia objetivos específicos" (Santin, 1990:141)."*³⁰

"(...) esos objetivos pueden estar vinculados a lo sagrado, al trabajo, la salud, la enfermedad o a otras actividades físicas desarrolladas en un tiempo disponible."

Los que participan del acto ritual no son productores del mismo, no pueden serlo, sino que dentro del mito mismo se esconde la forma de participar en él.

²⁹ Carvalho, Y. M. "El "mito" de la actividad física y salud". Lugar Editorial. Buenos Aires. Editora Hucitec. Sao Paulo. 1998.

³⁰ Carvalho, Y. M. "El "mito" de la actividad física y salud". Lugar Editorial. Buenos Aires. Editora Hucitec. Sao Paulo. 1998.

El cuerpo comienza a desempeñar papeles y roles, y el rito toma el control de dicho cuerpo, control que ya no le pertenece al sujeto “(...) *La sobrevaloración de la técnica de la ritualidad provoca que las verdaderas motivaciones y el proceso operativo, que conducen al resultado final, escapen al control de la mayoría de los hombres (...)*”.

Habría que reflexionar sobre si el hombre elige participar del rito o es inducido a dicha participación.

“Todo lo que el hombre hace ya fue hecho. Los gestos corporales son repeticiones de movimientos ya experimentados anteriormente por “alguien otro que no era un hombre”. El uso que se hace hoy del cuerpo, o el objeto producido industrialmente, “sólo adquiere significado, realidad, en la medida en que retoma una acción primordial” (Eliade. 1969:19). Cabe señalar que “entre los ‘primitivos’ no sólo los rituales tienen un modelo mítico, sino que toda acción humana adquiere significado en la medida que repite una acción realizada en el principio de los tiempos por un dios, un héroe o un antepasado” (Eliade, 1969:37).

Quizás la cuestión del rito, la comencé a pensar a raíz de esta última cita.

El acto ritual encierra una cuestión muy significativa pero que no se deja ver con facilidad, pero que es de suma importancia dejar al descubierto.

Si los gestos corporales son repeticiones de movimientos ya experimentados anteriormente por “alguien otro que no era un hombre”, y si el acto ritual escapa del control de aquellos que participan se obtura la posibilidad de libertad e invención de dichos movimientos corporales, quedando solamente en disponibilidad la imitación y repetición de los mismos, en tanto que “*el mito determina formas de usar el cuerpo*”, todo esto nos permite pensar que la idealización de la actividad física en pos de la salud que obtiene su forma en el rito, encierra el *no uso* del cuerpo, cuestión que intentare retomar y profundizar en “*Saberes con el cuerpo*”.

“La salud sería el mito original y la meta de la educación física (...) El discurso hegemónico en la educación física se justificaría con argumentos médicos y, al mismo tiempo, prometería alcanzar la salud como su propio fin”³¹

³¹ Ídem anterior

“En cuanto a la enseñanza, la Educación Física se ha integrado al conjunto de los dispositivos de medicalización de la sociedad, ha puesto sus técnicas y sus contenidos al servicio de la “salud” y ha impregnado su discurso con el discurso médico. Las prácticas corporales se han constituido en técnicas complementarias de la tarea médica en la medida en que contribuyen a volver a la normalidad, a lo que es natural, lo que la patología ha desviado pero, principalmente, en tanto concurren a asegurar el recto desarrollo y a aplazar la enfermedad (porque un hombre sano es un enfermo que desconoce que lo es, o que ignora o niega que lo será).”³²

En este sentido la actividad física es equiparable a un remedio más, y el profesor de Educación Física es el encargado de prescribir dicho medicamento.

Nuestra función como enseñantes queda nula, convirtiéndonos automáticamente en policías de la normalidad y la prevención, siempre en pos de la salud; negando de esta forma la posibilidad de ejercer nuestra papel y cumpliendo al pie de la letra el rol que nos otorgan las ciencias médicas.

³² Crisorio, R. “EDUCACIÓN FÍSICA E IDENTIDAD: CONOCIMIENTO, SABER Y VERDAD”

III.II Saberes del cuerpo

Casi como una figura que asecha desde las sombras, la misma con un carácter de omnipresencia; en cada uno de los rincones de la Educación Física es central la necesidad imperiosa de una jerarquización del área.

Lo paradójico es que el camino elegido por los profesores de EF para el logro de la anhelada jerarquización refuerza aquello que separa a los “*profes*”, del cuerpo de las prácticas corporales.

El refrán popular reza “cada uno se gana el respeto que se merece”, es válido decir que los profesores de Educación Física hemos contribuido notablemente a la confusión que reina en el campo y al fortalecimiento de nuestro rol asignado desde un conocimiento técnico de aplicación.

Esta categoría se construye a partir de la significativa presencia en los discursos de los profesores de referencias en relación a la validez de su trabajo; validez otorgada por reforzar el mismo con explicaciones teóricas de neto corte biológico, realización de trabajos prácticos escritos o evaluaciones con el mismo tenor.

Otorgándole al “saber del organismo” el valor de inauguración de la posibilidad de educación del cuerpo, sin comprender que dicha cuestión termina por coartar las posibilidad de enseñanza.

El nombre otorgado a la categoría pareciera encerrar una cuestión que puede prestarse a confusión, es necesario comprender que no se trata de una cuestión semántica, “*Saberes del cuerpo*”, encierra todo un posicionamiento en relación a la educación del cuerpo que incluye el encierro del cuerpo mismo, claramente estamos en presencia de un problema epistemológico.

Durante muchos años hemos asistido al debate en relación a la identidad de la EF y a su vez al fortalecimiento de la idea-necesidad de convertirse en ciencia.

Se ha intentado resolver la crisis de identidad “encontrando” el objeto de estudio que inicie el camino de convertirse en ciencia, como si el hecho de poseer un objeto de estudio habilitara automáticamente a la transformación en ciencia de una disciplina.

Siguiendo a Crisorio encontramos que

“La noción de crisis de identidad no explica el problema. En su lugar es preciso considerar el concepto de alienación, dado que el único rasgo concluyente que identifica a la Educación Física desde fines del siglo XIX —en sentido estricto, durante toda su

existencia— es su alienación en el discurso de la ciencia moderna. En ese discurso se originan: la diversidad de las prácticas, ya que incluye a la Educación Física en la medicalización indefinida de la sociedad y promueve una síntesis entre salud y actividad física que implica al deporte; la heterogeneidad de las doctrinas, en tanto la especificidad propia de las disciplinas científicas las hace insuficientes para explicar la complejidad de una práctica que articula problemas físicos, psíquicos, sociales, culturales, económicos, políticos; la ambigüedad de las representaciones sociales, pues no nos concede la posesión de un saber sino el dominio de una técnica o de un conjunto de técnicas, de un saber-hacer que se supone aplicable, con más o menos variaciones, en cualquier situación relacionada con la higiene o la salud física y mental”³³

La Educación Física nace como una cuestión de salud pública, entendiendo a la salud en términos de medicina, la alienación del discurso de la EF al discurso de la ciencia moderna, no ha hecho otra cosa que privar a la misma de la posesión de un saber propio, sino más bien se nos concede un conjunto de técnicas que bajo nuestro dominio y atravesadas por las teorías del aprendizaje debemos aplicar en el momento indicado para impactar positivamente en la salud de nuestros alumnos. Por ende no es extraño el retorno de los profesores al discurso médico o al saber que la fisiología nos otorga para fundamentar nuestro accionar, entendiendo que de esta forma se jerarquiza la práctica misma.

“Desde el punto de vista de la identidad de la disciplina, tanto el pasaje de la paidotriba a la Gimnástica en Grecia, como el cambio de la Gimnástica por la Educación Física “científica” en Europa, constituyeron alienaciones de las prácticas de la Educación Física al discurso de la ciencia. La episteme griega separó a los paidotribas de su práctica, formalizando su saber y poniendo el resultado en manos del gymnastes, especie de médico deportólogo o entrenador; la Educación Física “científica” convirtió a la Gimnástica del siglo XVIII en un campo de aplicación de las ciencias médicas, reduciendo sus prácticas a la medida de la Fisiología y su saber a la de la técnica”³⁴

Ahora bien el retorno de los profesores de EF a los saberes “teóricos” como modo de fundamentar su práctica, no hace otra cosa que dejar en evidencia el pensamiento clásico

³³ Crisorio, R. Educación Física e identidad. Conocimiento, Saber y Verdad.

³⁴ Ídem anterior

que ha imperado en el campo entorno a la relación teoría-práctica. Solicitando de algún modo que el saber superior habilite a la práctica misma.

La teoría y la práctica en el campo de la EF siempre se han concebido como cosas distintas con una relación de correspondencia, es decir la práctica debiendo cumplir la función de musa inspiradora para la teoría y la teoría debe ser aquella capaz de fundamentar la práctica, guiarla, darle sentido; concibiendo *“sus relaciones bajo la forma de un proceso de totalización, en un sentido o en el otro (1992:83)”*.

De esta forma se ha marcado una escisión entre los centros de producción de teoría y los lugares de aplicación de la misma, reconociendo a los mismos como lugares distintos con cierta relación, pero definitivamente distanciados uno del otro, por esta cuestión se ha reforzado la importación constante de teorías de otros campos para justificar nuestras propias prácticas. Debemos reflexionar en relación a estos postulados, pues *“no hay nada más práctico que una buena teoría”*.

“La Educación Corporal reconoce en la práctica un modo de acción diferente al de la teoría. Se la reconoce distinta pero se adopta una postura epistemo-metodológica que no establece connotaciones valorativas diferenciadas (cf. Escudero, Lescano y Simoy:2008). No es mejor la teoría que la práctica, ni inversamente como se suele sostener a partir de la vivencia y la experiencia de la práctica”³⁵

Pensar la teoría y la práctica en el sentido que la Educación Corporal las piensa inaugura un nuevo sentido de las mismas, franqueando el límite que separaba teoría y práctica y fragmentando la idea de totalización que abarcaba a los aspectos teóricos.

“Entonces, para la Educación Corporal la relación entre teoría y práctica se plantea distinta. (...) “las relaciones teoría-práctica son mucho más parciales y fragmentarias” (1992b:83), es decir, no se piensa a la teoría y a la práctica como una totalización, sino todo lo contrario. Esas relaciones dejan de ser universales y completas para pasar a ser regionales, locales e incompletas. Explica Deleuze: “una teoría es siempre local, relativa a un campo pequeño, y puede tener su aplicación en otro dominio más o menos lejano” (83-84). Siguiendo las argumentaciones de Deleuze: la relación de aplicación no es nunca de

³⁵ Crisorio, R, coordinador (2015). Ideas para pensar la educación del cuerpo. La Plata : EDULP. (Libros de cátedra. Sociales). En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.385/pm.385.pdf>

semejanza. Por otra parte, desde el momento en que la teoría se incrusta en su propio dominio se enfrenta con obstáculos, barreras, choques que hacen necesario que sea relevada por otro tipo de discurso (es este otro tipo el que le permite pasar eventualmente a un dominio diferente). La práctica es un conjunto de conexiones de un punto teórico con otro, y la teoría un empalme de una práctica con otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro, y se precisa la práctica para agujerearlo. [...] No hay más que acción, acción de teoría, acción de práctica en relaciones de conexión o de redes (1992b:84).”

Si pensamos la teoría y la práctica como la Educación Corporal las piensa, deberemos abandonar la idea de la práctica como lugar de aplicación de la teoría, y a esta última como fruto de la inspiración de la primera; sino que deberemos comenzar a pensar en la idea de relevos lo cual abrirá una nueva perspectiva a dichas relaciones, *“la teoría no expresa, no traduce, no aplica una práctica; es una práctica. Pero local y regional, (...) no totalizadora” (1992b:85). Así, se posibilita la emergencia de la idea de relevos, de movimientos de alternancia, de substituciones sucesivas entre la acción de la teoría y la acción de la práctica (...).*

Las relaciones de poder que se han tejido en el campo nos llevan forzosa e inconscientemente a remitir constantemente al saber medico como habilitante de nuestra práctica, lo cual funciona sistemáticamente de esta forma convirtiendo en una empresa radicalmente muy difícil a cualquier intento por pensar dichas relaciones de alguna otra manera, esto remite directamente al problema del conocimiento.

“el conocimiento es, en sí mismo, una acción social y, más precisamente, cultural, en tanto la cultura “implica la estructura del lenguaje y la operación del significante” (Eidelsztein, 2001). Pero, entonces, el sentido no es del mundo o del objeto sino que pertenece a los sujetos, no se descubre por la percepción o la consciencia sino que se construye históricamente —por ende políticamente— en el devenir de la acción humana. Por eso mismo, las categorías que construimos para pensar el mundo nos parecen perpetuas y universales, de modo que apenas un sentido cobra cuerpo y se desarrolla, se expande en la sociedad y se encarna en cada uno de nosotros, nos parece que siempre ha estado allí, que siempre ha sido así. Por eso, apenas un siglo de Educación Física científica, fundada en los conceptos y procedimientos propios del estudio de la naturaleza, ha bastado para que nos resulte muy difícil pensarla de otra manera”

Las referencias a la transmisión de saberes teóricos por partes de los profesores de EF se nucleaban en relación a las características morfo-funcionales del cuerpo, sosteniendo la creencia en relación a que el conjunto de órganos, músculos, huesos, etc. alcanzan para ser un cuerpo; como así también y en sobremanera a los beneficios de realizar actividad física de forma sistemática, en esta última cuestión me gustaría detenerme por un instante.

La relación que se establece desde el sentido común casi de forma general entre la Educación Física y la actividad física es de sinónimos, pero definir a la EF desde la actividad física misma es mínimamente restringir a la Educación Física a lo que solo es un recorte de ella misma.

“La Educación Física escolar, las facultades de Educación Física y el resto de las instancias de actuación e investigación priorizan entre sus contenidos el "hacer": gimnástica, ejercicio, "el hacer" con un determinado fin. Por ejemplo, hacer Educación Física en la escuela tiene un objetivo bien definido, a saber, desarrollar la "aptitud física". Solamente con el ejercicio físico se puede desarrollar la "aptitud física" (...) Se justifica, por tanto, el hecho de que la Educación Física sea confundida con la actividad física. Si la Educación Física se manifiesta sólo por medio del "simple quehacer", es coherente entonces que sea expresada por la simple actividad física. Sin embargo, esa es sola una de sus varias posibilidades de manifestación”³⁶

Los principios de la salud, podrían definirse como los principios rectores de estos saberes del cuerpo, es decir nuevamente la salud como finalidad misma de la práctica, se pretende que desde la conceptualización de los saberes los alumnos generen una relación “afectiva” con el desarrollo de actividades físicas en pos de la salud, cuestión que puede rastrearse con cierta facilidad en el curriculum de la provincia de Buenos Aires. A continuación la enumeración de algunos de los objetivos de enseñanza para el área en el 6° de secundaria me ayudaran a ejemplificar la cuestión.

³⁶ Carvalho, Y. M. “El “mito” de la actividad física y salud”. Lugar Editorial. Buenos Aires. Editora Hucitec. Sao Paulo. 1998

- *Promover la concreción de prácticas de actividades motrices y deportivas en forma autó- noma y sistemática para el desarrollo de la constitución corporal y el cuidado de la salud.*
- *Brindar orientaciones a cada estudiante en la elaboración de proyectos personales de actividades motrices para la constitución corporal, con base en los principios de salud, individualización recuperación, concientización, utilidad, especificidad, sobrecarga, esfuerzo, continuidad y periodización, considerando las normas, métodos y tareas para su desarrollo.*
- *Posibilitar la apropiación de saberes necesarios para la programación, organización, ejecución y evaluación de proyectos referidos a actividades ludomotrices, deportivas, gimnásticas, expresivas y de relación con el medio natural y la participación democrática en los mismos*
- *Fortalecer hábitos de práctica autónoma y sistemática de actividades motrices para el desarrollo de la constitución corporal y el cuidado de la salud.*
- *Elaborar proyectos personales de actividades motrices para la constitución corporal con base en los principios de salud, individualización, recuperación, concientización, utilidad, especificidad, sobrecarga, esfuerzo, continuidad y periodización , considerando las normas, métodos y tareas para su desarrollo.*

Estos objetivos de enseñanza pueden ser entendidos en relación a la implantación de la idea de auto preservación, definiendo al individuo como el único encargado de su cuidado y por ende también de la degradación de su calidad de vida, idea que es reforzada a diario por los medios masivos de comunicación que *“constantemente recuerda a la población su compromiso con los cuidados en la alimentación, el exceso de bebida y cigarro y la necesidad de la actividad física para el estímulo de la salud”*³⁷, legando en cada uno de nosotros toda la responsabilidad de nuestro cuidado.

El relieve que toma la actividad física dentro de este discurso es de gran escala, hoy la actividad física es vendida, comercializada, producida en serie; en fin, un producto más

³⁷ Carvalho, Y. M. “El “mito” de la actividad física y salud”. Lugar Editorial. Buenos Aires. Editora Hucitec. Sao Paulo. 1998

del sistema capitalista adquiriendo el status de “*santo remedio*”, ya que no solo lograra que la enfermedad se disipe sino que también es capaz de producir que la misma no aparezca.

Que la normalidad de lo humano, y como alcanzar dicha normalidad, aparezca en los discursos en general responde claramente a la biopolítica y por ende a sus intereses sobre la vida.

*“En el mismo sentido se modifica también la función política de las ciencias humanas, que ya no serán simplemente un saber de la normación sino de la normalización, esto es, no sólo deberán definir la norma de lo humano sino incluir, a través de sus discursos, la normalidad de lo humano en los dispositivos de seguridad (...)”*³⁸

En el apartado anterior hemos visto que implicancias tiene pensar la educación del cuerpo en términos de salud; una educación del cuerpo pensada desde los saberes del cuerpo también trae aparejadas sus consecuencias.

Los “saberes del cuerpo” producen la abstracción del mismo en relación a la práctica, es decir, de esta forma es posible pensar un cuerpo capaz de ser producido, serializado, un cuerpo que pierde identificable que a su vez es identificable porque pierde su propia *identidad*, si es que es posible hablar de una identidad del cuerpo, lo que sí está claro es que el cuerpo no es ni debería ser identificable en cuanto a sus particularidades.

Los saberes del cuerpo hacen indistinguible la relación cuerpo-sujeto, atando al sujeto a su cuerpo, este último pensado como universal, por ende “*las practicas se constituyen, se argumentan y se causan en el organismo*”, estableciéndose como motivo de desarrollo de las mismas aquello que es considerado como normal y la meta a alcanzar.

