

Educación física como práctica social y su relación con el saber Elementos para una discusión política y epistemológica

Raumar Rodríguez Giménez

Universidad de la República

raumar.isef@gmail.com

raumarr@fhuce.edu.uy

Resumen

En este texto se trabaja en torno al siguiente problema: la producción de conocimiento en el campo de la educación física, analizando aspectos epistemológicos, y teniendo como eje transversal del problema la relación entre teoría, ideología y práctica.¹ Para ello, se realiza un primer rodeo, a los efectos de situar el momento de surgimiento de la educación física, de explicitar qué elementos se consideran fundamentales en términos de condiciones de posibilidad para hablar de eso que llamamos prácticas, y más precisamente prácticas sociales. Luego se hace referencia a algunos conceptos mínimos para componer una idea de ciencia, sin lo cual no se puede establecer una lectura crítica de la relación entre el saber y las prácticas. En ese marco, se introducen tres categorías consideradas fundamentales para comprender la educación física moderna y contemporánea, a saber: vida, técnica y cuerpo. Finalmente se realizan algunas consideraciones sobre las “revoluciones epistemológicas”.

Palabras clave: educación física, social, saber, política, práctica.

¹ Este trabajo forma parte del proyecto de investigación “Lo epistémico y lo epistemológico en la relación cuerpo-educación-enseñanza” (Grupo de Investigación *Cuerpo, educación y enseñanza/ ISEFI Udelar*). Una versión anterior fue presentada en el *VII Congreso Internacional de Pedagogía do Esporte (CIPE)*. *Universidade Estadual de Maringá*, 19 a 21 de agosto de 2015. Agradezco a los miembros del Grupo *Cuerpo, educación y enseñanza* la lectura crítica que realizaron de la presente versión en agosto de 2017.

Primer rodeo

Como punto de partida, quisiera dejar planteado que, tratándose de una educación, la educación física siempre es una práctica, y siempre es una práctica social, como también es una práctica cultural y política.² De esta manera, lo que podríamos problematizar es esa relación de la educación física con lo social, ese ámbito de realidad específico de lo moderno, o que incluso marca el inicio de la época contemporánea, delimitado fundamentalmente a partir de las revoluciones liberales, o más precisamente revoluciones burguesas, de los siglos XVIII y XIX.³ Es posible leerlo de esta manera siempre que se admita que lo social es un ámbito que se configura como tal de manera tardía, si lo social es el nombre que se le da al conjunto de relaciones entre grupos o clases. Es decir, lo social está configurado como tal sólo cuando ha quedado atrás el feudalismo, y se entra en una época en el que las relaciones entre los individuos están pautadas por un nuevo tipo específico de relaciones de producción. Ciertamente es que se habla de relaciones sociales antes de esto, pero es en la formación social capitalista donde lo social se objetiva definitivamente de la manera en la que hoy lo conocemos (Cf. Marx, 1867/2006 y Donzelot, 2007).

Lo social entonces, en la medida en que es inseparable de las relaciones de producción, para el caso de la formación social capitalista está íntimamente ligado al industrialismo. En esa etapa se cataliza lo social, en la medida en que se dibujan más claramente, más nítidamente delimitadas, las clases sociales. Y es en esta etapa, justamente, donde cobra relevancia, donde se expresa cabalmente la relación política entre lo epistemológico, lo social y lo cultural articulados en la economía. Aunque no se pueda decir que se trata de una simple y pura correspondencia, se puede mostrar que entre lo

² Para una definición de educación física, y sobre todo para la ubicación de su emergencia como campo de saber específico en el contexto europeo de fines de siglo XIX, cf. Crisorio (2009) y Soares (2001). Este trabajo supone un diálogo con dichos textos.

³ Dejo planteada la necesidad de una relectura del problema aquí tratado a la luz de los planteos sobre el cuerpo y la libertad en el contexto de la Revolución Francesa, realizados por Jean-Claude Milner (2016) en *Relire la Révolution*. El tema es objeto de otro trabajo en curso, articulado en torno a la relación entre saber del cuerpo y política. La hipótesis es la siguiente: el problema político fundamental de la modernidad no son las ideas o las ideologías, sino la cuestión del cuerpo. Comienza con Maquiavelo y se despliega completamente con la Revolución Francesa y los Derechos del Hombre: se trata del *parlêtre* y lo real de la multiplicidad hablante de los cuerpos hablantes.

epistemológico y una formación social hay solidaridades de conjunto, para utilizar una expresión foucaultiana. Por ejemplo, sabemos que la química y la física tuvieron un papel importante en el industrialismo. Un caso paradigmático es el de Freud: aun siendo epistemológicamente revolucionario, sus herramientas conceptuales proceden de la física energética, de la economía política y de la biología (Althusser, 1977).

