

Reflexiones Epistemológicas sobre la Educación (Física) y su campo disciplinar

El problema del Sujeto y el Cuerpo

Ferreira, Adrián.

UBA, Facultad de Filosofía y Letras – Univ. Nacional de Lujan, S Fernando
– ISEF N° 1 “Romero Brest”

adrianferreira@yahoo.com.ar

Resumen

Este escrito se propone, a manera de análisis preliminar, abordar el problema del sujeto y el cuerpo, sus relaciones e implicancias en el campo epistémico y los interrogantes que interpelen a la Educación física y su campo disciplinar.

Se adentra en la relación entre el contexto cultural y la propia producción de la cultura corporal cuanto de sus relaciones con la comunicación humana, la construcción de la identidad, tanto de aspectos didácticos y sus probables relaciones con el reconocimiento de justicia y del sujeto en el proceso didáctico.

Analiza también, argumentos de diversas concepciones y teorizaciones en el proceso de construcción epistémica de la Educación Física, como parte de un análisis crítico al dualismo cartesiano del paradigma biologicista y sus limitaciones. Propone así la profundización de tal análisis y reflexiones como la construcción y aportes a nuevas argumentaciones relativas al campo disciplinar de la Educación Física y la Educación Corporal u área de conocimiento que las comprende.

Palabras Claves: Educación Física, Cultura Corporal, Sujeto, Cuerpo.

Introducción.

Desde las últimas décadas del siglo pasado el problema del sujeto y el cuerpo, quedó en un primer plano a la luz de perspectivas provenientes de las ciencias sociales, habilitando la interpelación del propio objeto *cuerpo*, tratando de

desagregar el análisis del problema, del debate y las implicancias de sus tensiones discursivas. Más allá de avances que han invitado a revisar los contenidos tradicionales de la Educación Física excediendo tratamientos instrumentales de las actividades físicas, por ejemplo desde la perspectiva de la Cultura Corporal, hubo diversos actores y factores que lejos de alejarlo de la somnolencia que podría caracterizar el estado de la cuestión, obstruyen una mayor efervescencia en su problematización. Tanto la persistencia de la gravitación de las ciencias biomédicas en el discurso de la educación del cuerpo, como la potencia –aún- de las prácticas tradicionales junto a la gramática inmovible de las instituciones, han colaborado ostensiblemente en que no se haya podido producir de manera elocuente y menos aún predominante, una nueva proposición de educación física, o bien resulte más tangible el paso probable hacia otras concepciones como, por ejemplo, la de la Educación Corporal. Aunque si bien se ha construido una perspectiva y versión en ruptura epistémica y en tensión discursiva como muchos hemos anhelado , por ejemplo en Crisorio (1998:5), o en Napolitano y Galak, E., (2009:7), el territorio de las prácticas no ha logrado constituir un paisaje en donde un nuevo paradigma se exprese de manera notoria. Esta operación requiere que se asuma el enfoque de pensar la Educación Física como *campo*, término que transita Bourdieu (1997, 2007) y asume asimismo Carballo al abordar un colectivo de tensiones discursivas vigentes a las que señala “de diversa índole y desigual jerarquía pero contextualizadas históricamente, que identifican/construyen a la Educación Física como campo, es decir como un espacio delimitado por las luchas entre las diversas posiciones y que se constituye en tal medida a esas disputas materiales y simbólicas” (Carballo, 2010:1-2).

Este trabajo entonces, procede a problematizar, en términos postulados por Gomez y Minkevich (2009), de manera introductoria, dos cuestiones presentes respecto a la Educación Física y su interpelación como son el cuerpo y el sujeto; tópico gravitante centralmente en la cuestión del campo epistemológico, dado que nos reúne en lo que podemos pensar hoy como pasajes de problemas a problemáticas dado que es una situación que no deja de reconocer el estadio de crisis de la Educación Física asumido por varios