Es necesario volver a reflexionar sobre el cuerpo,

“Entonces se puede pensar que la constitución del cuerpo no se da en su desarrollo sino en sus relaciones, en sus acciones, en sus usos, en sus prácticas. Distinguimos brevemente la noción de prácticas de la noción de movimiento, porque la noción de prácticas puede dar cuenta de un rastreo discursivo y teórico que la noción de movimiento no concibe, es decir, las prácticas incluyen la teoría y no están por fuera de ella. Entonces si el cuerpo es aquello que se constituye en el orden simbólico el objeto de la Educación Corporal es el cuerpo de la acción y no aquel cuerpo natural caracterizado por diferentes

³⁸ Crisorio, R. “Educación Física y Biopolítica”. TEMAS & MATIZES. N° 11. 2007. Pág. 68

dimensiones, fases, etapas, pulsiones o subjetividades singulares alojadas y rastreadas en las claves (esencias, propiedades y naturalezas) de un cuerpo biológico”.

El cuerpo pertenece y se constituye en la cultura, de hecho si podemos pensar en algún tipo de determinación la misma es cultural y no genética como normalmente se afirma. Pensar el cuerpo a través del organismo es insistir sobre aquello que justamente nos priva del acceso al conocimiento del cuerpo, *“nuestro cuerpo son las acciones de nuestro cuerpo”.*

“(...) si “nuestro cuerpo son las acciones de nuestro cuerpo” podemos relacionar esta idea con la conceptualización que Foucault realiza sobre el poder, ya que lo piensa como modos de acción que actúan sobre las acciones de los otros. Así, el poder no se ejerce en el cuerpo, sobre el cuerpo; lo atraviesa y tiene efectos sobre las acciones que hacemos con el cuerpo. El poder, dice Foucault: “lejos de estorbar al saber, lo produce. Si se ha podido constituir un saber sobre el cuerpo, es gracias al conjunto de una serie de disciplinas...” (1992:115).³⁹

Dichas disciplinas tiene por objeto la maximización útil del cuerpo, útil en relación a fines económicos y de mercado.

Todo saber es producto de un determinado campo de poder, y es este poder el que funciona a través de dicho saber, poder que se ejerce atravesando el cuerpo, poder que produce una fijación y localización del cuerpo a sus condiciones y particularidades, haciendo posible la universalización del mismo, poder que se ejerce a través de estos saberes del cuerpo.

La fijación y localización de los cuerpos en la EF actual quizás no sea tan evidente, no a menos que podamos quitar los velos que nos enceguecen; pero si podemos por un breve instante remontarnos en el tiempo un breve ejemplo nos servirá para ilustrar la situación actual.

A principios del siglo XIX, durante el primer intento de estatalización de la educación primaria por parte del Gobierno de Buenos Aires y sin la constitución de la Educación

³⁹ Crisorio, R, coordinador (2015). Ideas para pensar la educación del cuerpo. La Plata : EDULP. (Libros de cátedra. Sociales). En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.385/pm.385.pdf>

Física tal y como la conocemos hoy, la educación del cuerpo estaba dispersa en los todos los momentos y espacios de la escuela.

“En la escuela, todas las tareas de enseñar y aprender parten de cierta localización de los cuerpos. Se enseña y se disciplina a partir de la fijación de los cuerpos (...).”

“El reglamento abunda en indicaciones sobre el uso del tiempo y el espacio en relación a los movimientos corporales de todos los sujetos que participan de la escuela. La organización de los cuerpos, sus movimientos, sus infracciones, sus aprendizajes (...).”⁴⁰

En el siglo XIX se enseñaba a partir de la fijación y localización de los cuerpos en un tiempo y espacio, hoy la Educación Física “enseña” desde una nueva fijación y localización de los cuerpos, esta vez la fijación no es en relación al tiempo y el espacio, sino a las condiciones y particularidades del cuerpo, y no la provee el reglamento escolar sino que la misma proviene de un saber teórico del cuerpo a la cual la practica está subordinada.

Los “*saberes del cuerpo*” son saberes teóricos sobre el cuerpo, saberes que son producto de pensar el cuerpo alejado de la practica misma que lo constituye, por ende no son saberes del cuerpo sino del organismo. “*Nosotros utilizamos la expresión prácticas corporales para significar un cuerpo que nunca puede separarse de su práctica, en el que nunca puede aislarse algo como un sustrato natural o un principio sustancial, sea físico o biológico (...).*”

Si el cuerpo no puede separarse nunca de su práctica y la Educación Física promueve un cuerpo que puede ser caracterizado en una forma de vida-nuda vida, abordar la educación del cuerpo desde los saberes del cuerpo solo provoca la obturación al posible conocimiento del cuerpo.

Reflexionar sobre las clases de carácter teórico en Educación Física, nos lleva a pensar sobre el cuerpo de dichas prácticas, si como ya expreso anteriormente “*nuestro son las acciones de nuestro cuerpo*” ¿es posible enunciar un cuerpo presente en las clases de Educación Física teóricas?

En un saber teórico del cuerpo, en una clase teórica del cuerpo, hay un cuerpo, pero el mismo es su reducción, es decir el organismo.

⁴⁰ Aisenstein, A. “Cuerpo, Escuela y Pedagogía. Argentina 1820-1940”

Por último y para seguir pensando quiero esbozar una cuestión que intentare desarrollar en futuros apartados pero que guardan una íntima relación con esta categoría.

Llevar adelante nuestras prácticas de EF bajo la fundamentación de los beneficios de la realización de la actividad física de forma sistemática y bajo la lógica de los principios de entrenamiento en busca de mejoras en la salud, nos introduce a pensar en la secuencia progresiva e incremental como la única valedera, es decir mientras más kilómetros se corra mejor y mientras más repeticiones se realice mejor, lo cual nos induce a correr grandes riesgos asociados a la pérdida por el gusto del movimiento y la no vivencia de una experiencia corporal satisfactoria, lo cual debería ser un poco el centro de nuestra práctica; lo cierto es que poco demostramos que nos importa a los profes que nuestros alumnos disfruten el correr o sepan correr mientras sigamos evaluando en pos de kilómetros recorridos o repeticiones realizadas.

Capítulo 4

“La educación del cuerpo, una causalidad: desde la selección de contenidos”

III.I Gracias al deporte

“...Y comienzan noventa minutos del deporte más hermoso del mundo...”

De esta forma Luis Omar Tapia⁴¹ comenzaba sus relatos, de esta forma yo, como muchos, crecimos pensando y sintiendo lo mismo; más allá de la pelota en cuestión, o del gesto técnico a realizar, ya sea patear, golpear o lanzar. No hay motivo para sentir o pensar otra cosa, el deporte es “hermoso”.

Es propio del sentido común pensar que el “deporte es bueno”, que el “deporte es salud”, que en definitiva “hay que practicar deporte para vivir mejor” y que lo mejor que le podría pasar a cualquier niño es encontrar una práctica deportiva que sea de su agrado.

El párrafo anterior condensa el pensamiento de cierta tendencia naturalista muy presente en el campo de la EF, como así también en la sociedad; tendencia que se ha encargado de adjetivar esta práctica corporal a tal punto, que dicho discurso se ha impregnado en lo más profundo de nuestra pensamiento.

En Giles, M. encontramos *“El deporte no es necesariamente perverso pero tampoco, como se ha pretendido, una forma superior de realización corporal”*. Es decir el deporte no es ni bueno ni malo, es solamente, con todo lo que conlleva, deporte.

Estaría incurriendo en una falacia si dijera que esta categoría se construyó como producto de un arduo trabajo de análisis, por el contrario, la misma emergió en cada aseveración, se impuso en cada comentario; las referencias hacia la enseñanza del deporte y/o la formación de deportistas fueron ineludibles, claramente, el deporte es el contenido hegemónico en las prácticas de Educación Física de la escuela secundaria.

⁴¹ Tapia, L.O. relator de fútbol de la liga española para la cadena deportiva ESPN

El trabajo de análisis y reflexión necesariamente se centró en la multiplicidad de aristas que conlleva esta posición de privilegio del deporte en relación al resto de los saberes de la EF.

“Gracias al deporte” es un intento por resumir la inmensa cantidad de bondades que se le adjudican a esta práctica corporal, cuestiones relacionadas a la transmisión de valores, incorporación de las reglas de juego del rol social o beneficios en torno a la salud; por enumerar algunas de ellas, cuestiones que la dan forma y sentido al deporte como contenido a enseñar y que necesariamente deben ser pensadas.

Las reflexiones se desarrollarán en torno a cuestiones que considero claves para tensionar el deporte como contenido en las prácticas de EF en la escuela secundaria; las mismas podrían resumirse en relación a los presupuestos teóricos que guían la enseñanza de los deportes y las consecuencias que esta situación genera, y en otro orden, en relación a la fundamentación acerca de la inclusión de los deportes como contenido a enseñar.

La heterogeneidad de significados que se le asignan al término deporte y la confusión que esto acarrea no es sin efecto en la inclusión del deporte como contenido a enseñar.

*“El término deporte permite reconocer un sinnúmero de significados. Se refiere con él a prácticas muy distintas: prácticas profesionales, lúdicas, de adultos, de niños; prácticas cercanas al juego y prácticas muy próximas al trabajo: éstas sumamente codificadas e institucionalizadas, ligadas a la búsqueda de altos rendimientos corporales, y aquéllas con menos regulaciones, cercanas al disfrute y al esparcimiento”.*⁴²

Una cuestión clave para pensar el deporte como saber de la Educación Física, es conceptualizar al mismo, establecer con certeza de que estamos hablando cuando nos referimos al deporte nos ayudara a reflexionar sobre las posibilidades de enseñanza del mismo en el ámbito escolar.

Norbert Elias distingue dos usos del término deporte en la actualidad, un sentido *lato* y un sentido *estricto*. El sentido *lato* refiere *“a los juegos y ejercicios físicos de todas las sociedades”*, y en sentido *estricto* a *“los juegos de competición en particular que, como la*

⁴² Giles, M. “El Deporte. Un contenido en discusión”

palabra misma, se originaron en Inglaterra y pasaron de allí a otras sociedades". En Educación Física el término deporte es utilizado en sentido *lato* con claras consecuencias en su constitución como saber y por ende en sus prácticas de enseñanza.

Las naturalizaciones que rodean al deporte nos han llevado a pensar que casi cualquier práctica e incluso movimiento, es deporte, cuestión que no es sin efecto sobre la concepción de deporte misma, sino que la encierra en un círculo vicioso que refuerza dicha problemática.

La relación entre la Educación Física y los deportes no es para nada nueva, tampoco tan antigua como se pretende establecer. Como expreso *Crisorio* entre 1880-1890 se *acuñó y consolidó la expresión Educación Física para reemplazar definitivamente al término Gimnástica en la designación de las prácticas corporales educativas*, pero no se trató de una reforma semántica sino de contenido y de forma, la EF nace por oposición a la gimnastica.

El nacimiento de la fisiología "*cambió el concepto de naturaleza, el cual pasó a designar no sólo el mundo exterior a la mente, como en Descartes, sino lo que debía considerarse normal respecto de los seres humanos*"⁴³, la misma fisiología inauguró una nueva comprensión del cuerpo, pasando a concebir al mismo como un organismo en intercambio con el medio ambiente.

Los nuevos conocimientos de la ciencia fueron el tamiz por el cual fue pasada la gimnastica alemana, disciplina presente por excelencia en las escuelas de la época, la misma fue hallada en falta. Las principales acusaciones que pesaban sobre la gimnastica eran su falta de cientificidad como así también la artificialidad de sus movimientos, pero por sobre todas las cosas, una de las principales acusaciones era la de no poner el ejercicio al alcance de todos, *menos aún de todos los niños; atendían y seleccionaban a los más aptos para hacer de ellos atletas, individuos selectos, pero abandonaban a los más débiles, a la gran mayoría, "a todas las miserias físicas y morales que se derivan de la falta de ejercicio"* (Lagrange, 1894:21).

La ciencia garantía de una nueva educación del cuerpo demostró la valía de los *sports* ingleses en relación a la gimnastica, ya que *mostraba que la gimnástica era muy inferior a*

⁴³ Crisorio, R. "Educación Física y Biopolítica". TEMAS & MATIZES. N° 11. 2007.

los juegos, tanto en cantidad de ejercicio muscular como en cuanto a la calidad del mismo. A su vez los reformadores de la gimnastica encontraron que los movimientos que se realizaban en los juegos ingleses tenían una correspondencia mayor con los movimientos que se consideraban naturales, aquellos a los que uno es instintivamente llevado a realizar, presentes en la vida cotidiana; diferente a los movimientos artificiales propios de la gimnastica.

Hoy en día, el deporte se ha convertido sin duda alguna en el contenido hegemónico por excelencia de la Educación Física, a tal punto que los profesores y la EF misma hemos aceptado la prerrogativa de preparar a nuestros alumnos para introducirlos en el mundo deportivo, subordinando los fines de la EF a los fines del deporte y produciendo el extravío de la figura del niño y/o sujeto adulto detrás de la figura del deportista, la lógica de la iniciación deportiva ha inundado nuestras prácticas con claras consecuencias sobre la educación del cuerpo e incluso sobre la enseñanza del deporte mismo.

“La hegemonía del deporte en la Educación Física escolar actual es un hecho que tiene, sin duda, vinculaciones causales con cuestiones de orden político y económico más generales”.

La educación en general tiene como objetivo preparar al sujeto para la vida adulta, es decir dotarlo de habilidades y aptitudes que le permitan desempeñarse con normalidad dentro del rol social que le sea asignado, es allí donde la Educación Física cumple su rol de intervención sobre el cuerpo. El crecimiento del deporte hasta convertirse en un fenómeno económicamente y políticamente rentable tiene una vinculación directa con las lógicas del mercado, con el sistema capitalista en sí. Tal crecimiento lo ha instalado en el común del pensamiento como la “suprema” realización corporal algo que casualmente contribuye con la posición del deporte dentro de las prácticas de EF.

Dicho mote de suprema realización corporal ha posicionado al deporte en el siglo XXI como un sustituto viable de las guerras, es decir, es en el campo deportivo donde se libran las batallas modernas, donde los países que triunfan parecieran tener una posición de privilegio en relación a los vencidos, es indudable la búsqueda de un posicionamiento mejor, el logro de un status en el campo deportivo. Este podría ser considerado uno de los puntos de anclaje para comprender el porqué de la imperiosa necesidad de formar

deportistas. Pero bajo ningún aspecto puede ser considerado el único causante de la situación.

En párrafos anteriores hice referencia a la adjetivación que hoy afecta por completo al concepto de deporte, adjetivación que es incluida en la fundamentación en relación a la inclusión del deporte como contenido de la enseñanza de la Educación Física en la escuela secundaria. Cuestiones como “el deporte escuela de vida”, “el deporte es salud”, “el deporte enseña valores”, entre otras; cuestiones por las cuales me gustaría comenzar a tensionar la inclusión del deporte en la escuela como saber a enseñar.

Es común escuchar entre profesores, entrenadores y deportistas que el deporte es una escuela de vida, que como se juega se vive; es preciso aclarar antes que nada que ninguna practica corporal es educativa en sí, sino que lo que puede transformar una práctica corporal en educativa es la acción del maestro. Esta visión naturalizada del deporte obtura la visión y el pensamiento, ya que pensando de esta forma no es necesario cuestionarse el valor de incluir al deporte como contenido de la enseñanza, sino que al mismo le otorga un valor educativo por sí mismo, a su vez anulando la acción del docente ya que asumiendo que el deporte es educativo por sí solo, sea lo que sea que enseñe, con tan solo practicar deporte se estaría estableciendo la situación de enseñanza por si sola.

Un párrafo aparte merece la adjudicación de práctica transmisora de valores éticos y morales al deporte. Si bien en toda práctica deportiva es necesaria la presencia de valores como la solidaridad esto no significa que el deporte transmita o deba transmitir valores a aquellos que lo practican. Es impensado que en un deporte de colaboración y oposición, no aparezca la solidaridad entre compañeros de un mismo equipo, si así no fuera dicho equipo tendría muy pocas posibilidades de triunfar, pero es inviable transferir dicha solidaridad dentro del campo de juego a la vida social, sobran ejemplos en el mundo deportivo de la situación que estoy planteando.

Uno de los argumentos más fuertes en la inclusión del deporte como contenido refiere directamente a la afirmación del “deporte es salud”. Cuestión que no puede resumirse exclusivamente al campo de la Educación Física sino que dicha afirmación se encuentra implícita en la constitución del deporte como producto del mercado. Las campañas publicitarias y políticas sitúan al deporte como practica saludable y como santo remedio

para aquellos que lo practican, lo cual es reforzado constantemente por los medios masivos de comunicación.

Si hay algo que podríamos situar en las antípodas de cualquier práctica saludable⁴⁴ es precisamente el deporte.

Una de las principales características del deporte, sino la principal, es la institucionalización de sus reglas las cuales una vez fijadas determinan el tipo de habilidad específica a desarrollar inaugurando de esta forma la idea del entrenamiento deportivo. Uno de los pilares sobre los cuales se sustenta el entrenamiento deportivo es la búsqueda de la maximización útil del cuerpo en relación al deporte en cuestión, dicha búsqueda lleva en la mayoría de las ocasiones al cuerpo orgánico a sus límites sobrepasando los mismos, provocando lesiones. Es también la regla fija y la competencia en sí, la que no permite la regulación de los movimientos por parte de los deportistas durante la competición.

Pensar al deporte como sinónimo de salud sería ignorar estos argumentos que acabo de exponer, a su vez la relación deporte-salud se vuelve aún más inviable cuando nos acercamos al deporte de alto rendimiento, en el mismo la búsqueda constante de la superación de records o la mejora de la performance induce a los deportistas a incurrir a las técnicas de dopaje, incluso tratándose de sustancias permitidas estamos hablando de la utilización de drogas químicas para la mejora del rendimiento, algo que en una visión inocente del deporte podría ser considerado mínimamente como trampa, pero nunca como algo saludable.

En definitiva el deporte nada tiene que ver con la salud.

La inclusión del deporte como saber a enseñar dentro de las prácticas de Educación Física puede justificarse desde pensar el deporte como lo que es, un bien cultural y no por la adjudicación de bondades que el deporte no tiene y no le interesa tener.