¿Por qué este rodeo? Porque lo que quisiera plantear es la cuestión de la relación saber-poder, o mejor dicho, la relación verdad-poder, de una doble manera: por un lado, se puede preguntar a qué relaciones de poder responde una verdad, o de qué relaciones de poder es efecto, a la manera foucaultiana; pero por otro lado, también conviene preguntarse por qué un poder, para ser eficaz, necesita de la verdad (Núñez, 2012: 105). Sería necesario, entonces, revisar la idea hobbesiana de una institución de la verdad, de manera específica, y luego, de manera general, el papel de los sistemas nacionales de enseñanza en lo que podría denominarse una institucionalización de la verdad, o la cristalización de una verdad oficial, estatal (Balibar, 1995). Es en este punto donde se hace más evidente y crudo el problema de la relación entre Universidad y Estado, sobre todo cuando se pueden contraponer un programa de autonomía del saber, más o menos en los términos que lo planteara Kant, a un programa en el que la universidad está subordinada a la República. De un extremo al otro, se pueden introducir cuantos matices se quiera, y se puede buscar el tantas veces anhelado “punto medio”, a riesgo de matar la dialéctica.

La educación física y la emergencia de lo social

La educación física, en tanto práctica social, tiene que lidiar al menos con tres nociones fundamentales, que también pueden ser, de acuerdo al registro en el que se las encuentre, categorías o conceptos, a saber: técnica, vida y cuerpo.

La omnipotencia de la técnica se consagra con el capitalismo; modernidad técnica y modernidad social se co-pertenecen (Milner, 2003: 22). La vida, o más precisamente la noción de vida, especialmente en la época moderna y contemporánea, es ideológica, sobre todo cuando el sentido común recibe

fragmentos del discurso científico, pero se distingue radicalmente de él (Balibar, 1995: 135 y sig.). Se distingue porque la ciencia es extraña a lo cotidiano, aunque en algún punto lo determine (el sujeto moderno es el sujeto de la ciencia, dice Lacan), pero se distingue también porque a la noción científica de vida siempre se le agrega algo, siempre tiene un valor agregado, valor que no puede no ser ideológico: se trata de “el valor de la vida”, ese valor imposible de determinar, si los hay. Y finalmente, el cuerpo, que no se puede dejar de mencionar si nos referimos a la técnica y a la vida, el cuerpo hablante de los seres hablantes, aunque si se trata de su articulación moderna con la técnica y la vida, sería mejor referirnos al organismo.

Al pasar de un régimen teológico a uno político-jurídico, las sociedades occidentales, o más precisamente los estados-nación, se apoyaron en los sistemas nacionales de enseñanza. Cuando la educación física entra en estos dispositivos, entra de lleno como efecto de una articulación ideológica entre técnica, vida y cuerpo. El cuerpo social, valga la expresión y su doble sentido, como idea, como noción, categoría o concepto, anuda esa articulación ideológica. La educación física sólo puede consolidarse como efecto de esa articulación: está siempre-ya inmersa en la cuestión de la técnica, de la vida y del cuerpo, para dar respuesta a una nueva realidad empírica: la población.⁴

La tesis sobre la ideología científica de George Canguilhem pueden ayudarnos a comprender cómo funciona, y sobre todo por qué se sostiene esta articulación. Las ideologías científicas son sistemas explicativos, pero no guardan proporción con las normas de la ciencia. Estas ideologías no son falsas ciencias, ni magia, ni religión, dice Canguilhem (apud Balibar, 1995: 130), en la medida en que intentan imitar el prestigio de una ciencia instituida. La educación física, con su obsecuente regodeo con las ciencias bio-médicas, no ha contribuido sino a diseminar por todas partes una ideología científica. Se le agrega a eso que, siendo una pedagogía, la educación física

⁴ Sobre la aparición de la población como concepto, como objeto y como realidad empírica, cf. *Seguridad, territorio, población* (Foucault, 2009). El hombre se analiza en tanto ser viviente, laborante y hablante, dice Foucault; este triple análisis “debe comprenderse a partir del surgimiento de la población como correlato de poder y objeto de saber” (Foucault, 2009: 108). De esta manera, el hombre es una figura de la población. Toda valoración de la educación física bienpensante debe atender esta articulación, aislada y objetivada en las investigaciones de Foucault.

ha transformado en normativo lo que no es sino descriptivo o explicativo, ha pasado del comprender científico al deber ser pedagógico. En ese pasaje se consolida y extiende la ideología científica o cientificista de la educación física, y de esto no están libres expresiones tales como “ciencias del movimiento”, “ciencia de la praxiología motriz” u otras. La educación física, como práctica que es, incluso como práctica social y cultural, tiene una relación tangencial con la ciencia. Ello no quiere decir que no es deseable o incluso necesario que sea una práctica científicamente orientada, y por eso es imprescindible una mínima presencia de las posibles discusiones epistemológicas en lo que podemos llamar el campo de saber de la educación física.