El deporte como bien cultural que es, debe estar disponible para aquellos sujetos constructores de la cultura, en este sentido es la escuela, el lugar que puede asegurar cierto grado de accesibilidad para todos en relación a la práctica deportiva; y el deporte un

⁴⁴ Con las necesarias aclaraciones en relación a la salud que era realizado en el apartado "*agentes de salud*"

saber que puede contribuir a la educación del cuerpo, a través de la incorporación de las reglas del juego social, proveyendo experiencias corporales placenteras, refinando gracias a sus requerimientos, las respuestas motrices de los sujetos.

Es necesario realizar una salvedad antes de continuar, es en la secundaria, nivel sobre el cual estamos desarrollando nuestro análisis, que el deporte adquiere sentido como saber a enseñar, y no como la Educación Física bajo la lógica de la iniciación deportiva lo plantea. En este sentido encontramos en *Crisorio*⁴⁵

“(...) Los ahora púberes o pre púberes empiezan a sentir que su sexualidad, a diferencia de cuando eran niños, se dirige hacia afuera, hacia otras personas; al mismo tiempo, comienzan a enfrentar nuevas expectativas y compromisos -trabajar, estudiar, formar pareja- en el marco general de nuevas y complejas estructuras normativas en las que está prohibido aducir el desconocimiento de las reglas o pedir “pido”; la escuela y el trabajo, a su vez, presentan una estructura progresivamente más diversificada y especializada que les requiere que ejerciten, en alguna medida, un pensamiento formal, abstracto, menos regido por los resultados y más interesado en la verdad, o, por lo menos, que dirijan su atención más allá de las evidencias”

“Si al tratar el problema en relación con la infancia no vacilé en tomar posición contra el deporte, al tratarlo respecto de la adolescencia no tendré reparos en defenderlo. Los deportes no sólo ofrecen estructuras lógicas y normativas que permiten interesar el pensamiento y la subjetividad adolescentes en la comprensión y la práctica de legalidades externas y complejas, de una ética precisa y razonada (...)”

“La educación tal como la concebimos está destinada, entre otras cosas, a la transmisión de las reglas del juego social en todos sus aspectos y dimensiones. Desde este punto de vista, la enseñanza de los deportes puede contribuir casi como ningún otro contenido de nuestra cultura”

Es en la posibilidad que brindan los deportes de vivenciar tensión con emoción, en un mundo donde se busca insensibilizar cada vez más a los individuos, que reside uno de los valores fundamentales que justifican la inclusión de los mismos como saber a enseñar. Conocer el reglamento, y jugar dentro de los límites que establece el mismo pero con la

⁴⁵ Crisorio, R. “El deporte en la escuela ¿cuándo, cómo, para qué, por qué?”

agresividad y el frenesí necesario para ganar, es una de las características esenciales de cualquier buen deportista.

Los controles externos que se ejercen sobre la conducta como así también esta característica esencial de los deportes quedo extensamente demostrada en el trabajo de *Norbert Elias y Eric Dunning*⁴⁶

“(...) Hoy, los incontrolados e incontrolables estallidos de fuerte tensión pública son menos frecuentes. Las personas que se dejan llevar abiertamente por una gran excitación, es probable que acaben en un hospital o en la cárcel. La organización tanto social como personal para el control de las emociones, para contener la excitación apasionada en público e incluso en la vida privada, se ha hecho más fuerte y más eficaz (...)”

“En las sociedades industriales avanzadas, las actividades recreativas constituyen un reducto en el que, con la aprobación social, puede expresarse en público un moderado nivel de emoción (...)”

“Sólo los niños brincan en el aire y bailan de emoción; sólo a ellos no se les acusa inmediatamente de incontrolados o anormales si gritan o lloran desgarradoramente en público por alguna explosión repentina, si se aterran con un miedo desenfrenado, o muerden y golpean con los puños al odiado enemigo cuando se enfurecen. Ver, en cambio, a hombres y mujeres adultos llorar agitadamente y abandonarse a su amarga tristeza en público, o temblar de miedo, o golpearse salvajemente unos a otros a causa de una violenta emoción, ha dejado de verse como algo normal. Es una situación que casi siempre pone en aprietos al observador y causa vergüenza o pesar a quienes se han dejado arrastrar por ella. Para ser clasificados como normales, los adultos educados en sociedades como la nuestra se supone que deben saber cómo tensar las bridas de sus emociones fuertes. En general, han aprendido a no exponerlas demasiado ante los demás. Con frecuencia sucede que ya no pueden mostrarlas en absoluto. El control que ejercen sobre sí mismos se ha vuelto, en parte, automático”

⁴⁶ Elias, N. y Dunning, E. “Deporte y ocio en el proceso de civilización”. Fondo de cultura económica. Mexico. Madrid. Buenos Aires. 1992

“Los estallidos apasionados, una relajación mayor del control de las emociones, se han vuelto raros aun dentro del propio círculo familiar”

“Los estallidos extremos, poderosos y apasionados han sido rebajados por restricciones estructurales internas mantenidas por controles sociales, las cuales a su vez, al menos en parte, están enclavadas a tanta profundidad en nosotros que no podemos sacudirnoslas en modo alguno”.

“En las sociedades industriales avanzadas, las actividades recreativas constituyen un reducto en el que, con la aprobación social, puede expresarse en público un moderado nivel de emoción”

Es en este último párrafo citado que considero necesario realizar un paréntesis. Las actividades recreativas, en este caso el deporte, en las sociedades industriales avanzadas constituyen un reducto en el que con la aprobación social puede expresarse en público un moderado nivel de emoción, tal como lo exponen los autores, lo que podríamos agregar sin ninguna duda es que tal emoción no solo está reservada para los deportistas sino también para todos los que de una forma u otra forman parte de la competencia en cuestión, es decir, espectadores, deportistas, familiares de los deportistas, dirigentes, jueces, etc.

“Es preciso pensar que muchos probablemente no se vinculen con una práctica activa del deporte, sino que se involucren como espectadores o dirigentes, o como futuros padres de hijos deportistas. Al lado de los contenidos relacionados con la lógica de los deportes, sus técnicas, tácticas y estrategias, los beneficios y perjuicios de su práctica en relación con la salud, la higiene, las prevenciones y cuidados, deben aparecer otros relacionados con el comportamiento de los deportistas y, también, con el de los árbitros, los espectadores y las instituciones deportivas”⁴⁷

La enseñanza de los deportes en la escuela en general está pensada bajo la lógica de la iniciación deportiva y el único objetivo de dicha enseñanza es la formación de deportistas, es decir el saber deporte es abordado con la única intencionalidad de producir deportistas, lo que no se está teniendo en cuenta es que no todos nuestros alumnos lo serán.

⁴⁷ Crisorio, R. “El deporte en la escuela ¿cuándo, cómo, para qué, por qué?”

“La regla instituida cumple una doble función: garantiza la competencia y facilita a los deportistas su producción corporal, permitiéndoles entrenar sistemáticamente la aptitud necesaria. Claro está que también la regla instituida universalmente permite a los espectadores involucrarse, comprender el producto, juzgarlo, criticarlo, alegrarse o sufrir por él, apasionarse. La regla instituida escribe, por ende, una dramática para todos: deportistas, entrenadores, instituciones, espectadores, jueces (...).”

“Los encargados de enseñar deportes no hemos llegado a comprender la figuración básica de cada deporte y la lógica interna que los regula, sin olvidar que el equilibrio entre querer ganar y jugar bien depende del saber que dispongan los deportistas. Ese saber debería ser enseñado tanto a los protagonistas del juego como a los espectadores, los dirigentes, los entrenadores, los jueces, los equipos técnicos, para que puedan elegir entre las dos posibilidades: la tensión-emoción de jugar y hacerlo de acuerdo a la ética que supone toda práctica (y ésta en particular), o al ganar sin importar los extremos a los que se llegue.”

Está claro que el saber deporte excede por mucho al mero dominio de una maestría técnica y/o a la comprensión mínima de las reglas establecidas que nos permitan participar.

“(...) podríamos decir que considerar a los deportes como configuraciones de movimiento implica procurar enseñarlos en toda su complejidad social, reglamentaria, táctica, técnica, comunicacional. A esto debería agregarse un análisis de los deportes en todos sus aspectos (históricos, políticos, teóricos, inclusive de las tradiciones que lo atraviesan), para poder transmitirlos en toda su dimensión (...).”⁴⁸

La confusa conceptualización del deporte, la fundamentación de la inclusión del mismo como saber a enseñar y la lógica bajo la cual se establece dicha enseñanza, cuestión que abordare a continuación, me permite afirmar sin ninguna duda que en las prácticas de Educación Física se enseña cualquier cosa menos deporte.

Considero como necesario el hecho de conceptualizar el deporte, no porque se pretenda establecer una palabra última sobre el mismo, de hecho nada puede ser considerado como último o definitivo, pero tomar posición sobre el mismo me posibilitara pensar sobre

⁴⁸ Ídem anterior

las posibilidades de enseñanza del deporte. Retomar la función de maestros implica retomar la mirada sobre la enseñanza, descentrar la mirada sobre el aprendiz, nos permitirá pensar en lo único que puede podemos asegurar, en definitiva, la enseñanza.

Conceptualizar el deporte, en una primera instancia, trazara una frontera que nos distanciara de la Educación Física misma, o por lo menos de cómo la misma ha sido pensada, es pensada y por ende practicada. Para la EF y más específicamente para las teorías que guían la enseñanza deportiva en la escuela en general, casi cualquier cosa puede ser llamada deporte, como ya se señaló anteriormente el uso de la palabra deporte en el campo de la Educación Física refiere al sentido lato de la misma, el problema radica en que dicha cuestión impacta en la enseñanza.

Si casi cualquier cosa puede ser considerada deporte es viable pensar que pueda enseñarse de casi cualquier manera.

“Modificando levemente la definición de deporte de Pierre Parlebas, podemos decir que con él se designan todas las situaciones de enfrentamiento corporal codificado, cuyas formas competitivas han sido institucionalizadas y son explícitamente significadas como tal por el conjunto de las sociedades.”⁴⁹

Siguiendo a Giles M. podemos establecer que el deporte posee tres características esenciales

- La Competencia
- La Regla institucionalizada
- La Realidad

La enseñanza del deporte implica necesariamente la presencia de estas tres características esenciales. En la enseñanza del deporte en la escuela general y específicamente en la escuela secundaria, la característica esencial es justamente la ausencia completa de la competencia, en muchas ocasiones la omisión a las reglas institucionalizadas del deporte que se quiere enseñar⁵⁰; en relación a la realidad sucede lo inverso, en una educación que se basa en la enseñanza de contenidos “útiles”, la

⁴⁹ Giles, M. “El deporte. Un contenido en discusión”

⁵⁰ Un ejemplo claro de esta cuestión es el famoso “juego de los diez pases” aplicable a la enseñanza de cualquier deporte

referencia constante a lo real, al juego en *nombre propio* es ineludible, de hecho lo ausente en la escuela secundaria es la posibilidad de introducirnos en mundo simbólico como podrían proponer las actividades lúdicas.

La competencia es aquello que algún punto nos genera cierto escozor a los profesores de Educación Física, nos incomoda.

El lugar de privilegio entre los saberes a enseñar que hoy en día los deportes poseen dentro de la Educación Física escolar se debe a la creencia de que los mismos son la *máxima realización corporal*, creencia que es alimentada por las lógicas de mercado, y reforzada constantemente en los discursos circulantes en los medios masivos de comunicación; de esta forma la EF y los profesores en particular aceptamos gustosos la prerrogativa de la formación de los futuros deportistas, pero con la condición de desnaturalizar la práctica deportiva misma.

Es la anulación por completo de la situación de competencia algo que nos impide hablar de deporte en la escuela, pero a su vez inviste de cierta incongruencia al sentido mismo que tiene la educación y con el cual contribuye de manera activa la EF. La palabra competencia deriva del latín *compĕtere*, “aspirar”, “ir al encuentro de”, “buscar o pretender algo al mismo tiempo que otros”; de ahí también deriva el verbo “competir” y el adjetivo “competente”, es decir “quien se desenvuelve con eficacia en determinado dominio de la actividad humana”.

En una educación pensada por competencias, es decir transformar al individuo en algo competente, “útil”; que nos asuste la competencia deportiva, e intentemos eliminarla enseñando deportes sin competir, por considerarla nefasta, productora de agresividad o impropia de ser enseñada; puede ser considerado de mínimo una gran incoherencia. *“Muchas veces se ha criticado la competición deportiva comparándola con la de mercado o empresarial”,* dichas competencias no pueden ser consideradas análogas o pertenecientes al mismo nivel de análisis ya que en la competencia de mercado “se intenta hacer desaparecer al oponente, mientras que en el caso del deporte esto no está permitido, ya que si eso ocurriera se eliminaría la posibilidad de competir, de jugar”.

Es en la competencia que reside uno de los valores fundamentales del deporte como saber a enseñar. A su vez,

“Los deportes son prácticas centradas en el enfrentamiento, figuraciones dinámicas que permiten librar una contienda directa o indirectamente y disfrutar la emoción de la lucha. Las configuraciones, dependientes de los códigos reglamentarios institucionalizados de cada deporte, son figuraciones sociales donde las acciones de los jugadores se ejercen en forma directa y específica sobre las acciones de los otros, compañeros y adversarios (...).”

Si entendemos a los deportes como practicas centradas en el enfrentamiento, ¿acaso es posible, pensar la enseñanza de los mismos sin uno de los rasgos fundamentales de su esencia, como lo es la competencia?

Solamente es posible desde el nivel abstracción que plantea la Educación Física misma, donde llamamos cuerpo a lo es solo su reducción orgánica, subordinamos la enseñanza en relación a las teorías del aprendizaje, vaciando la práctica misma de saberes, y aquellos saberes que son seleccionados para ser enseñados sufren tanta modificaciones para ajustarse al proyecto educativo, que los mismos terminan siendo desnaturalizados.

Enseñar deportes y no competir solo puede ser considerado un sin sentido más, en una práctica llena de sin sentidos.

“La principal virtud educativa del deporte reside en su carácter de juego y en las exigencias que plantea a la capacidad de adaptarse a situaciones cambiantes y nuevas. Si se impide su vivencia y percepción como totalidad dinámica, como figuración móvil, en cuyo contexto (y sólo en cuyo contexto) puede construirse la inteligencia del juego; si se lo reduce a sus aspectos técnicos o se lo fija en el modelo de las federaciones, el deporte pierde tanto su potencia educativa como su interés para los niños y jóvenes.”⁵¹

El deporte como configuración de movimiento incluye en su forma a la competencia, la misma se constituye como parte indisociable y necesaria de análisis para pensar la enseñanza de cualquier práctica deportiva, sea cual fuera dicho deporte a enseñar, la lógica interna del mismo es un componente fundamental para empezar a pensar la enseñanza.

⁵¹ Giles, M. “El deporte. Un contenido en discusión”

Pensar la enseñanza de los deportes involucra necesariamente extender el análisis hasta las prácticas de Educación Física en la escuela primaria, sin perder de vista el núcleo central de este trabajo, pero entendiendo que las particularidades que atañen a la enseñanza de los deportes en la escuela secundaria son producto de como se ha pensado el deporte como saber a enseñar.

Los problemas presentes en la enseñanza de los deportes en las prácticas de EF de la escuela secundaria guardan una íntima relación con la presencia de los mismos en la escuela primaria, considerando dichos problemas, incluso como problemas de arrastre, con consecuencias más que importantes en relación a la educación del cuerpo y a los saberes de la EF misma.

La posición hegemónica de los deportes en relación a los otros saberes de la Educación Física y su abordaje pensado desde las teorías del aprendizaje, trae aparejada la anulación del *juego* como saber a enseñar y la subordinación de la *gimnasia* al desarrollo exclusivo de las capacidades condicionales necesarias para el rendimiento deportivo. En fin, una EF pensada en pos del deporte.

“los contenidos deportivos se han incluido en las escuelas desde el comienzo de la educación primaria, con consecuencias que únicamente la obstinación naturalista de la visión deportivista permite ignorar o justificar: prácticas centradas casi sólo en los aprendizajes supuestamente útiles para el rendimiento deportivo posterior; restricción de los juegos a aquéllos de carácter predeportivo, de iniciación o “fundamentador”; limitación de la gimnasia al entrenamiento de las capacidades “sensibles”; reducción de la enseñanza a una instrucción específica y de la infancia a una etapa instrumental, de paso hacia la adultez; en fin, extravío del sujeto tras la imagen del deportista. Y todo esto ¿para qué?: la inclusión de contenidos deportivos en los primeros ciclos escolares y aún la expansión del deporte infantil no sólo no han dado al deporte nacional los réditos que prometían sino que han acelerado el abandono de las prácticas deportivas.”⁵²

Está claro que la anulación del juego como saber a enseñar no es algo que preocupe o deba preocupar a una educación con fines utilitaristas, tan claro como que dicha anulación también se debe a una concepción distorsionada de lo que es el juego y por ende de su enseñanza.

⁵² Crisorio, R. “El deporte en la escuela ¿cuándo, cómo, para qué, por qué?”

La Educación Física ha sentenciado el derecho a ejercer el uso del juego como herramienta de enseñanza, entendiendo al juego como algo natural, intrínseco al individuo y por ende pasible de ser usado para aprender. Pero esto realmente no es así, *“la capacidad para jugar, es decir fantasear, imaginar, recrear, acordar, etc. puede tener profundas raíces biológicas, el ejercicio de esa capacidad depende de la apropiación que hagan los niños de modelos de actuar que no existen en nuestros genes...sino en su cultura”*⁵³.

Es decir para jugar es necesario saber jugar, no se juega para aprender sino que se juega con lo aprendido. En definitiva el juego debe ser un saber a enseñar y no una simple herramienta de la enseñanza de saberes teóricamente más productivos.

En las clases de EF en el nivel primario es común la recreación, involuntaria quizás, o producto de cierta posición epistemológica; de la situación de juego que se brinda entre un niño recién llegado y el adulto, *donde el placer del primero está en relación con la búsqueda de placer del segundo*. Es el adulto, en este caso el profesor, el que provee el mundo simbolizado y *juega a introducir al niño en su juego y no se pregunta si el niño juega. El adulto juega por él y con él, y al mismo tiempo supone que el niño juega. Es el niño el “juguete” del adulto.*⁵⁴

Pensar el juego como herramienta de enseñanza nos induce a pensar en un niño jugado y no en un niño jugador, capaz de apropiarse del juego, transformarlo, ser partícipe activo de su construcción. La mera aceptación de las reglas la cual permite el acceso al mundo simbólico resume la enseñanza del juego en las clases de EF, la cual difiere del *saber jugar*, y no alcanza para hablar del saber juego en general.

El juego pertenece *“en sentido directo a la forma”* (Pavía, 2006:41), *es la apariencia singular de un juego específico, el jugar es la manera particular que adopta el jugador de ponerse en situación de juego, de acoplarse a la práctica propuesta; el saber jugar refiere al jugador experto, aquel que puede combinar juegos o “inventar” uno nuevo.*

“el experto puede mirar más allá de la regla del juego y jugar con ella”

⁵³ Nella, J. “El juego. Un contenido inútil”. Estudios críticos de educación física. Dirigido por Ricardo Crisorio y Marcelo Giles. 1° edición. La Plata. Al Margen 2009

⁵⁴ Ídem anterior

En este sentido el juego será dependiente del jugador y este último autónomo en relación al juego, pudiendo servirse del juego en forma tal, que en comunidad, nunca es en soledad, puede iniciar un juego, sostenerlo y seguir jugando, por el simple hecho de vivir en el juego un estado de emoción que no podrá experimentar en la *vida real*, al cual el placer puede venir asociado.

“Puede demostrarse perfectamente cómo en buena medida la llamada pedagogía por objetivos o enseñanza basada en los objetivos es una respuesta, dentro del pensamiento pedagógico, coherente con la idea de que la escuela debe ser una institución útil a los valores predominantes en nuestra sociedad, que ha de servirlos guiada por criterios de eficiencia, considerando que ésta es un valor básico en las sociedades industrializadas, orientadas de forma muy decisiva por criterios de rentabilidad material. El movimiento de la pedagogía por objetivos es la búsqueda de un tipo de racionalidad en la forma de actuar pedagógicamente, coherente con una visión utilitaria de la enseñanza, de las instituciones educativas y de la educación en general. Esta visión utilitaria clasifica los saberes y las prácticas a partir de valoraciones de utilidad. Es útil lo que pueda ser productivo, eficiente, rentable y toda educación que lo enseñe. En esta perspectiva, los juegos, por ejemplo, son considerados algo menor; no así los deportes, ya que se suele ver en ellos (equivocadamente a nuestro juicio) ciertas lógicas de mercado que formarían parte de su esencia.”⁵⁵

En este sentido, en esta forma de pensar es coherente suponer que el juego ha de servir siempre a un bien mayor. Es así que en una primera instancia el juego es utilizado para desarrollar las nociones espacio-temporales, más tarde para afianzar las habilidades motoras básicas y posteriormente para perfeccionar las habilidades motoras especializadas. Considerando el *“jugar por jugar”* una pérdida de tiempo en un proceso donde el tiempo es oro.

Algo debe quedar claro, si en el juego subsiste otra intencionalidad que no sea simplemente la de jugar, lo que ya no existe ahí es justamente el juego, como actividad autotelica el juego tiene su fin en sí mismo. Por eso en párrafos anteriores no he dudado en afirmar que la subordinación del juego como herramienta para la enseñanza del

⁵⁵ Rodríguez, N. “Los contenidos de la educación física”. Estudios críticos de educación física. Dirigido por Ricardo Crisorio y Marcelo Giles. 1° edición. La Plata. Al Margen 2009

deporte acarrea la anulación del saber juego como saber a enseñar, ya que dicha forma de pensar el juego traza un imposible sobre su enseñanza.

Ahora bien, si el juego como saber no es enseñado, se coarta la posibilidad de que los niños experimenten su capacidad de creatividad e invención, algo que sin dudas tiene su impacto en la relación que el sujeto establece con su propio cuerpo. Si con la utilización del juego como herramienta de enseñanza se busca la temprana iniciación del futuro deportista, lo que se obtiene a cambio es un futuro deportista con menores posibilidades de ser creativo en su juego, algo que en definitiva es un componente esencial del buen jugador de cualquier deporte.

La introducción de los niños en el deporte conlleva a concebir a la infancia como un *paso instrumental a la adultez*, y específicamente en nuestro campo, un paso instrumental a la formación del deportista. Es así que se introduce a los niños a participar de una lógica que no les pertenece, ya que los deportes conllevan una lógica del mundo adulto.

“Por mucho que se adapten las dimensiones “físicas” a la medida de los niños, la regla institucionalizada implica una lógica que no es la de ellos, que fuerza su adaptación (...)”

“Una diferencia estructural entre los juegos y los deportes es que en los primeros las reglas son móviles y pueden modificarse por decisión y acuerdo de los propios jugadores: son reglas “internas”, intrínsecas a la actividad misma. Hay muchos ejemplos de esta movilidad de las reglas en los juegos infantiles: los niños modificaban constantemente el curso de un juego de bolitas voceando distintas consignas en distintas situaciones y juegan al fútbol sin prestar atención a la regla del off-side o determinando la altura del arco por el alcance vertical del arquero. En los deportes, en cambio, las reglas están fijas y los jugadores no pueden cambiarlas: son reglas “externas”, impuestas desde afuera, que establecen no sólo cómo se juega sino cuándo y cuánto se juega, cuánto se descansa, quiénes juegan y con quiénes, cómo deben vestirse, qué edades deben tener, qué materiales y lugares deben utilizar. Estas reglas, por otra parte, no son administradas por los jugadores sino por representantes de las asociaciones deportivas. Contrariamente a lo que ocurre en los juegos, es tan imposible que en un partido de básquetbol los jugadores de ambos equipos acuerden permitir detenciones en tres tiempos o realizar doble dribling como que, en uno de fútbol, convengan jugar sin la regla del off-side o prohíban “quemar” al arquero; del mismo modo, en cualquier deporte es imposible

*intercambiar jugadores para emparejar el juego, dar por finalizado el partido antes de tiempo o pedir "gancho".*⁵⁶

Si los saberes utilitarios son el fin, y el deporte puede contribuir en ese sentido, el juego quedara reducido a contribuir acercando a los niños al mundo del trabajo a través de uso y no su enseñanza.

A su vez con la gimnasia el proceso es similar. Bajo ningún punto de vista podría afirmar que la utilización de la gimnasia para el *desarrollo de las capacidades sensibles o útiles* para la mejora del rendimiento deportivo implica la desaparición o anulación de la misma como contenido de la Educación Física, ha quedado claro que con el juego si sucede esto.

Antes de continuar considero necesario realizar la siguiente aclaración, la subordinación de la gimnasia al deporte, no implica la anulación de la misma como contenido de forma directa, pero si conlleva a una nueva segmentación de la misma. En términos estrictos podríamos decir que la época dorada de la gimnasia en relación a la educación del cuerpo ha visto su ocaso hace un tiempo lejano; esto encuentra su explicación en diferentes aspectos que confluyen hacia un punto en común, la gimnasia como saber es poco conocido, en otras palabras los profesores de Educación Física poco sabemos de gimnasia, y por ende es imposible enseñar algo que no se sabe.

*"La gimnasia, en términos generales, actualmente no se instrumenta como un contenido de la Educación Física; se puede afirmar que la gimnasia es un contenido de la Educación Física solamente si nos remitimos a la teoría elaborada, dado que no se realiza gimnasia en el marco escolar, o si se la realiza no alcanza el estatus de contenido educativo y sigue siendo una agente de la Educación Física."*⁵⁷

La tradición gímnica en los institutos de formación superior de la ciudad de Mar del Plata se ha ido reduciendo en pos de la gimnasia deportiva. Entonces los futuros profesores son formados en las diversas técnicas en relación a la correcta ejecución de las mismas, los errores más comunes, ciertas progresiones metodológicas que debieran asegurar el

⁵⁶ Crisorio, R. "El deporte en la escuela ¿cuándo, cómo, para qué, por qué?"

⁵⁷ Lugüercho, S. "La gimnasia. Un contenido olvidado". Estudios críticos de educación física. Dirigido por Ricardo Crisorio y Marcelo Giles. 1° edición. La Plata. Al Margen 2009

correcto aprendizaje, etc. conocimientos que rara vez serán enseñados en las escuelas de la provincia de Buenos Aires, en primera instancia por los problemas que todos conocemos en relación a la infraestructura e incluso por la falta de motivación de alumnos y el mismo profesor.

Las escuelas tradicionales de gimnasia por tradicionales han ido quedando en el olvido, y solo ha sobrevivido a los embates del modernismo aquello que puede servirnos de la gimnasia, y que quede claro, en EF usamos hasta el hartazgo, su sistematicidad e intencionalidad.

La gimnasia en el nivel secundario aparece una y otra vez, pero no como saber, si no como *herramienta*; pero en este sentido no sobreviene la objeción ya que la misma carecería de sentido, la gimnasia siempre es una herramienta para un fin de terminado.

El problema radica, y por ende es necesario pensarlo, en el recorte que a la gimnasia inconscientemente se le aplica para servir al deporte, la subordinación de la gimnasia en relación al deporte implica una subordinación de sus técnicas, métodos, medios y fines, lo que claramente impacta en los usos del cuerpo y no alcanza para hablar de gimnasia.

En las prácticas de Educación Física de la escuela secundaria la presencia de la gimnasia se justifica con su fin utilitario, en dichas prácticas la gimnasia le *presta* al deporte y a sus fines, le presta al desarrollo orgánico de las capacidades condicionales, pero no interesa enseñar gimnasia. Algo que esta, también, íntimamente relacionado con los fines utilitarios de la educación, y en definitiva con la vida *zoe* que enunciábamos en el capítulo 2.

“Bien enseñada, la gimnasia permite la construcción de una relación inteligente con el propio cuerpo, entendida como la posibilidad de ajustar la actuación corporal a situaciones diversas y cambiantes (Crisorio y Giles, 1999). En ella, los movimientos o ejercicios pueden ajustarse a los principios o fundamentos de las variables de la carga: densidad, duración, volumen, frecuencia e intensidad, mejorando las capacidades orgánicas; y al logro de las cualidades del movimiento: fluidez, ritmo, armonía, precisión y dinamismo,

*contribuyendo a lograr movimientos progresivamente más eficaces y económicos (Giraldes, 1976) (...)*⁵⁸

Si la gimnasia puede contribuir como ningún otro contenido de la Educación Física a establecer una relación inteligente con el propio cuerpo favoreciendo su uso y su disfrute, es lógico que dicho contenido no sea de interés de ser enseñado bajo una *Biopolítica* que tiene como único interés el puro mantenimiento orgánico regulando la vida en todos sus sentidos con el fin de obtener bienes y riquezas.

En el capítulo he intentado explicar, siguiendo a Behares, como la noción de enseñanza se ha diluido detrás de las teorías del aprendizaje, algo que también es inherente a la Educación Física misma.

La EF al pensar al cuerpo como natural, orgánico, universal, pasible de ser estudiado en todos sus aspectos; pretende establecer que es posible caracterizar como aprenden los individuos pudiendo de esta manera establecer progresiones metodológicas, que van desde lo fácil a lo difícil, asegurando de esta manera el establecimiento de una relación de enseñanza-aprendizaje exitosa. Se pretende hacer encajar la heterogeneidad de las prácticas en un formato estandarizado que permita controlar, normalizar, homogeneizar, verificar, calcular, evaluar y valorar el aprendizaje.

“Esta forma de pensar la enseñanza nos propone secuencias metodológicas que van de lo simple a lo complejo, de lo general a lo particular, de lo fácil a lo difícil, con términos tales como la iniciación deportiva, mini-deporte, enseñanza a través del juego, juegos fundadores, etc. Estos conceptos cristalizados en los discursos y prácticas de la enseñanza del deporte nos han hecho creer que hay que iniciar a los niños en el deporte con progresiones supuestamente científicas. El concepto de iniciación deportiva supone una visión fragmentada y utilitaria del problema ya que su preocupación está en los aprendizajes estrictamente relacionados con la práctica deportiva, limitando la enseñanza a la instrucción y el aprendizaje específico que son determinantes para el rendimiento deportivo. Así, la infancia, etapa a la cual está destinada esta corriente, se concibe como un período instrumental de la formación de deportistas.”

⁵⁸ Ídem anterior

“La enseñanza del deporte es pensada a partir de metodología deductiva que pretende estabilidad en las conductas de los aprendices, basándose en los procesos de desarrollo, en los que cree únicamente, pero las prácticas dan cuenta de una vasta diversidad que pone de manifiesto la ineficacia tanto educativa como deportiva de estas propuestas.”

Se estudian aspectos aislados del deporte a enseñar, se impide la vivencia del mismo como totalidad, como configuración de movimiento, se utilizan metodologías de enseñanza que pueden resumirse en *“todos al mismo tiempo y de la misma manera”* basándose en el juego como herramienta fundamental de enseñanza.

La inclusión del deporte en la escuela primaria desencadena efectos agudos en la relación que el sujeto establece con su cuerpo, algo que en las prácticas de Educación Física de la escuela secundaria se profundiza aun mas, ya que nos referimos al contenido hegemónico de dicha etapa escolar.

El sujeto es atado a su cuerpo, a su vez su cuerpo es el cuerpo del deportista, situación que puede extremarse aún más si tomamos en cuenta que en el deporte lo único que es importante es la función que cumple el deportista y no el deportista en si, por ende, perdón por el barbarismo, el deportista se constituye en algo *matable*.

Si bien he destacado la valía del deporte como saber a enseñar en la escuela secundaria, es preciso pensar que toda la educación del cuerpo no puede resumirse en la enseñanza de las destrezas deportivas.

Acaso ¿solo con la práctica deportiva es posible establecer una relación inteligente con el propio cuerpo?

La respuesta es sencillamente no, de hecho en una educación basada en el deporte y que tiene como objetivo la formación de deportistas, no se puede asegurar la formación de un deportista que se desempeñe inteligentemente dentro del deporte en cuestión, lo mismo tiene una relación directa con la forma de pensar el deporte y su respectiva enseñanza.

“Para estas teorías, el desarrollo humano se entiende en términos lineales, absolutos y progresivo, esperando que aparezcan, cronológicamente, determinadas habilidades que van de los movimientos reflejos característicos de los neonatos –pasando por la motricidad infantil, con sus momentos de ajuste y de estabilización de las habilidades

*motrices básicas (caminar, correr, saltar, lanzar, etc.) sobre las que se apoyan posteriores adquisiciones más complejas– hasta el dominio deportivo, considerado invariablemente como el grado máximo de la especialización motriz.*⁵⁹

Es en la búsqueda de este dominio deportivo que la enseñanza de los deportes en la escuela secundaria se basa en la enseñanza de las técnicas básicas de cada deporte, dicha enseñanza se asienta teóricamente sobre los presupuestos de las teorías del aprendizaje, lo que conlleva la anulación de la función del maestro. Ya que al definir como aprende el sujeto e incluso lo que puede o no aprender, también se estipula lo que el maestro debe, es decir “necesariamente, aquello que el niño puede va acompañado de lo que el profesor debe”. A su vez la enseñanza técnica se da en un contexto que difiere totalmente de la situación de competencia que caracteriza al deporte, lo cual impide desarrollar aquello que solo puede desarrollarse en la situación de juego en sí, me refiero al uso inteligente de las destrezas, es decir la habilidad.

La situación de enseñanza deportiva debe guardar una correspondencia directa con el deporte que se busque enseñar, dicha correspondencia debe basarse en su lógica interna, en sus reglas, objetivos, situaciones y acciones.

“(…) Es de esa configuración de movimientos que debe comenzar el análisis. Sin determinar a priori en qué momento, deben alternarse ejercicios que permitan mejorar aquellos aspectos que presentan dificultades, de acuerdo a lo visto por los jugadores y el entrenador (…)”

“De esa manera se puede volver al juego para volver a extraer de él las dificultades a mejorar. Este proceso, realizado tantas veces como sea necesario, y profundizando el análisis cada vez más, permite a los jugadores apropiarse de cada aspecto del juego y al profesor pensar sus prácticas en relación con lo que sabe, lo que debería saber y el saber de sus estudiantes”

Las teorías en las que se sustenta el aprendizaje motor y deportivo suponen que el sujeto nada sabe, negando su constitución cultural y la importancia de dichas representaciones culturales en la enseñanza, debemos aceptar que nuestros alumnos saben, de esa forma

⁵⁹ Giles, M. y Rocha, L. “Habitó y Habilidad”

podremos articular su saber con el nuestro, aprender de ellos, generar un camino de ida y vuelta, vivir juntos la experiencia.

“Aceptar que nuestros alumnos saben nos permitirá procurar que nuestra enseñanza se articule con su saber, lo ajuste, lo corrija, lo afirme, lo acreciente, lo potencie, mediante una actividad de construcción constante en la que pongan en juego el saber que han elaborado en su experiencia, al mismo tiempo que lo ajustan a los datos de la realidad (...)”

“La enseñanza pensada como la “predican” los textos, no es más que una simple y directiva línea que va de un lugar al otro, sin posibilidad de retorno. Es decir, el que enseña solo enseña, y el que aprende solo aprende. De esta manera se niega la posibilidad de que nuestros aprendices también pueden enseñarnos, al igual que nosotros podemos aprender de ellos. ¿Existe posibilidad de que nuestros aprendices nos brinden (otros) saberes?”⁶⁰

Reconocer que nuestros alumnos saben no solo nos permitirá articular con su saber, sino también con sus intereses. Es la escuela secundaria la etapa escolar donde nuestros alumnos empiezan a mostrarse poco interesados en las clases de EF, muchas veces adjudicamos dicha situación a las características propias de la edad, aludiendo a una especie de adolescente universal, que gracias a su apatía y poco interés nos exime de ofrecer buenas clases.

Lo cierto es que dicho adolescente universal no existe, y más allá de la edad en cuestión seguramente haya algo que lo convoque o lo motive, es preciso pensar en ese sentido.

Si toda la educación del cuerpo pasa por la enseñanza deportiva, si la misma está basada en presupuestos tales como las teorías del aprendizaje, abonando a la idea de talentos naturales, es lícito pensar que nuestro accionar como profesores de Educación Física no le hayan permitido hasta el momento establecer una suerte de relación con su cuerpo que pueda ser disfrutada.

Cuestión que se profundiza al ser el deporte el contenido hegemónico de la EF en la escuela secundaria, entendiendo que la regla institucionalizada determina la habilidad a

⁶⁰ Crisorio, R. “El deporte en la escuela ¿cuándo, cómo, para qué, por qué?”

ejecutar y el tipo de rendimiento a tener, es entendible que aquellos alumnos que no posean tales destrezas se nieguen o no puedan participar y se sientan segregados. Como se piensa el deporte y su enseñanza se produce cierta estereotipación de la relación sujeto-cuerpo y los movimientos que el mismo puede realizar.