Educación física y producción de conocimiento

Quisiera despejar la siguiente cuestión: la ciencia no es una práctica social. Es preciso distinguir cuándo se está en el movimiento de la ciencia, y cuándo en el de la práctica: al primero, corresponde la cuestión de la verdad, si no, al menos la cuestión de lo verdadero y lo falso; al segundo, al movimiento de la práctica, corresponde el estar en lo correcto o incorrecto, en el obrar de acuerdo a un propósito o no. Aunque una cierta idea de ciencia pueda componer parte del cuadro de lo que se llama una cosmovisión, la ciencia, o el funcionamiento de la ciencia, no es una cosmovisión, no es una manera de ver el mundo. Para nosotros, modernos, esa distinción es fundamental; en algún punto, la Modernidad es la separación entre ciencia y cosmovisión. Mientras que una cosmovisión es un todo ordenado y completo, una explicación del mundo, un relato organizado y coherente que articula pasado, presente y futuro de una cultura, la ciencia es la introducción de la incógnita, de la idea de que falta un significante, falta considerada irreductible para que la ciencia funcione como tal. En esa dualidad se mueve el sujeto moderno: entre las certezas que las consistencias imaginarias le proporcionan a través de una cosmovisión y la angustia producida por un significante que falta. Si bien se le pueden preguntar a un investigador, de una manera muy próxima a lo que planteara Bourdieu, qué objetos produce y qué produce con esos objetos, hay que tener en cuenta que la sociología del conocimiento no

es lo mismo que la epistemología. Dicho de otra manera, una cosa es conocer el mundo, otra actuar. En la indistinción de esos dos momentos consiste la debilidad fundamental de propuestas como la de la investigación-acción, por ejemplo, esa suerte de experimentalismo social que ganó terreno en el campo de la educación a fines del siglo XX.

“Los agentes sociales se persuaden con facilidad de que las lenguas son transparentes”, dice Jean-Claude Milner (2000: 33), por eso es preciso tener en cuenta la opacidad de la lengua, sobre todo cuando está en boca de los seres hablantes. La transmisibilidad del saber se interrumpe por las vías de la comunicación, porque dicha transmisibilidad depende de la matematización. En lo que corrientemente denominados prácticas se pone en juego un saber-hacer, que puede estar eventualmente articulado, incluso prendido con alfileres en el saber, débilmente embragado en la teoría; pero la práctica es cuestión de intersubjetividades, es el mundo de las “personas haciendo cosas”, mientras que la ciencia o el saber son, en última instancia, impersonales. Debo aclarar, y subrayar enfáticamente, que cuando digo ciencia no me refiero a las instituciones científicas, a los laboratorios, a los investigadores, a las universidades, sino que me refiero a una configuración discursiva caracterizada por un “funcionamiento ciego”, es decir, a la posibilidad de que un saber pueda escribirse en un matema, a la posibilidad de la literalización (Milner, 2000). Los conceptos que proporciona el movimiento de la ciencia y lo ideológico se funden en la realidad. Los individuos precisan de mundos inteligibles, pero esa inteligibilidad, si se funda en la experiencia práctica, es un conjunto de indiscernibles. Para que opere una distinción, se precisa de conceptos, se precisa de teoría.

La actividad científica que se realiza en relación con la educación física tiene que estar vinculada, necesariamente, a una teoría y una técnica, o si se prefiere, a un objeto y un método, de manera que el conocimiento del objeto y la transformación del mismo se pueda traducir en una práctica específica. La práctica no es propiamente del ámbito de la ciencia, en este sentido, está teóricamente subordinada a ella: es el momento en el que la teoría, método mediante, se relaciona con el conocimiento de un objeto. Claro que cuando se trata de educación, hay más cosas en juego que la ciencia: están los

componentes morales, éticos y políticos, es decir, lo que se pretende hacer y lo que se hace efectivamente con un saber y en función de un saber. En este sentido, uno de los problemas clásicos de la educación física ha sido la conocida “falacia naturalista”: deducir un principio moral, ético o político de un conocimiento proveniente de las ciencias bio-médicas.