Pensar la educación del cuerpo en relación con la política, implica pensarla en sus usos y sus fines. El cuerpo de la modernidad claramente es el cuerpo individual y de la técnica, por ende es entendible que la enseñanza de los deportes sea abordado bajo esta misma lógica.

Por qué podemos pensar en otro saber juego, deporte o gimnasia, es que podemos pensar que otra educación del cuerpo; en definitiva, que educar el cuerpo es posible.

III.II Cuerpos solidos: fuerza y resistencia al poder

Lo que a continuación ha de desarrollarse solo pueden adquirir sentido en una práctica que está llena de sin sentidos, como lo es la Educación Física misma.

Como he expresado con anterioridad el trabajo de campo ha revelado que los contenidos seleccionados para la enseñanza de la Educación Física en la escuela secundaria son los deportes, cuestión que fue abordada en el apartado anterior, y las capacidades condicionales, específicamente la fuerza y la resistencia; en relación a la recuperación de los discursos circulantes que fundamentan dicha selección los mismos pueden ser nucleados en torno a la salud y a la fundamentación fisiológica de la práctica sistemática de actividad física.

La escuela es la encargada de la transmisión del capital cultural que se considera imprescindible en la formación de los ciudadanos, en relación a la Educación Física, la misma se ocupa de la enseñanza de los saberes culturales disponibles más importantes en relación a lo corporal.

Los contenidos son saberes que se construyen a partir de la cultura, los mismos son allí legitimados, de la cultura se extraen y en ella, solo en ella, adquieren sentido. Por ende podemos entender, pensar, que los contenidos de la Educación Física son *el juego, los deportes, la gimnasia, la natación y la vida en la naturaleza*.

Esta categoría se construyó a partir las referencias constantes y concretas, por parte de los profesores de EF que trabajan en el nivel secundario, del necesario desarrollo de la fuerza y la resistencia como capacidades determinantes para la *mejora de la salud*, constituyéndose junto con los deportes en los contenidos hegemónicos de las prácticas de Educación Física en el nivel secundario.

Esta aseveración solo puede adquirir sentido dentro de una Educación Física que parte de considerar como cuerpo a aquello que solamente es su reducción, con esto refiero sin dudas al organismo. Claramente⁶¹ no se puede negar las mejoras en las capacidades físicas del organismo que puede acarrear la enseñanza de una gimnasia racional y sistemática, lo que no puede permitirse es la subordinación de la enseñanza de la EF a la mejora de las capacidades condicionales, que en definitiva es lo que sucede.

Si entendemos que los contenidos son construidos y significados en la cultura y de ella seleccionados para su enseñanza, podemos entender que *las manifestaciones genéticas del individuo podrán ser cualquier cosa, pero no contenidos. “Los contenidos no forman parte de ninguna naturaleza humana, sino que conforman un continente construido, acordado y legitimado.”*⁶²

Es en el contexto específico de la Educación Física donde comienzan a adquirir otro valor o relieve las palabras de *Ricardo Crisorio* cuando afirma que *“la enseñanza escolar también aparece vinculada con la medicalización o el rendimiento. Los profesores de Educación Física no damos clases, aplicamos «estímulos»; no enseñamos, «desarrollamos»”*.

La Educación en general y la Educación Física en particular no están pensadas en términos de saberes, cuestión que refiere directamente a una intención política, por ende los profesores de Educación Física por mejores intenciones que tengamos, nos hallamos cumpliendo las funciones antes descriptas.

La intención de este apartado es tensionar la idea de la Educación Física como encargada de asegurar el incremento de las capacidades condicionales y aptitudes del

⁶¹ Pensando desde la epistemología de *la Educación Corporal*

⁶² Rodríguez, N. “Los contenidos de la Educación Física”. En Estudios críticos

sujeto⁶³, y las implicancias que acarrea la subordinación de su enseñanza al desarrollo de dichas manifestaciones genéticas en la relación que el sujeto establece con su cuerpo.

Una educación del cuerpo que tiene como objeto el desarrollo-maximización de las capacidades corporales es una educación que no es indiferente a la maniobra que se realiza sobre el cuerpo, sino más bien la misma funciona como *brazo armado del biopoder*, es necesario aclarar que el cuerpo es pensado como cuerpo de la población, el cuerpo de la especie biológica, el cuerpo viviente, el cual es soporte de los procesos biológicos (nacimiento, mortalidad, salud, duración de la vida).

“Ahora bien, todo esto comenzó a ser descubierto en el siglo XVIII. Se dan cuenta, en consecuencia, de que la relación del poder con el sujeto o, mejor, con el individuo no debe ser simplemente esta forma de sujeción que le permite al poder quitarle a los sujetos bienes, riquezas y, eventualmente, su cuerpo y su sangre, sino que el poder debe ejercerse sobre los individuos en tanto que ellos constituyen una especie de entidad biológica que debe ser tomada en consideración si queremos, precisamente, utilizar esta población como máquina para producir, para producir riquezas, bienes, para producir otros individuos. El descubrimiento de la población es, al mismo tiempo que el descubrimiento del individuo y del cuerpo adiestrable [dressable], el otro núcleo tecnológico en torno al cual los procedimientos políticos de occidente se han transformado” (DE4, 193).

Es en el descubrimiento de la población y del cuerpo adiestrable que las políticas de la vida adquieren sentido en relación a conducir al individuo hacia la normalización, allí la educación cobra un papel fundamental en relación a producir y reproducir un modo único de ser, el cual necesariamente debe ser apto y calificado para trabajar. Dentro de dicha educación será la Educación Física la encargada de impartir ese único modo de ser en relación al cuerpo a todos los individuos.

Son las políticas de la vida las que buscan maximizar útilmente el cuerpo de los individuos para que sean rentables económicamente, persiguiendo también la necesaria reducción de la vida política de los mismos, si se pretende regular la vida por entero de la población, lo que se necesita y por ende se anhela, es un cuerpo políticamente dócil.

⁶³ En términos de EF “individuo”

Es el poder el que funciona a través de los discursos, se presente hace en las acciones de los cuerpos, determinándolas; es el poder sobre la vida el que pretende dissociar, en cierto sentido, el poder del cuerpo aumentando sus fuerzas (en términos directamente económicos y de utilidad) y a su vez disminuyendo dichas fuerzas en términos políticos. Convirtiendo el cuerpo de la población en cuerpos *sometidos y ejercitados*, en fin en *cuerpos “dóciles”*.

El lector en este sentido podría encontrar una contradicción en relación a lo que se enuncia en el último párrafo y el título que le da nombre a este apartado, está claro que la docilidad y la solidez no van de la mano y lejos están de poder considerarse sinónimos. Entonces, ¿Qué articulaciones pueden pensarse?

“Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, utilizado, transformado y perfeccionado”.

La producción de cuerpos dóciles es producto del ejercicio del poder sobre los cuerpos, dicha docilidad en términos orgánicos, de que otra forma podría pensarse la Educación Física, puede ser traducida en términos de solidez; es decir un cuerpo fuerte, resistente, adiestrado, es necesariamente un cuerpo que no se dobla, un cuerpo que no se rompe, un cuerpo que no es permeable ni rebelde; un cuerpo solido a nivel orgánico es un cuerpo apto, útil, un cuerpo que puede ser insertado en la cadena de producción.

“Ya en las instancias de control que surgen a partir del siglo XIX, el cuerpo adquiere una significación totalmente diferente; no es más lo que debe ser suplicado, sino lo que debe ser formado, reformado, corregido, lo que debe adquirir aptitudes, recibir cierto número de cualidades, calificarse como cuerpo capaz de trabajar” (DE2, 618). 1)

El establecimiento del desarrollo de las capacidades condicionales como contenidos hegemónicos en las prácticas de EF de la escuela secundaria refiere directamente a la maximización útil del cuerpo, lo cual hace imposible cualquier anhelo o posibilidad de enseñanza. En una educación donde el objetivo central es producir cuerpos fuertes, resistentes, en fin cuerpos solidos; la acción educativa se reduce a la aplicación de los *estímulos de entrenamiento* en el momento adecuado, al incremento progresivo de las cargas, a la evaluación de aptitudes corporales; cuestiones más relacionadas a un adiestramiento que con la enseñanza, determinando también de esta forma el accionar del maestro, reduciéndolo al de observador de esta especie de fenómenos.

La Biopolítica es una tecnología mucho más sutil en comparación a la disciplina, es a partir del ejercicio biopolítico donde la estadística toma relieve como grilla de inteligibilidad de los procesos que siguiendo el buen rumbo desembocaran en la promesa del Estado de proveer una mejor vida; dicha promesa es la que sostiene a la Biopolítica y la cual ha llevado a la EF en general, y a los profesores en particular, bajo el discurso médico de la salud a contribuir a los fines de la misma.

Una Educación Física construida en base a la maximización útil de los cuerpos, en base a los modelos fundados en el desarrollo de las capacidades motoras, específicamente la fuerza y la resistencia, es necesariamente una Educación Física biopolítica.

El discurso médico de la salud es reproducido por el campo viendo en el desarrollo de las capacidades condicionales una contribución sin igual al mejoramiento de la salud. Recordemos que esta categoría se construyó a partir de la recuperación de los discursos circulantes en relación a la selección de contenidos para el área de la EF en la escuela secundaria a través de la realización de entrevistas en profundidad a profesores de Educación Física. Discurso que también puede verse reflejado fácilmente en los lineamientos curriculares de la provincia de Buenos Aires para el área. Donde la búsqueda de la producción de cuerpos *solidos* puede verse con claridad en cada uno de los enunciados.

Para ejemplificar esta cuestión tomare algunos breves extractos del diseño curricular de Educación Física de la provincia de Buenos Aires para el 6° año de la escuela secundaria, ya en la introducción del proyecto curricular puede verse esta intencionalidad.

“En otro plano, el acercamiento al mundo del trabajo y a los estudios superiores hace necesaria la consideración de la ergomotricidad, entendida como las acciones motrices específicas y necesarias para la actividad laboral y estudiantil. La Educación Física propone tareas que permiten a los jóvenes, por ejemplo, reconocer las posturas adecuadas y la acción compensatoria de determinadas tareas motrices, regular el esfuerzo en distintas situaciones laborales o de estudio y tomar conciencia de la exigencia de los distintos campos de la actividad humana, con la finalidad de preservar el equilibrio personal y la vida saludable.”

“La enseñanza de los contenidos específicos favorece tanto su inserción en el mundo laboral como el ejercicio de la ciudadanía (...).”

“En este año se procura que los estudiantes consoliden la fundamentación del hacer corporal y motriz. Los adolescentes y jóvenes acrecientan durante este Ciclo su capacidad resolutive en las diversas situaciones motrices, evidencian mayor celeridad y efectividad en sus respuestas y van conformando un plan personalizado para el desarrollo autónomo de su condición corporal.”

“Durante este año, y en relación con el Eje corporeidad y motricidad, se incentivará a los estudiantes para que diseñen, implementen y evalúen un plan personalizado para la mejora de su condición corporal y motriz, su intervención en prácticas deportivas, disponiendo del conocimiento de los principios de entrenamiento. Los estudiantes desarrollarán un proyecto de intervención comunitaria referido a la calidad de vida de la población a partir de la realización de caminatas, bicicleteadas, entre otras propuestas posibles”.

El acercamiento al mundo del trabajo pareciera ser razón suficiente para la subordinación de la educación del cuerpo al desarrollo de las aptitudes necesarias y de las posturas adecuadas para el trabajo, a su vez puede verse también en estos extractos la intención del Estado de legar el cuidado del cuerpo al propio individuo. Está claro que se establece un determinado orden corporal, una sola forma de ser; será función de la Educación Física no solo velar por el correcto desarrollo del individuo si no dotar al mismo de cierto saber que le permita cuidar de su propio cuerpo aun en ausencia del profesor de EF, todo esto prescripto desde un saber de la normalización incluido en todos los discursos y bajo la promesa de mejora de la calidad de vida, el logro de bienestar general, en fin, una vida saludable.

“En este contexto, un saber biológico y fisiológico fue la clave y garantía para formar un cuerpo útil, más aún, un modo de vida, que fue acompañado de una economía política sobre la población”⁶⁴

⁶⁴ Emiliozzi, M. V. (2011) Fragmentos de cuerpos despojados: Una arqueología y una genealogía de los discursos del cuerpo en el Diseño Curricular de Educación Física [en línea]. Tesis de Posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.440/te.440.pdf>

Es en esta economía política sobre la población que el cuerpo es un recurso más en los planes de la economía, donde ningún aspecto del mismo puede ser librado al azar, donde debe procurarse un cuerpo sólido en todos sus aspectos. Es así donde el saber biológico y fisiológico se han transformados en garantes de este cuerpo útil, procurando desde su saber, una educación que tiene como objeto remediar la enfermedad o lograr que la misma no aparezca.

“En suma, la medicina determina un régimen de cuidado en relación con la alimentación, los espacios, el medio ambiente y los diferentes momentos del día.²⁸ (...) bajo la forma de un corpus de saber y de reglas, definir una manera de vivir, un modo de relación meditada con uno mismo, con el propio cuerpo, con los alimentos, con la vigilia y el sueño, con las diferentes actividades y con el medio ambiente (ibid.95).”

El cumplimiento de esta especie de reglas de vida asegurara al individuo el logro de un estado de bienestar que contribuirá sin dudas a la consecución de una mejor expectativa de vida, es lícito reflexionar sobre la forma en que dicha vida es vivida, porque, acaso ¿qué vida merece ser vivida?, ¿Qué define una buena calidad de vida?

El desarrollo de las capacidades condicionales, específicamente el aumento de la fuerza útil y de la resistencia, refieren directamente a empujar al individuo a los límites de la vida, cuestión íntimamente relacionada con el adiestramiento y con la consideración biológica de la vida, pero no con la enseñanza de un saber, nuevamente referimos a la Educación Física como una práctica vacía de saberes.

Es indispensable reflexionar sobre las implicancias que acarrea una educación del cuerpo subordinada al correcto desarrollo de las capacidades condicionales buscando la maximización útil del cuerpo.

Si podemos asociar un saber de la EF que pueda permitirnos “estimular” o “desarrollar” las capacidades condicionales⁶⁵ deberíamos situarnos en el saber *gimnasia*. Esta aclaración es necesaria ya que la gimnasia es un saber que se encuentra ausente en el discurso predominante del campo.

En dicho discurso las referencias en relación los contenidos que debe o debiera enseñar la Educación Física siempre estuvieron relacionadas al deporte y al desarrollo de las

⁶⁵ Cada vez que refiera a las capacidades condicionales, hare referencia específicamente a la fuerza y la resistencia; ya que tanto la flexibilidad como la velocidad, según el discurso presente en el campo, parecieran no tener importancia

capacidades condicionales, específicamente la fuerza y la resistencia, estas últimas pensadas como contenidos; a su vez la gimnasia pareciera ser un contenido ausente, olvidado. Cuestión que inevitablemente llama la atención, no puede ser de otra manera, ya que en primera instancia nos hallamos hablando del contenido más propio que tiene la Educación Física, y a su vez, porque en una innumerable cantidad de veces hemos escuchado confundir, al menos en términos conceptuales, a la EF con la gimnasia.

Entiendo que no pertenece únicamente al plano discursivo la ausencia de la gimnasia como saber de la Educación Física, sino más bien la gimnasia en términos generales ya no es concebida como tal, se ha diluido, sobreviviendo a sus recortes aquello por lo cual ha sido históricamente definida: su intencionalidad y sistematicidad.

Es preciso establecer con cierta exactitud a que referimos cuando hablamos de gimnasia a modo tal que nos permita reflexionar sobre sus usos y posibilidades.

“Bien enseñada, la gimnasia permite la construcción de una relación inteligente con el propio cuerpo, entendida como la posibilidad de ajustar la actuación corporal a situaciones diversas y cambiantes (Crisorio y Giles, 1999). En ella, los movimientos o ejercicios pueden ajustarse a los principios o fundamentos de las variables de la carga: densidad, duración, volumen, frecuencia e intensidad, mejorando las capacidades orgánicas; y al logro de las cualidades del movimiento: fluidez, ritmo, armonía, precisión y dinamismo, contribuyendo a lograr movimientos progresivamente más eficaces y económicos (Giraldes, 1976); y también a ambas cosas y a otras. La reflexión puede orientarse hacia el uso del cuerpo en la dinámica de la vida y en el marco de una educación permanente, y hacia su significación, sus deseos, sus límites, sus exigencias, sus manifestaciones, su pertenencia social y cultural (Giraldes, 1994).”⁶⁶

En primera instancia debemos comprender que la gimnasia excede a la sistematicidad e intencionalidad que la caracteriza y por la cual se la define, la intencionalidad y sistematicidad residen dentro de la práctica, y no al revés, es decir la práctica, en este caso la gimnasia, no puede constituirse a partir de la intencionalidad que se tenga. Como hemos mencionado con anterioridad ninguna práctica corporal es educativa por sí misma, es función del maestro arbitrar los medios para transformar en educativa una práctica.

⁶⁶ Lügnercho, S. “La gimnasia. Un contenido olvidado” en “Estudios críticos de Educación Física” dirigido por Crisorio, R. y Giles, M. 1° ed. Al Margen, 2009

La gimnasia como la piensa la Educación Física aparece vinculada a la enseñanza deportiva y al desarrollo de las capacidades “*condicionales*” por lo cual pareciera alejarse de la posibilidad de establecer con ella una práctica educativa, para hacer uso de ella como una herramienta.

En este sentido es necesario realizar una aclaración, la gimnasia consta de herramientas.

“Propongo pensar a la gimnasia como el conjunto de técnicas corporales que son significadas en la cultura (son tradicionales), que se inscriben como práctica (forma de hacer, pensar y decir) de acuerdo a una sistematicidad (refiere al modo en que se ordena la práctica, podría pensarse como las reglas que se siguen para la consecución de un fin) e intencionalidad determinadas (pretende un efecto, tiene un fin) con el cuerpo.”⁶⁷

El conjunto de técnicas corporales que se menciona pueden ser consideradas las herramientas de la gimnasia, es dentro de dicho saber que estas herramientas adquieren sentido, son construidas y reconstruidas a partir de un saber que a la misma gimnasia le pertenece. Es dentro de la práctica, que la gimnasia constituye, que es habilitada la intencionalidad y sistematicidad, las mismas como parte *constitutiva de su lógica*, y por ende inseparable de la misma.

Si entendemos el cuerpo como algo que se va construyendo, y no como algo dado o natural, y sostenemos que la intencionalidad y la sistematicidad son parte fundamental de la lógica de la gimnasia, pero no alcanza para hablar del saber gimnasia en su totalidad; podríamos entender que el mismo podría contribuir casi como ningún otro contenido de la Educación Física a *la construcción de una relación inteligente con el propio cuerpo*, creo que dicha relación haría posible el uso del cuerpo, algo que hoy parece imposible.

Claro que el cuerpo se va construyendo, lo inquietante es pensar que tipo de cuerpo construye la EF. La misma utiliza a la gimnasia como herramienta para la construcción de cuerpos sólidos y aptos, en el sentido que anteriormente se ha explicitado, cuestión que contribuye casi sin igual a los fines del *Biopoder*, proveyendo de esta forma, cuerpos calificados para trabajar.

⁶⁷ Scalise, M.E. “La Gimnasia - herramienta o las herramientas de la Gimnasia”

La lógica de “enseñanza” de la gimnasia en la escuela secundaria no difiere en demasía de la lógica con la cual la misma es enseñada en los institutos terciarios de la ciudad de Mar del Plata, y como es sabido, no se puede enseñar lo que se no se sabe, lo cual me permite recordar una frase que hace tiempo me impacto *“los profes no están confundidos, sino formados en la confusión”*.

“(…) se han analizado más de 40 programas de Gimnasia con las variantes que toman en sus denominaciones, encontrando que se concibe a la gimnasia vinculada directamente a la práctica deportiva, al mejoramiento de las capacidades orgánico - funcionales; de acuerdo a particularidades referidas “al sujeto que aprende”, que son sostenidas desde el discurso psicomotriz, de la praxiología motriz y de la fenomenología, en la manera de concebir las prácticas gímnicas y su enseñanza.”

La implantación de la concepción de la gimnasia como herramienta no considero que sea inocente, sino por el contrario, dicha concepción guarda una mayor relación con un campo de saber que se encuentra desde sus inicios reducido como un campo tecnificado, reproductor de los discursos fundantes, donde pareciera no haber espacio para la reflexión, dando como resultado una práctica que desborda absurdos por todos los costados, producto claro está de una intención política.

Un claro ejemplo de lo antes mencionado puede ser hallado en la denominación que recibe la cátedra encargada de la enseñanza de la gimnasia en los institutos superiores, la misma lleva el nombre de *“didáctica de las prácticas gimnásticas”*, dando claros indicios de la preeminencia de los factores vinculados a las particularidades del *sujeto que aprende* en relación al saber que ha de ser enseñado. Cabe aclarar que a su vez ninguna cátedra recibe del nombre de epistemología o abunda en contenido en relación a la reflexión sobre los efectos de verdad, lo cual no pareciera ser necesario.

De esta forma la enseñanza de la gimnasia, incluso, desde la formación de los futuros profesores de Educación Física ve segregado su saber al punto tal de lograr su extravío.

Así el ciclo ha de perpetuarse, los profesores son formados desde la concepción de una gimnasia herramienta que ha de servir para el desarrollo de las nociones espacio-temporales, el aprendizaje deportivo, o la estimulación de determinadas capacidades condicionales; a su vez estos mismos hacen uso de manera constante de dicha herramienta en sus prácticas cotidianas, impregnados del discurso médico de la salud.

En este contexto pensar en la posibilidad del logro de una *gimnasia síntesis* como propone el maestro *Giraldes*, pareciera ser una utopía.

“conocer el contenido conlleva a realizar un recorrido por la evolución de los sistemas de gimnasia, desde la antigüedad hasta nuestros días, considerando los contextos culturales y sociales correspondientes. De otro modo, ¿Cómo “entender los sentidos que los hicieron posibles como para identificar aspectos que pudieran resultar significativos para la gimnasia escolar contemporánea”? Conocer los distintos tipos de gimnasia nos permitirá tomar lo que más nos convenga para nuestra propuesta pedagógica, sin desvalorizar las corrientes más antiguas, ni tampoco tomando lo nuevo como excluyente. Es posible, como dice Giraldes, que de este modo se llegue a una “gimnasia síntesis”. Hacer este recorrido nos posibilitara tener más recursos a la hora de planificar las clases; seguramente descubriríamos el origen de muchas actividades que utilizamos, el sentido que tienen en la actualidad y el que tenían cuando se crearon; y fundamentalmente nos servirá para conocerlas, tomar de ellas lo que nos sirva y descartar lo que, por determinadas circunstancias, consideremos inaplicable.”⁶⁸

Poder construir a partir de los saberes gímnicos de cada profesor de EF dicha gimnasia síntesis, permitirá invertir el proceso que hoy en día se da en las prácticas de Educación Física, logrando poner la intencionalidad y sistematicidad al servicio de la enseñanza del saber gimnasia procurando contribuir al logro de una relación real y posible del sujeto con su cuerpo, lo cual nos permita pensar en un uso posible del cuerpo.

Un primer paso para desarticular la maniobra biopolítica que pesa sobre el cuerpo es pensar las implicancias de una educación en pos de la maximización útil del sujeto y su correspondiente aptitud. Allí es donde debemos reconocer que la gimnasia es en todo el sentido del concepto una herramienta utilizada para la EF, la misma como ya hemos explicitado servil a los fines del biopoder, para la consecución de sus fines.

“La gimnasia sigue siendo un contenido disciplinante, dado que se sigue utilizando como una forma de normalizar, no solamente los movimientos...la estereotipación de los movimientos cumple un rol fundamental...” (penetra los cuerpos volviéndolos dóciles) lo expresivo y la experimentación son caminos negados. Asimismo se sigue utilizando la

⁶⁸ Lügnercho, S. “La gimnasia. Un contenido olvidado” en “Estudios críticos de Educación Física” dirigido por Crisorio, R. y Giles, M. 1° ed. Al Margen, 2009

*gimnasia para mantener el orden y la subordinación, a través de sanciones corporales (diez flexiones o extensiones de brazos o dos vueltas a la pista) que aun forman parte del repertorio del docente para penalizar, sin reciprocidad, situaciones que acontecen en las clases de Educación Física. Nuevamente aparece la gimnasia procurando “cuerpos dóciles”. En tales circunstancias, pocos serán los alumnos que disfruten de la gimnasia y hagan de su practica un hábito”.*⁶⁹

Considero que la gimnasia no es un contenido disciplinante, sino que el uso que de ella se hace produce dichos efectos. Pero como es posible pensar otra gimnasia y otra relación con el cuerpo, es posible pensar que otras relaciones de poder pueden tejerse.

“El control de la sociedad sobre los individuos no se opera simplemente por la conciencia o por la ideología sino que se ejerce en el cuerpo, con el cuerpo” (Foucault, 1999). Habilitar otros usos posibles del cuerpo a través de una enseñanza racional de la gimnasia nos permitirá en cierto punto librarnos de la relación de sujeción que con nosotros han establecido.

Reconocer *las técnicas que atraviesan y constituyen al sujeto*, nos posibilitara *entrevener lo que somos, lo que nos han hecho ser*, y de esta forma será posible ser de otra forma.

Es la escuela una fábrica de ciudadanos, y no de cualquier ciudadano, sino de ciudadanos a medida; es en este tipo de educación y dentro de la Educación Física, que la gimnasia se transforma en una herramienta sin igual para el desarrollo de las capacidades condicionales y aptitudes del individuo.

Entendemos por capacidad el conjunto de condiciones, cualidades o aptitudes, recursos que permiten el desarrollo de una tarea, el cumplimiento de una función, el desempeño de un cargo.

Y por condicional, según la RAE, que incluye o conlleva una condición o requisito; en este sentido el requisito pesa directamente sobre la vida del sujeto y lo condicionado es claramente dicha vida, en sobremanera la relación que el sujeto pueda llegar a establecer con su cuerpo, relación que en este contexto se torna imposible.

Con el pasaje a la industrialización y dentro del marco de la medicalización de la sociedad, la Educación Física debió tomar como propio la prerrogativa de formar individuos fuertes y resistentes para ser individuos capaces de ser sumados a la línea de

⁶⁹ Lügüercho, S. “La gimnasia. Un contenido olvidado” en “Estudios críticos de Educación Física” dirigido por Crisorio, R. y Giles, M. 1° ed. Al Margen, 2009

producción. *“El biopoder ha sido un elemento indispensable para el desarrollo del capitalismo. Ha servido para asegurar la inserción controlada de los cuerpos en el aparato productivo y para ajustar los fenómenos de la población a los procesos económicos (HS1, 185).”*

De esta forma desde el nacimiento mismo de la Educación Física como disciplina, *el saber moverse o el jugar bien han sido descalificados en relación al efecto funcional y biológico del trabajo muscular*, los cuales favorecerán en mayor medida el desarrollo de las aptitudes del individuo. Algo está claro, en la EF a nadie le interesa la armonía y/o estética de los movimientos, pero sí que nuestros alumnos corran más kilómetros, lo cual se ve notoriamente justificado-beneficiado por todo el aparato médico.

“(...) la población en general, a consecuencia de la gran difusión de las recomendaciones de la corporación médica, se ha ido concientizando de que además de mejorar su aptitud funcional (y su aspecto físico), el ejercicio regular y correctamente dosificado resulta ser un inmejorable recurso para mantenerse sano. En resumidas palabras el comportamiento saludable se convierte en un nuevo “estilo de vida” (...).”⁷⁰

El desplazamiento de los procesos de curación o tratamiento de las enfermedades, a una *modalidad que propone encauzar esfuerzos en pos de que el evento no aparezca*, a puesto en la actividad física la responsabilidad de transformarse en una especie de agente preventivo o *fármaco natural*, asegurando a aquellos que la consumen cierto estado de bienestar y la inmejorable posibilidad de alargar su vida.

Así el aparato propagandístico se esmera en reforzar la idea de que mientras más mejor, es decir mientras más kilómetros corres más te alejas de la enfermedad y la posible muerte, mientras más fuerza es capaz de producir un individuo más sano pareciera ser.

Lo cierto es que en base a esta concepción cuantitativa del movimiento se produce una profunda estereotipación de la relación que el sujeto establece con su cuerpo, formateando dicha relación en una especie de circuito cerrado, respetando patrones de movimiento, condicionándolo a mover su cuerpo, no a usarlo, en relación a la función que se le fue asignada y para la cual fue preparado, no pudiendo disponer con libertad de aquello que en el discurso se le otorga pero que en verdad no le pertenece. Con esto

⁷⁰ Landa, M.I. “El porvenir de los cuerpos rentables: un análisis de las prácticas del fitness” en “Estudios críticos de Educación Física” dirigido por Crisorio, R. y Giles, M. 1° ed. Al Margen, 2009.

último hago referencia a la encomienda que constantemente pesa sobre el individuo como encargado del cuidado de “*su propio cuerpo*”, entendiendo que no hay nada más ajeno al sujeto que ese cuerpo que se le otorga, que recibe el nombre de propio, pero que responde a una *matriz ideológica dominante* y a la cual el individuo debe responder.

Dentro del trabajo de campo y en la construcción de esta categoría hay una cuestión que no ha dejado de llamarme la atención.

Está claro, como lo he explicitado anteriormente, que la Educación Física piensa el cuerpo como el conjunto de huesos, músculos, órganos y sistemas; cuerpo capaz de ser caracterizado, medido, cuantificado y por ende homogeneizado. También he dejado en claro, que tal como lo propone la Educación Corporal todo lo mencionado con antelación puede ser considerado el soporte biológico del cuerpo, pero bajo ningún punto de vista alcanza para ser un cuerpo. De esta forma queda claro el porqué del pleno rechazo en una educación que debiera enseñar saberes, a la posibilidad de pensar a las manifestaciones genéticas como contenidos de la Educación Física.

Para establecer las relaciones que pretendo, voy a permitirme pensar por unos breves instantes que es posible resumir el cuerpo al organismo, lo cual habilitaría una especie de educación de la naturaleza⁷¹, contexto en el cual podríamos pensar en las capacidades condicionales o físicas como contenidos de dicha educación. Capacidades que pueden ser resumidas en la fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad.

La fuerza y la resistencia son las capacidades seleccionadas para trabajar por excelencia, restando ciertos reparos para el desarrollo de la velocidad, entendiendo que dicha capacidad en su relación con la fuerza impacta directamente en la potencia máxima de trabajo que un individuo puede alcanzar. Claramente en el discurso preponderante del campo, la gran ausencia dentro de dichas capacidades es marcada por la flexibilidad, lo cual no es inocente e indiferente.

No pretendo establecer explicaciones de neto corte fisiológico, ni brindarle rigurosidad “*científica*” a lo que intento proponer, pero establecer el concepto a grandes rasgos de la flexibilidad nos permitirá habilitar nuevos sentidos.

⁷¹ Algo realmente imposible por la contradicción terminológica que ello de por sí implica

“Etimológicamente, flexibilidad deriva del latín «bilix» que significa capacidad y «flectere», curvar. En general y en el ámbito de la educación física y los deportes, la flexibilidad se suele asociar a: «una gran movilidad articular». Algunos la asimilan a la laxitud muscular y ligamentosa; al mismo tiempo que la contraponen a la espasticidad y/o rigidez. (...). Por último y ya en un contexto más amplio y abstracto, se puede asociar a la flexibilidad con «una armonía y/o coordinación gestual». Concepto que se ajusta más al tipo de flexibilidad específica que se requiere en deportes con una gran exigencia de coordinación y/o expresión corporal, por ejemplo, la gimnasia artística y rítmica. Pero intentando ser más concisos, podemos definir la flexibilidad como: capacidad de extensión máxima de un movimiento en una articulación determinada.”⁷²

Sería incurrir en una gran contradicción en relación al planteo general que intento hacer en esta tesis, realizar un intento de defensa de la flexibilidad como capacidad necesariamente a desarrollar, no es mi intención; si entiendo y pretendo dejar en claro, que la selección de la fuerza y la resistencia como capacidades hegemónicas a ser trabajadas en la escuela secundaria refieren directamente a la búsqueda de la maximización útil del individuo con fines económicos.

Está claro que una capacidad que refiere directamente al supuesto logro de una armonía en los movimientos, colaborando con el desarrollo de cierta expresión corporal, y que en relación a los movimientos que posibilita podría referir a la adquisición de *libertad* en los movimientos, carece de sentido para una Educación Física necesariamente biopolítica. El hecho de excluir a la flexibilidad como contenido de la Educación Física no es una cuestión significativamente menor, sino que deja aun en mayor evidencia y totalmente al descubierto la maniobra que sobre el cuerpo se hace.

“Si hay algo que caracteriza al cuerpo es que se construye a través de un sistema de relaciones, de prácticas históricas y políticas. Por ello, “sobre el cuerpo encontramos el estigma de acontecimientos pasados” (Foucault, 2004:32) y no una esencia o naturaleza.”⁷³

⁷² Porta, J. “El desarrollo de las capacidades físicas. La flexibilidad.” Disponible en <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=1209>

⁷³ Emiliozzi, M. V. (2011) Fragmentos de cuerpos despojados: Una arqueología y una genealogía de los discursos del cuerpo en el Diseño Curricular de Educación Física [en línea]. Tesis de Posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.440/te.440.pdf>

La omisión de la flexibilidad como capacidad a trabajar, no hace otra que desenmascarar la maniobra que sobre el cuerpo se hace, la cual procurando a través del desarrollo de la fuerza y la resistencia, como capacidades hegemónicas en la escuela secundaria, el logro de cuerpos orgánicamente sólidos.

Si el cuerpo no es lo dado, si el cuerpo se construye a través de las acciones y relaciones, la Educación Física contribuye consciente o inconscientemente como disciplina aplicativa de esta maniobra, negando la creatividad, la exploración, la libertad; en fin, haciendo imposible el uso de dicho cuerpo.

Desde la perspectiva de la flexibilidad pueden establecerse otras relaciones que considero importante detallar.

La importancia otorgada a la fuerza y la resistencia, en detrimento de la flexibilidad, no agota sus motivos en la producción de cuerpos útiles para ser insertados en la producción; aunque dicha cuestión considero es el factor más importante, podemos pensar que el desprecio por la flexibilidad responde, también en forma directa, al logro de una masculinidad deseada.

En una sociedad machista patriarcal como la que vivimos la fuerza y la resistencia son leídas como signo de virilidad; un cuerpo débil, delicado y femenino rápidamente nos transporta a pensar, incluso, en problemas de moralidad; y tal como lo expreso Romero Brest es la Educación Física racional *una escuela de alta moral*, por ende deberá ser la encargada de encauzar esos comportamientos indeseados.

Si bien la sociedad en general ha ido modificando su pensamiento en relación a esta cuestión mostrando cierto tipo de apertura, un claro ejemplo de esto es el logro del matrimonio igualitario, todavía queda mucho camino por recorrer en este sentido, porque recordemos en esta misma sociedad todavía se asocia a aquel que *tiene poco aguante o que no se la banca*, con una persona homosexual, claro está, referido como insulto.

En relación a esto el padre de la Educación Física Argentina⁷⁴ decía:

⁷⁴Aisenstein, A. "El padre de la educación física argentina: fabricando una política corporal generalizada (1901-1938)

“la formación del ciudadano (varón) fuerte, sano, productivo, útil y arrojado estaba acompañado por un alto contenido moral”

“en el sujeto varón un femenino físico y moral con detención de desarrollo de los órganos genitales, desarrollo de los seno, inteligencia limitada y sensibilidad verdaderamente mujeril” (Romero Brest, 1900a : 84)

“la cobardía moral y física, es un mal (...) y el ejercicio físico debe tender a hacerlo desaparecer (...)”

La Educación Física Argentina para los varones, en las primeras décadas del siglo XX estaba orientada explícitamente a la formación del hombre que debía desempeñar un papel importante en la sociedad, la educación del hombre estaba pensada directamente en el afuera. Los ejercicios de fuerza y resistencia fueron los pilares fundamentales para el logro de dicha hombría y la esencialización del cuerpo masculino, que hasta hoy en día opera, encontró su forma en un cuerpo de complexiones bien definidas, un cuerpo digno de respeto, un cuerpo que no se dobla, no se rompe, un cuerpo moral, en definitiva un cuerpo masculino.