Cambiar las prácticas

¿La educación física precisa cambiar las prácticas? Me conformo con un “tal vez sí”. Si fuera necesario cambiar las prácticas, y si esa necesidad fuera causada por una cuestión teórica (no de eficiencia, no de gestión, no derivada de los intereses de los alumnos, no de la realidad, no de lo que el mercado demanda, etc.), entonces es preciso afinar muchísimo esa cuestión teórica. En este sentido, entiendo que el elemento fundamental está en la relación entre “lo vivo” y la lengua, y con pretendo evitar decir entre naturaleza y cultura, o entre biología y lingüística. De allí se sigue que la cuestión está en saber si tratamos con un organismo o con un cuerpo, y qué implicancias tiene esa distinción. Para avanzar, la educación física, esté o no dentro del funcionamiento de una o varias ciencias, tiene que romper con la ideologización de la ciencia, especialmente con las ciencias biomédicas, hay que decirlo una y otra vez, por repetido que suene. No es lo mismo considerar que el cuerpo es pasible de indagación en su aspecto biológico, a suponer que se trata de un objeto íntegramente biológico. Un órgano es aquello que tiene soporte anatómico; si se supone que el cuerpo es un conjunto de órganos, esto tiene consecuencias epistemológicas: en cuanto los órganos no hablan, el cuerpo está fuera del lenguaje. Esa consideración epistemológica haría mudar toda y cualquier práctica, en la medida en que es allí donde se mide la efectividad de una idea. Mientras la educación física no desarticule la relación sobre la que se construye su saber-hacer, es decir, la relación entre vida, técnica y cuerpo, no habrá sino variantes de un mismo tema, variantes de la administración anátomo-fisiológica de los individuos. Muy a pesar de tantos y tantos educadores bien intencionados, la educación física no deja de actualizar ese modelo, por varias vías, más o menos refinadas, más o menos grotescas. Toda la estructura conceptual del campo

de la educación física está montado sobre esa articulación, incluso cuando se recurre a la posible crítica que habilitan las ciencias sociales y las humanidades. Que a la anátomo-fisiología se le haya acoplado la psicología, la sociología, incluso la antropología, la historia o la filosofía, el dichoso “ser bio-psico-social” no hace sino reforzar el modelo. Porque se trata de eso, de un saber acoplado, ideológicamente acoplado, no de otra epistemología. Por eso, entiendo que precisamos de una ruptura epistemológica propiamente dicha, ese punto de recomienzo, de no retorno a partir del cual comienza un nuevo campo de saber.⁵ Por eso tal vez sea relevante una distinción entre saber-hacer, saber-en-falta e imposible-saber, es decir, entre un saber que se rige por la representación, un saber caracterizado por la incompletud que se rige por el deseo inconsciente y un saber propio del *Real* (Cf. Behares, 2004).

Consideraciones finales

Muchas veces decimos que precisamos cambiar o mejorar las prácticas, pero tal cosa no es posible sin un cambio en la teoría. O es posible, pero de la siguiente manera: mejorar la práctica es hacer más eficiente la realización de una teoría, para que la teoría permanezca intacta. La “revolución”, es decir, la solución de continuidad en un campo de saber, la ruptura epistemológica, nunca puede venir de la práctica, sino de la teoría. La práctica es contingencia, la teoría supone estabilidad, aunque se considere imprescindible su refutabilidad; nada de lo que sucede en la práctica es interpretable sino por la inscripción del sujeto en el orden simbólico, o más precisamente, por el funcionamiento del sujeto en ese triple registro que Lacan llama Real, Simbólico e Imaginario (*RSI*).

Que se establezca la prioridad de la teoría no significa desconsiderar las prácticas, ese ámbito en el que actuamos; pero parece imprescindible aceptar, incluso para tomar distancia de cualquier pragmatismo vulgar o de analogías implícitamente procedentes de la ciencia experimental, que entre teoría y práctica hay un hiato y no una relación de continuidad, ni de

⁵ De eso se trata, según entiendo, la apuesta de la “educación corporal” de Ricardo Crisorio (UNLP) y su grupo de investigación. Para una síntesis histórica y conceptual de dicha apuesta, cf. Crisorio (2015).

aplicación, ni tampoco una relación del tipo moral. Cuando decidimos que queremos cambiar las prácticas estamos en el terreno de lo ético-político, en cambio no se decide cambiar una teoría, ella cambia en su propio depararse con lo real. Podríamos aceptar, sí, pero prevenidos de no personalizar la expresión, que hay prácticas teóricas. Los individuos toman decisiones, es cierto, pero las teorías no dependen de estas decisiones. Los cambios teóricos son acontecimientos en el orden del saber; si hay un sujeto allí implicado, es por el deseo de saber y no por la afirmación egoica o por la voluntad de saber.

Al final de estas notas, hago mía la siguiente pregunta de Etienne Balibar: “¿No habría que liberar de una buena vez al discurso que sostenemos sobre la historia de las ciencias de las metáforas políticas?” Continúa Balibar diciendo que “Dichas metáforas son, probablemente, necesarias para la representación del efecto de verdad. Sin embargo, al borrar la irreductibilidad del conocimiento, impiden la inteligencia de los encuentros que pueden operarse entre un efecto de verdad de las ciencias y un efecto de verdad en la política” (1995: 71).

Apostillas

1. Si la hipótesis presentada en este texto es plausible, entonces la educación física está atada a un anudamiento histórico del que sólo podría salir a fuerza de tomar distancia de su propio origen. Planteada en estos términos, tal vez la hipótesis es plausible, pero entonces la educación física no puede ser otra cosa que lo que es desde el siglo XIX. Dicho de otra manera: no puede haber una “nueva” educación física.
2. El complemento de la hipótesis sería el siguiente: para una “nueva” educación física se precisa de una ruptura epistemológica (ruptura con los supuestos que le dieron lugar allá en el siglo XIX, ruptura con sus condiciones de posibilidad). Esa ruptura epistemológica debe acompañarse, además (pero sobre todo), de una ruptura con el embrague ideológico que sirvió para su uso estatal. Ese embrague es el que sirvió para convertir definitivamente la vida en una categoría (o noción) de las ciencias biomédicas, desarticulada completamente de su determinación por el orden simbólico. En adelante, el trabajo de mantener unidos un cuerpo y un alma es cualitativamente diferente según la clase social, sobre todo porque los trabajadores no *merecen* tener inconsciente. El inconsciente es un “privilegio” de los que pueden hacer algo con la cultura gracias a un sobresalario, es decir, de los que pueden salir del círculo de la reproducción biológica. Dicho de otra manera: el domingo se pasa muy rápido.
3. De la ruptura epistemológica e ideológica con la educación física del siglo XIX depende que deje de ser un instrumento de lo político para entrar en el campo de saber que tratan del cuerpo y de esta manera, entrar con pleno derecho en la política. Las técnicas corporales no son lo mismo que las técnicas del organismo.

Referencias

- Althusser, L. (2007). *Política e historia. De Maquiavelo a Marx*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Althusser, L. (1977) Freud y Lacan. En: Althusser, L. *Posiciones* (pp. 9-36). Barcelona: Anagrama.
- Balibar, E. (1995). *Nombres y lugares de la verdad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Behares, L. (2004). Enseñanza-aprendizaje revisitados. Un análisis de la "fantasía" didáctica. En: Behares, L. (Dir.) *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber* (pp.11-30). Montevideo: Psicolibros-Waslala.
- Crisorio, R. (2015). Educación corporal. En: Carballo, C. (coord.) *Diccionario crítico de la educación física académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina* (pp.167-175). Buenos Aires: Prometeo.
- Crisorio, R. (2009). Educación Física. En: Crisorio, R.; Giles, M. (org.) *Estudios críticos de educación física* (pp.45-58). La Plata: Al Margen.
- Donzelot, J. (2007). *La invención de lo social. Ensayo sobre la declinación de las pasiones políticas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Foucault, M. (2009). *Seguridad, territorio, población: curso en el Collège de France: 1977-1978*. Buenos Aires: FCE.
- Lacan, J. (1966/1979). La ciencia y la verdad. En: *Escritos 1* (pp. 340-362). México: Siglo XXI.
- Marx, K. (1867/2006). *El capital. Tomo I, vol. 1. Libro primero. El proceso de producción del capital*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Milner, J.-C. (2016). *Relire la Révolution*. París: Verdier.
- Milner, J.-C. (2003). *El salario del ideal. La teoría de las clases y de la cultura en el siglo XX*. Barcelona: Gedisa.
- Milner, J.-C. (2000). *Introducción a una ciencia del lenguaje*. Buenos Aires: Mantantial.
- Núñez, S. (2012). *La vieja hembra engañadora. Ensayos resistentes sobre el lenguaje y el sujeto*. Montevideo: Casa Editorial Hum.
- Soares, C. (1994/2001). *Educação Física. Raízes Européias e Brasil*. São Paulo: Ed. Autores Associados.