El logro de este cuerpo viril puede entenderse como fruto de un trabajo esforzado que no solo desarrollara el cuerpo físico sino también la moral. Un cuerpo viril, un cuerpo digno de valor, se distancia de un cuerpo afeminado y que por efecto carece de valor. Es aquí donde podemos establecer otra relación que nos permitirá seguir pensando.

“En la antigüedad, la línea de separación entre un hombre viril y uno afeminado no coincide con nuestra oposición entre hetero y homosexualidad; tampoco se reduce a la oposición entre homosexualidad activa y pasiva. Marca, más bien, una diferencia de actitud respecto de los placeres. Los signos del afeminado serán la pereza, la indolencia, el rechazo de las actividades pesadas, el gusto por los perfumes, los adornos. “Lo que a los ojos de los griegos constituye la negatividad ética por excelencia no es evidentemente amar a los dos sexos, tampoco preferir el propio sexo al otro; es ser pasivo respecto de los placeres” (HS2, 99).

Y creo que en definitiva es lo que todavía se espera de un hombre viril, que encuentre su placer en las actividades pesadas, que pongan a prueba su resistencia, que lo lleven a

sobreponerse incluso al dolor. Se espera que el hombre encuentre su placer en el trabajo y es ahí donde la flexibilidad, que podría relacionarse con la fragilidad pierde sentido.

Con respecto a la selección de contenidos me voy a permitir realizar una aseveración que intentare fundamentar a continuación; en esta sociedad patriarcal, a la mujer se la educa explícitamente como hombre, guardando en sobremanera la relación de dominación que la modernidad posee sobre ella, estableciendo en su figura a la *guardiana de la raza*.

“La incorporación de la mujer a las clases de gimnasia y de los ejercicios físicos fue muy posterior a la del varón”, el factor fundamental de la inclusión de la mujer fue la *ideología de la maternidad*, entendiéndolo que la misma era la encargada de asegurar en futuras generaciones el perfeccionamiento de la raza. Por tal motivo todos los ejercicios prescritos para las mujeres se hallaban vinculados a la función que tenía asignada, siendo el foco de los mismos la pelvis y el abdomen.

La fisiología femenina marcaba el límite, por ende los ejercicios de resistencia y la mayoría de los ejercicios de fuerza se encontraban prohibidos para ellas. Cuestión que en la actualidad difiere exponencialmente.

La necesidad de incorporar a la mujer a la lógica productiva ha invertido la lógica con la cual el cuerpo de la mujer es pensado en la Educación Física. Hoy el cuerpo femenino, al igual que el cuerpo masculino, es medido en términos de fuerza y resistencia, dejando de lado la otrora idea de debilidad femenina que no le permitiese desarrollar dichas cualidades.

Claro está, que en las prácticas de Educación Física la fuerza y la resistencia que son capaces de generar los hombres y las mujeres no es comparada cuantitativa ni cualitativamente, de hecho generalmente no se les pide el mismo rendimiento en las evaluaciones. Pero también es innegable que el cuerpo de la mujer hoy en día también es medido en términos de utilidad, lo cual inevitablemente la lleva a ser fuerte y resistente.

Estos cambios no han modificado para nada la forma de dominación que la modernidad ha establecido sobre la mujer, pero si se ha modificado el discurso de seducción que opera sobre el cuidado del abdomen y la capacidad pelviana, dicho discurso hoy se ampara en el *discurso estetizante de la salud*, que ha instalado en la zona media del cuerpo el lugar fetiche por excelencia y por ende digno de sus mayores cuidados.

La regulación de la vida busca acrecentar la relación docilidad-utilidad, lo cual en el intento de aportar claridad hemos tratado de relacionar con la solides en términos orgánicos, y es en estos términos que debo aclarar que este dispositivo no diferencia entre cuerpos masculinos y cuerpos femeninos, el cuerpo de la población debe ser cuerpo calificado y capaz de trabajar.

Es preciso seguir ahondando en las consecuencias de pensar la educación del cuerpo como la Educación Física la piensa, reflexionar sobre la lógica sobre la cual se asienta el adiestramiento del cuerpo en pos del desarrollo de las capacidades físicas nos permitirá seguir tensionando las relaciones que establecen, sobre y en el cuerpo, la fuerza y la resistencia como contenidos de la Educación Física.

“(...) un cuerpo que puede ser educado para ser usado y disfrutado con la alegría...”

El adiestramiento que por lógica se impone en esta concepción biologicista del cuerpo no solo convierte en nula la posibilidad de uso del cuerpo por parte del sujeto, sino que transforma esa posibilidad de disfrute corporal, cuestión que debería estar presente en cualquier tipo de vida que merezca ser vivida, en una simple utopía. Claro que en este tipo de educación lo único que puede sobrevenir es el sufrimiento del cuerpo.

Como es de esperar el cuerpo considerado como natural, orgánico, biológico; es regido por las leyes de la biología y la fisiología, en este sentido y en relación al entrenamiento en general, lo cual obviamente incluye a la fuerza y la resistencia, el objetivo podría resumirse en la búsqueda del logro de adaptaciones a través del fenómeno conocido como supercompensación.

“El cuerpo de forma natural tiende al equilibrio (homeostasis) si por cualquier causa se pierde éste, el cuerpo reacciona en su búsqueda.”

Esta propiedad del organismo fue estudiada por el psicofisiólogo Hans Selye quien acuñó el término Síndrome General de Adaptación (SGA), el cual puede resumirse como:

“respuesta fisiológica estereotipada del organismo que se produce ante un estímulo estresante, que ayuda al organismo adaptarse y que es independiente del tipo de estímulo que lo provoca ya sea aversivo o placentero.”⁷⁵

Es esta respuesta fisiológica conocida como SGA que marca y establece las pautas que han de cumplirse para estar en presencia de un estímulo exitoso de entrenamiento y por ende su lógica se basa en aplicarle al organismo estímulos estresantes, seguidos de un periodo de descanso, donde las respuestas fisiológicas del organismo buscaran recuperar la homeostasis, que luego de un tiempo desembocaran en la producción de adaptaciones orgánicas o el agotamiento. El SGA se compone de 3 fases, referir brevemente sobre ellas me permitirá establecer las relaciones que pretendo.

1- Fase de alarma: Ante la percepción de una posible situación de estrés, el organismo empieza a desarrollar una serie de alteraciones de orden fisiológico y psicológico (ansiedad, inquietud, etc.) que lo predisponen para enfrentarse a la situación estresante.

2- Fase de Resistencia: Nuestro organismo mantiene una activación fisiológica máxima tratando de superar la amenaza o adaptarse a ella, de esta forma el organismo sobrevive.

3- Fase de Colapso o Agotamiento: se produce sólo si el estímulo estresante es continuo o se repite frecuentemente⁷⁶

La aplicación de un estímulo estresante correcto supone que en el final de la etapa numero 2 sobrevengan las adaptaciones, evitando de esta forma caer en el colapso o agotamiento.

Como se expresó con anterioridad la Educación Corporal no puede, ni pretende, negar los efectos que la enseñanza de una gimnasia racional posee sobre el organismo. La

⁷⁵ Dra. B/asina S. de Camargo. “Estrés, síndrome general de adaptación o reacción general de alarma”. Disponible en <http://www.revistamedicocientifica.org/uploads/journals/1/articles/103/public/103-370-1-PB.pdf>

⁷⁶ Dra. B/asina S. de Camargo. “Estrés, síndrome general de adaptación o reacción general de alarma”. Disponible en <http://www.revistamedicocientifica.org/uploads/journals/1/articles/103/public/103-370-1-PB.pdf>

cuestión emerge y se profundiza, debido a que la Educación Física produce dos grandes reducciones con grandes efectos en la educación del cuerpo.

En primer lugar la EF reduce el cuerpo al organismo, lo cual deja por fuera justamente al cuerpo; y de esa forma pretende fundamentar en base a conocimientos anatómicos y fisiológicos su actuación, justamente, en aquello que solo lo aleja más del cuerpo.

La segunda reducción, tiene lugar específicamente en el ciclo que es motivo de este trabajo, la escuela secundaria. La misma se basa en circunscribir toda la educación del cuerpo solamente a la enseñanza deportiva, algo que como vimos no se da concretamente, y al desarrollo de la fuerza y la resistencia.

Aquí debo ser claro, la EF en la escuela secundaria es una práctica que carece totalmente de sentido no solo para los alumnos sino también para los maestros. Al establecer un menú con tan escasas opciones, más allá de la ausencia de saberes, es lógico que la mayoría de los adolescentes miren con desagrado o escapen a participar activamente de las clases, muy pocos de ellos, por mejores intenciones que tengan los docentes, encontraran en las prácticas de Educación Física de la escuela secundaria el gusto y el placer por el uso del cuerpo.

Volviendo sobre el trabajo específico del desarrollo de la fuerza y la resistencia. Si dicho trabajo se reduce a la aplicación de estímulos estresantes que luego provocaran las adaptaciones, está claro que la función del maestro se reducirá al convertirse en ese aplicador de estímulos que solo deberá observar, esperar, aquello que por cuestión natural ha de darse. Más allá de que algún defensor de estas cuestiones pueda esgrimir que la enseñanza se da en la inculcación de las correctas técnicas de ejecución de los ejercicios de fuerza, por ejemplo, ante ello debo decir que empujamos a nuestros alumnos a reproducir movimientos y no a producirlos, cuestión que retomaremos mas adelante.

Si un cuerpo que es educado puede ser usado y disfrutado con alegría, me atrevo a decir, que un cuerpo que es adiestrado no solo no puede ser usado sino que se transforma en un cuerpo sufrido.

En las fases que componen el SGA, hemos visto que la aplicación de un estímulo estresante, el mismo aplicado por encima del *umbral mínimo de activación*, el cual puede ser entendido como *“límite a partir del cual se percibe una sensación o estímulo”*,

desencadena una fase de alarma luego una de resistencia, y si el organismo es capaz de sobreponerse y resistir al estímulo, sobrevienen las adaptaciones, llevando ese umbral mínimo de activación a un estado más elevado.

Es bajo esta fundamentación que se engendró la lógica y el discurso bajo el cual opera el desarrollo de las capacidades físicas, mientras más, mejor.

“NO PAIN, NO GAIN”

Esta frase inglesa resume el pensamiento que opera en esta práctica y que me lleva a pensar en un cuerpo sufrido, sin dolor no hay ganancia, así nos encontramos pidiendo más repeticiones, reclamando más kilómetros, queriendo entablar una especie de relación íntima con la educación de la moral y el esfuerzo, forzando a nuestros alumnos a ajustarse a las *formas del cuerpo* a través de una promesa de alargar la vida, algo que para los adolescentes que son inmortales por definición, carece de sentido e importancia.

Si la creación de movimientos y lo expresivo son caminos negados, si a nadie le importa la estética o armonía de los movimientos, si las clases se resumen a la ejecución de técnicas previamente instruidas, si incluso las modas marcan la pauta de la gimnasia que ha de *enseñarse*⁷⁷, si el discurso del esfuerzo o dolor invade nuestras clases (al punto tal de escuchar frases como “si le duele la panza, vomite y siga”); me atrevo a decir que la lógica que opera en las clases de Educación Física y los gimnasios es exactamente la misma, no son pocos los puntos de contacto que unen una y otra práctica, lo cual profundiza aún más la imposibilidad de uso del cuerpo.

“(…) podemos decir con seguridad que el gimnasio resulta ser el lugar destinado al sacrificio, el templo en el que el culto al cuerpo es consagrado, pero también el museo en el cual los cuerpos son exhibidos, admirados, contemplados; nunca usados.”⁷⁸

En el apartado *Agentes de salud* he intentado evidenciar que es el mito de la actividad física y la salud el discurso que opera hoy en día en la mayoría de las prácticas que tiene

⁷⁷ Cuantas escuelas hoy en día poseen grupos de trote, carreras de larga y media distancia como parte de las evaluaciones de la materia e incluso el entrenamiento funcional es la vedette de las clases.

⁷⁸ Crisorio, R, coordinador (2015). Ideas para pensar la educación del cuerpo. La Plata : EDULP. (Libros de cátedra. Sociales). En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.385/pm.385.pdf>

como objeto al cuerpo. Es en el acto ritual donde se corporiza el mito, en el, él sujeto pierde el control de su cuerpo, el cual reproduce el acto ritual sin más.

Las gimnasias en la actualidad, incluso las técnicas de las salas de musculación, están creadas en base a pensar el cuerpo como natural y orgánico, por ende fijo y estable, lo cual establece que una de las descripciones posibles del cuerpo, es a través de los sistemas de palancas y poleas que lo componen y permiten los movimientos, estableciendo de esta forma que es posible organizar los movimientos en parámetros estandarizados.

Así es posible organizar las clases de forma tal de asegurar la repartición exacta de movimiento para todos por igual siempre en relación a los patrones que se consideran saludables en el discurso médico y bajo la promesa *biopolítica* de alargar la vida.

Como hemos visto ha sido el *biopoder* un factor fundamental en el desarrollo del sistema capitalista, asegurando la inserción controlada de la población a los sistemas de producción; a su vez creo yo, existe una relación de correspondencia que marca un camino de vuelta en lo que es capaz de producir el sistema capitalista y el consumo en relación a los fines del *biopoder*. Para ser más claro la industria del consumo entre el sinfín de productos y necesidades que genera, produce un cuerpo y una forma de ser, que podría ser tipificada como ideal de belleza el cual aparece asociado al discurso de la salud, es a través de la explotación de este ideal que se involucra aún más a la sociedad con su medicalización indefinida.

“En los últimos años asistimos a un proliferación acelerada sobre distintos sistemas y métodos que rápidamente aparecen, se “ponen de moda”, se masifican y con la misma rapidez son suplantados por otros que rápidamente aparecen, se ponen de moda, se masifican y así circularmente y de manera inacabable logran que las personas reproduzcan movimientos y no que los produzcan.⁴⁶ Tal es el caso del Step, BodySystem,⁴⁷ Método Pilates, Spinning, Plataformas Vibratorias y muchas más que seguramente en cualquier parte del mundo ya están abriéndose paso para suplantarse a las que conocemos. Cada una de estas gimnasias se presentan ante el mercado y a los potenciales consumidores como nuevas formas de moverse que prometen mejores y más rápidos resultados gracias a un nuevo y revolucionario sistema, método o programa de

entrenamiento; sin embargo no ofrecen en rigor, ninguna novedad, el sistema resulta ser siempre el mismo.”⁷⁹

“Las funciones de la moda son unir y distinguir”. Une y distingue a aquellos que poseen, de aquellos que no poseen, produce necesidades y a su vez la correspondiente necesidad de poseer, en este punto el cuerpo no es ajeno a esta maniobra, sino que por el contrario, se encuentra en el centro de la escena.

Las imágenes de cuerpos saludables y bellos proliferan en los medios audiovisuales, es así que en la población en general se produce la necesidad de corresponder a dicho modelo de belleza el cual responde a un discurso estetizante de la salud, porque claro está la delgadez y belleza por simple asociación responde directamente a un cuerpo saludable.

Es en estas gimnasias donde el método siempre es el mismo, el cual responde a la idea de que todos aprendemos de la misma forma, tenemos las mismas dificultades, nos gustan las mismas cosas, nos mueven los mismos intereses.

Reitero, la función de la moda es unir y distinguir, lo cual puede leerse también, en clave de unir y distinguir a los normales de los anormales, a lo cual subyace la necesidad de pertenecer. El boom del *fitness* aprovecha esta cuestión al máximo, y la Educación Física escolar nos ajena a esto.

En búsqueda de actividades que generen el gusto por la clase y contrarresten lo que los mismos profes denominamos la apatía adolescente, sin reconocer que es producto de lo mismo que nosotros generamos, el boom del *fitness* hace su ingreso con sus gimnasias enlatadas en nuestras clases, hoy en día no son pocas las escuelas que han transformado sus clases de Educación Física de la escuela secundaria, en clases de entrenamiento funcional o grupos de trote. Lo cual no puede dejar de llamarnos la atención, ya que ambas prácticas refieren directamente a las capacidades físicas que vinimos tratando en este apartado, la fuerza y la resistencia.

⁷⁹ Crisorio, R, coordinador (2015). Ideas para pensar la educación del cuerpo. La Plata : EDULP. (Libros de cátedra. Sociales). En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.385/pm.385.pdf>

“El modelo de cuerpo que sostiene la gimnasia actual (apoyada por otra serie de dispositivos mediáticos) es un cuerpo para ser admirado y exhibido, un cuerpo que en tanto está destinado a la espectacularidad, es un cuerpo que se consume, que se agota.”⁸⁰

La mediatización de la forma del cuerpo ha instalado en la sociedad una vigilancia corporal, donde unos y otros somos observadores y observados, somos medidos, comparados y a su vez nosotros replicamos estas acciones. Así el cuerpo es retirado del uso común, pasa a ser un cuerpo destinado a agotarse en el consumo y la exhibición, pero no en el uso.

“La arquitectura de estos lugares acompañan la visión del panóptico en la estética que promueven: lugares luminosos con grandes vidrieras donde mostrar lo que ahí se vende, como grandes escaparates -no de maniqués- sino de cuerpos reales; espejos y televisores por doquier donde poder mirarse todo el tiempo, pero también por donde ser visto todo el tiempo”

El panóptico era una estructura carcelaria de fines del siglo XVIII que tenía como efecto más importante el de inducir en el detenido un estado consciente y permanente de visibilidad que garantizaría el funcionamiento automático del poder, sin la necesidad de que ese poder se esté ejerciendo de forma efectiva.

La cultura de consumo ha instalado el panóptico en todos lados, creo yo que la misma excede la arquitectura de los gimnasios, la misma funciona incluso en nuestras prácticas de Educación Física. La vigilancia corporal a través de la cual se ejerce el poder sobre el cuerpo, funciona de forma constante a través del pensamiento inconsciente de todos y que tiene su exponente máximo en las redes sociales.

“el espectáculo y el consumo son las dos caras de una única imposibilidad de usar. Lo que no puede ser usado es, como tal, consignado al consumo o a la exhibición espectacular.”

Poder empezar a pensar en la posibilidad de uso del cuerpo involucrara pensar en las posibilidades de enseñanza que como maestros del cuerpo podamos establecer, para ello

⁸⁰ Ídem anterior

será necesario alejarnos de la función de adiestrador que nos han asignado y hemos tomado como propia, reflexionar en términos de saber, desempolvar la gimnasia como tal, permitir que *se articule el gusto por el movimiento, con la intencionalidad y sistematicidad.*

“Tomando a Agamben, un cuerpo en uso que no está destinado a agotarse como consecuencia del consumo, sino más bien un cuerpo que puede ser educado para ser usado y disfrutado con la alegría, el placer y el goce que sólo es posible pensar y experimentar en los límites del sistema, de las modas y hasta de las teorías mismas.”

Un cuerpo que puede ser educado para ser usado y disfrutado con alegría, como el maestro que puede hacer uso de su función; cuestiones refieren directamente a la libertad. Libertad que permite escapar a uno y a otro de su determinación, libertad que rompe las cadenas de la solidez, libertad que nos remite a una vida cualificada políticamente, libertad que nos permite tomar las riendas de nuestras vidas.

Antes de concluir hay una consideración final que debe hacerse, la cual en su dimensión, puede ser un aporte para evidenciar la maniobra que sobre el cuerpo se hace, como se ejerce el poder sobre él. Anteriormente expuse que una Educación Física que tiene como objeto la maximización útil del individuo a través del logro del aumento de sus capacidades físicas es necesariamente una Educación Física *biopolítica*.

Y una EF que subordina los contenidos de su enseñanza y el accionar de sus maestros a los fines de la biopolítica, es servil a la misma, e inevitablemente se constituye como una Educación Física racista.

Entiendo que esta afirmación puede generar rechazo en el lector en general y en los profesores mismos, cuestión que puede entenderse desde concebir al racismo como una ideología que se basa en el odio con motivos étnicos y que puede encontrar su exponente máximo en el régimen nazi. Es preciso comprender que el racismo no se trata de una relación militar, ni de una relación política, sino de una relación biológica, donde el poder, más precisamente su tecnología, operan sobre el cuerpo, le da forma.

En este punto es donde la Educación Física tal y como está constituida y funciona, contribuye en términos estrictos a la depuración de la raza.

La *biopolítica* toma como propio el cuerpo biológico el cuerpo de la especie, en el sentido de la masificación; es la población el objeto que ha de ser regulado, sobre dicha población es que el soberano ejerce el poder *de hacer vivir o dejar morir*. Es en esta forma de regular la vida que el racismo asegura la función de muerte en el Estado.

En un contexto donde la regulación de la vida tiene como objeto la producción de bienes y riquezas, *la debilidad* debe ser considerada en términos económicos, la debilidad cuesta dinero.

“Estas, empero, no son consideradas, como es el caso de las epidemias, como las causas más frecuentes de decesos, sino más bien como factores permanentes (y así son tratadas) de reducción de fuerzas, de energías, de disminución del tiempo de trabajo.”

“En definitiva, son consideradas en términos de costos económicos, ya por la falta de producción, ya por los costos que las curas puedan comportar (...)”

Si el fin es la ganancia en términos económicos, todo aquello que provoque pérdidas debe ser suprimido, eliminado, allí es donde el racismo se torna en un mecanismo fundamental del poder, donde *la muerte entendida como el fin de la vida* es en definitiva es el fin, el extremo del poder.

El Estado debe aspirar, y la vez ser el garante de la integridad, homogeneidad, superioridad y pureza de la raza. Cuando decimos que la escuela es una fábrica de ciudadanos a medida, decimos que la educación responde claramente a esta lógica.

Encontramos que el racismo de Estado posee esencialmente dos funciones

“En primer lugar, es el modo en que, en el ámbito de la vida que el poder tomó bajo su gestión, se introduce una separación, la que se da entre lo que debe vivir y lo que debe morir. A partir del continuum biológico de la especie humana, la aparición de las razas, la distinción entre razas, la jerarquía de las razas, la calificación de unas razas como buenas y otras como inferiores, será un modo de fragmentar el campo de lo biológico que el poder tomó a su cargo, será una manera de producir un desequilibrio entre los grupos que constituyen la población”

La segunda función del racismo es la de permitir establecer una relación positiva del tipo: “Cuanto más mate, hagas morir, dejes morir, tanto más, por eso mismo, vivirás”. (...) . El

racismo, en efecto, permitirá establecer una relación entre mi vida y la muerte del otro que no es de tipo guerrero, sino de tipo biológico. Esto permitirá decir: "Cuanto más las especies inferiores tiendan a desaparecer, cuantos más individuos anormales sean eliminados, menos degenerados habrá en la especie, y más yo como individuo, como especie- viviré, seré fuerte y vigoroso y podré proliferar".

Una Educación Física empeñada en circunscribir el cuerpo a lo que solamente es su sustento y encausando esfuerzos en pos de producir individuos fuertes y resistentes, entiendo, que lo mismo lleva implícito inevitablemente la reproducción de la ley del más fuerte y por ende su supremacía, lo cual no hace otra cosa que reproducir estas dos funciones del racismo, alejándonos de una educación posible del cuerpo y reforzando ese límite, esa frontera, entre lo que ha de vivir y lo que ha de morir, lo cual puede ser pensado en términos de merecimientos, de aptitudes, también de capacidades físicas o condicionales; que en definitiva van condicionar si vives o mueres.

Muerte que no solo puede ser pensada en términos biológicos, sino también, en términos políticos, lo cual equivale a quedar afuera. Es indispensable, o debería serlo, pensar que sucede con aquello que queda por fuera del límite, de la frontera.

Conclusiones

El trayecto recorrido nos ha permitido ver y entender que la Educación Física como práctica constituye un gran sin sentido para todos aquellos que de ella forman parte, entiendo que la misma, si adquiere sentido en relación a los fines de la *biopolítica*, lo cual abre un sinfín de interrogantes que necesariamente deben seguir siendo pensados.

Creando firmemente que *no hay verdad de la verdad*, por tanto no hay verdad absoluta o definitiva, estas conclusiones se presentan a modo de provisorias y de carácter transitorio, ya que la problemática que ha tenido lugar a lo largo del trabajo de investigación solo adquiere condiciones de posibilidad, desde entender a la Educación Física tal y como la entendemos hoy en día.

Tomar la decisión de pensar las prácticas de Educación Física en las escuelas secundarias de la ciudad de Mar del Plata ha implicado abandonar el principio de certidumbre que en ellas impera, por ende no pretendo ahora proponer certezas, sino más bien invitarnos e invitarme a seguir pensando, a seguir navegando en las aguas de la incertidumbre.

La salud como principio rector de la práctica involucra al cuerpo en un proceso indefinido de normalización el cual, a su vez, conlleva la imposibilidad de uso del mismo

Encuentro en primera instancia algo que podría considerarse una gran contradicción desde el sentido común. Las prácticas que se constituyen en pos de la salud teniendo como centro la vinculación afectiva del individuo con la realización de actividad física, no solo tienen por objeto la normalización del mismo, sino que la constitución de las mismas conllevan la anulación de la posibilidad de uso del cuerpo.

La salud como principio rector de las prácticas de Educación Física, es una salud en términos de medicina, la cual tiende a distinguir entre lo normal y lo patológico, también considerado desviado o anormal; lo cual necesariamente debe ser apartado o excluido en caso de no poder ser normalizado.

Debe quedar claro que la salud que interesa en este contexto es una salud que remita a un mantenimiento biológico, para poder extraer de esa vida bienes y riquezas, y no una salud que nos permita vivir la vida en un sentido de disfrute de la misma.

El proceso de normalización implica entre otras cuestiones la desaparición de la singularidad que caracteriza al sujeto, ya que lo que se busca es la universalización del mismo, por ende dicho sujeto también es borrado de la escena. A su vez al pensar el cuerpo desde la anatomía, fisiología e incluso desde la patología, queda por fuera el cuerpo mismo.

Si en las prácticas de Educación Física el sujeto es eliminado, el cuerpo queda por fuera; es imposible pensar en una educación que los incluya, incluso debiéramos reflexionar en aquello que queda detrás de la frontera que lo normal traza, en lo excluido.

El cuerpo es aquello que hay que poner a salvo, y será la actividad física aquello que asegure el paso de una vida enfermiza a una vida saludable, la misma se ha impuesto como el rito obligatorio para lograr dicho pasaje, pensada como un medicamento más, legando en el profesor de Educación Física la función de prescribirla.

En ese sentido es en el acto ritual, donde el cuerpo reproduce los movimientos que el mismo mito estipula, el cuerpo desempeña papeles y roles, el rito toma el control del cuerpo, control que ya no le pertenece al sujeto.

De esta forma se coarta la posibilidad de crear movimientos, de experimentarlos según gusto e intencionalidad, en definitiva de hacer uso del cuerpo.

La salud como principio y fin de las prácticas de Educación Física en las escuelas secundarias, no solo transforman a las mismas, en prácticas clasificatorias entre aquello que debe vivir y aquello que debe morir, sino que a su vez conllevan la clausura total de la posibilidad de uso del cuerpo.

Las propuestas “teóricas” de los profesores de Educación Física tienden a reforzar el rol técnico aplicativo que se les asigna

El retorno de los profesores de EF a los saberes “teóricos” como modo de fundamentar su práctica, no hace otra cosa que dejar en evidencia el pensamiento clásico que ha imperado en el campo entorno a la relación teoría-práctica. Solicitando de algún modo que el saber superior habilite a la práctica misma. Es al “saber del organismo” que se le otorga el valor de inauguración de la posibilidad de educación del cuerpo, sin comprender que dicha cuestión termina por coartar las posibilidad de enseñanza, ya que pretendemos

fundamentar nuestro accionar en aquello que nos aleja aún más del cuerpo, y por ende de la posibilidad de educarlo.

La Educación Física nace como una cuestión de salud pública, entendiendo a la salud en términos de medicina, la alienación del discurso de la EF al discurso de la ciencia moderna, no ha hecho otra cosa que privar a la misma de la posesión de un saber propio, sino más bien se nos concede un conjunto de técnicas que bajo nuestro dominio y atravesadas por las teorías del aprendizaje debemos aplicar en el momento indicado para impactar positivamente en la salud de nuestros alumnos. Por ende no es extraño el retorno de los profesores al discurso médico o al saber que la fisiología nos otorga para fundamentar nuestro accionar, entendiendo que de esta forma se jerarquiza la práctica misma.

Las relaciones de poder que se han tejido en el campo nos llevan forzosa e inconscientemente a remitir constantemente al saber médico como habilitante de nuestra práctica, pero es el saber de la medicina el que ata al sujeto a su cuerpo, determinando un cuerpo que es capaz de ser producido, reproducido, serializado, universalizado. Además nos concede un conjunto de técnicas que bajo nuestro dominio y atravesadas por las teorías del aprendizaje debemos aplicar en el momento indicado para favorecer los procesos que naturalmente han de darse, por ende aquello en lo cual pretendemos fundamentar nuestro accionar, no solo nos aleja aún más del cuerpo, sino que anula nuestra función como enseñantes para transformarnos en meros espectadores.

La Educación Física de la escuela secundaria nada enseña

Los contenidos de la Educación Física son *el juego, los deportes, la gimnasia, la natación y la vida en la naturaleza*.

A lo largo de la tesis hemos podido observar que los contenidos seleccionados para ser enseñados en la escuela secundaria son los deportes y el desarrollo de las capacidades condicionales, específicamente la fuerza y la resistencia. Su conceptualización y la forma de ser “enseñados” refieren directamente a la intención política de contener al individuo en sus límites y posibilidades y no a la posibilidad de establecer una educación del cuerpo.

Las confusiones reinantes en el campo han logrado establecer que llamemos a casi cualquier tipo de actividad física, deporte, lo cual también impacta en su enseñanza. A su vez la posición hegemónica del mismo provoca la subordinación del juego, como herramienta de su enseñanza, y de la gimnasia, al aprendizaje de las técnicas necesarias para el logro deportivo.

Los deportes son enseñados desde las teorías del aprendizaje, abordados desde la descomposición de sus técnicas y alejados de la lógica de juego que tanto los caracteriza. Dicha lógica nunca es vivenciada por los alumnos ya que al enseñar deportes en la escuela se evita la competencia, factor vital y constituyente de los deportes.

En las prácticas de Educación Física de la escuela secundaria al enseñar deportes sin competir, no solo se impide a los alumnos la vivencia de dicha experiencia, sino que se torna imposible establecer que se enseñan deportes, en todo caso es posible hablar de un adiestramiento de los alumnos en un conjunto de técnicas aisladas.

Los contenidos son saberes que se construyen a partir de la cultura, los mismos son allí legitimados; de la cultura se extraen y en ella, solo en ella, adquieren sentido. Por ende la fuerza y la resistencia que son manifestaciones genéticas del individuo, no pueden ser contenidos de ninguna enseñanza, al mismo tiempo dichas capacidades refieren directamente a la maximización útil del individuo con fines económicos.

La Educación Física de la escuela secundaria se encuentra vaciada de saberes, por ende, nada enseña.

La producción de organismos solidos refiere a una sola cuestión: la Educación Física es racista

La Educación Física se encuentra empecinada en circunscribir el cuerpo a lo que solamente es su sustento y encausando esfuerzos en pos de producir individuos fuertes y resistentes.

Desarrollada bajo estos parámetros, la EF, no hace otra cosa que vincular sus fines con los fines eugenésicos que el estado posee. Enmascarados en el discurso de la salud y la estética, se reproduce en la practicas lo que podríamos denominar como la ley del más fuerte.

Entendiendo que la debilidad cuesta dinero, el Estado debe aspirar, y la vez ser el garante de la integridad, homogeneidad, superioridad y pureza de la raza. Por tanto será función de la Educación Física y por ende de los profesores, remediar dicha debilidad preparando individuos fuertes y resistentes; reforzando dicha frontera, frontera que divide aquello que ha de vivir de lo que necesariamente debe morir.

Si la Educación Física se constituye en una práctica clasificatoria, aquello por lo que han de ser clasificados los individuos, no es otra cosa que sus capacidades y aptitudes; entonces lo que han de condicionar las capacidades condicionales, es la vida, ya que en definitiva determinaran de qué lado de la frontera has de estar, si vives o mueres.

Bibliografía

Aisenstein, A. "El padre de la educación física argentina: fabricando una política corporal generalizada (1901-1938)

Aisenstein, A. 2003. "Cuerpo, Escuela y Pedagogía. Argentina 1820-1940"

Behares, L. E. 2011. Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas. Departamento de publicaciones de la ciudad de la República.

Behares, L. E. Saber, sujeto y acontecimientos de enseñanza

Carvalho, Y. M. 1998. "El "mito" de la actividad física y salud". Lugar Editorial. Buenos Aires. Editora Hucitec. Sao Paulo.

Castro, E. 2004. El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por los temas, conceptos y autores. UNQ. Bs As. Argentina

Crisorio, R, coordinador (2015). Ideas para pensar la educación del cuerpo. La Plata : EDULP. (Libros de cátedra. Sociales). En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.385/pm.385.pdf>

Crisorio, R. "Educación Física y Biopolítica". TEMAS & MATIZES. N° 11. 2007.

Crisorio, R. "El deporte en la escuela ¿cuándo, cómo, para qué, por qué?"

Crisorio, R. 1995. El problema de los contenidos en Educación Física. Revista Pista & Patio. Nro. 3

Crisorio, R. 1995. Enfoques para el abordaje de CBC desde la Educación Física. Serie Pedagógica Nro. 2, FaHCE UNLP.

Crisorio, R. 1998. Constructivismo, cuerpo y lenguaje. Revista Educación Física y Ciencia. Año 4.

Crisorio, R. 2011. Homero y Platón: dos paradigmas de la educación corporal. Educación Física y Ciencia, Nro. 13, p. 77 – 98. UNLP. FaHCE. Dpto de EF. ISSN 1514-0105

Crisorio, R. Educación Física e identidad: conocimiento, saber y verdad

Dra. Blasina S. de Camargo. "Estrés, síndrome general de adaptación o reacción general de alarma". Disponible en

<http://www.revistamedicocientifica.org/uploads/journals/1/articles/103/public/103-370-1-PB.pdf>

Elias, N. y Dunning, E. 1992. "Deporte y ocio en el proceso de civilización". Fondo de cultura económica. Mexico. Madrid. Buenos Aires.

Emiliozzi, M. V. 2011. Fragmentos de cuerpos despojados: Una arqueología y una genealogía de los discursos del cuerpo en el Diseño Curricular de Educación Física [en línea]. Tesis de Posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.440/te.440.pdf>

Escudero, M. C. 2012 ¿Cómo saber algo del cuerpo? CONICET/UNLP –IdIHCS-CIMECS. Inédito. En Bibliografía de cátedra Ciclo extraordinario de Lic. En E.F UNLP

Foucault, M. 2002. Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Siglo XXI Editores. Buenos Aires, Argentina.

Foucault, M. 2007. Los anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975). 4ta. Edición. Fondo de la Cultura Económica. Argentina.

Giles, M. "El Deporte. Un contenido en discusión"

Giles, M. y Rocha, L. "Habito y Habilidad"

Landa, M.I. 2009. "El porvenir de los cuerpos rentables: un análisis de las practicas del fitness" en "Estudios críticos de Educación Física" dirigido por Crisorio, R. y Giles, M. 1° ed. Al Margen.

Lugüercho, S. 2009. "La gimnasia. Un contenido olvidado". Estudios críticos de educación física. Dirigido por Ricardo Crisorio y Marcelo Giles. 1° edición. La Plata. Al Margen

Mamonde, M.V. – Rocha Bidegain, L. 2012. La Educación Física Argentina en el siglo XIX en "Sport, Educaçao Physica e Modernidade: um panorama da América do Sul", en prensa, Brasil.

Nella, J. 2009. "El juego. Un contenido inútil". Estudios críticos de educación física. Dirigido por Ricardo Crisorio y Marcelo Giles. 1° edición. La Plata. Al Margen

Porta, J. "El desarrollo de las capacidades físicas. La flexibilidad." Disponible en <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=1209>

Rocha Bidegain, L. "Practicas corporales y usos del cuerpo: sobre lo que podemos no hacer". 10° Congreso Argentino y 5° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. FaCHE – UNLP

Rodriguez, N. 2009. "Los contenidos de la educación física". Estudios críticos de educación física. Dirigido por Ricardo Crisorio y Marcelo Giles. 1° edición. La Plata. Al Margen

Rodriguez, N. 2009. Los contenidos de la Educación Física. Estudios críticos de Educación Física. Dirigido por Crisorio, Ricardo y Giles, Marcelo. Ediciones Al Margen. Pág. 194

Scalise, M. E. 2014. ¿Prácticas que encierran? Pensando las prácticas corporales y la discapacidad. Tesina de Licenciatura. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Scalise, M.E. "La Gimnasia - herramienta o las herramientas de la Gimnasia"