autores como Ommo Gruppe (1976), Cagigal (1979), Parlebas (1985, 2001), Manuel Sergio (2006), Bracht (1996), Fensterseifer (2007), Crum (2012), Pich (2003, 2010), quienes denotan la divergencia de aquellos elementos que podrían considerarse característicos y que constituirían aspectos propios de la identidad y delimitación del campo disciplinar de la Educación Física. En tal sentido señalan como obstáculo la falta de acuerdo sobre el propio objeto de estudio de la Educación Física, lo que expone entonces más aun la situación de crisis, dado que el conjunto de las corrientes de pensamiento que se presentan y expresan son en alguna medida divergentes e incompatibles entre sí y anuncien una falta de unicidad y pertinencia teórica en la comunidad académica de la Educación Física. En orientación entonces al propósito de pensar problemas y problematizarlos preliminarmente, a modo de análisis conceptual descriptivo, es pertinente recordar el carácter de intento de demarcación del campo disciplinar de la Educación Física, dado que, “Los objetos de estudio de una disciplina cambian a medida que lo hacen las teorías científicas; ciertos puntos de vista son abandonados o bien, en otro momento de la historia de la ciencia, pueden ser readmitidos. [...] Por ello en lugar de pensar en disciplinas, preferimos pensar en problemas básicos que orientan distintas líneas de investigación.” (Klimovsky, 2011: 23).

Esta afirmación permite centrar el análisis en diversas producciones sobre las discusiones centrales del tema, que refieren a perspectivas que analizan el lenguaje, su participación y explicación en la (bio)política, su contextualización en la modernidad, o por caso la diferencia argumentativa de la practica corporal frente a la actividad física, examinando concepciones y teorías. No dejan así también de confrontar el ámbito natural y cultural como fuentes productoras de construcciones que expresen al sujeto y al cuerpo o al físico y sus órganos, sus contextos sociohistóricos o no. En tal sentido, los trabajos de Crisorio (1998), Galak (2009), Bracht (2003, 2015); da Silva, Fensteiserfer y Pich (2015), entre otros, exponen un amplio marco conceptual que adentran y profundizan en los mismos.

El asunto del cuerpo, el sujeto y la cultura.

Una primera problematización manifiesta es que en la relación de cuerpo-sujeto se ha intentado establecer que el primero preexiste al segundo, reduciendo tal relación a un vínculo de “mente-realidad” de manera binaria, suponiendo una división alma-cuerpo. En este planteo, deviniendo de ideas de Platón, se asumieron a las ideas en un plano superior y distante del suelo del presente terrenal, del “siendo”, de acuerdo a lo que para Platón resulta que el cuerpo es el sepulcro del alma, lo que encierra el espíritu. Tal contraposición predicada desde la filosofía entre la mente y el cuerpo constituyó el paradigma positivista de carácter hegemónico. Comprender al cuerpo distante de la mente o del alma, y redujo al primero por debajo del segundo, lo que –de acuerdo a Turner (1989:63-64)- llevó a asumirlo sólo como la carne, aquello que sostiene la realidad, que soporta el universo, permitiendo de este modo el desarrollo de la espiritualidad: casi cadáver, el cuerpo resulta entonces, cadavérico.

Más que siendo, estando, es adonde existe el sujeto, sin poder concebirse entonces que podamos ser sin *estar*, como claramente enuncia Cullen (2015:22). Estando implica reconocernos en nuestro momento y contexto histórico, con nuestras particularidades, colectivas, contingentes, culturales, y cuerpo entonces sí implica encontrarnos desde nuestra condición de sujeto. Es que lejos de distanciarlos, es el cuerpo quien encuentra, se reconoce en su condición de sujeto. El consiguiente interrogante es como puede ser posible ser sin estar. Y allí surge una curiosidad lingüística que nos devela Carlos Cullen respecto las formas conjugadas del verbo ser. El infinitivo “ser” proviene de otro verbo, el “sedere”, que se traduce al español , “de estar”, estando, y de ahí la distinción de ser y *estar*; porque es desde el estar que se produce la búsqueda del sujeto, su identidad, de modo que es en y durante el pensando, en continuo movimiento, contexto y relaciones históricas, condiciones ético políticas, socioeconómicas, atravesado por su deseo, su voluntad, su sexo, su entonces, cuerpo, no ya físico, visto por otros, distante de la mismidad. Un otro que se resiste a toda uniformidad violenta de ordenamiento, de operación o reducción a mismidad predeterminada alguna, a modelo de reproducción pedagógica, dejando claramente presente el fundamento ético educativo, la interpelación de y por la alteridad, por la diversidad más allá de lo descripto y catalogado, por tal categoría de sujetos “connotados” a los que se les atribuye

diferenciación, pero sin reconocérseles historias personales de cada ser en sí mismo desde su propia palabra, movimiento, identidad, cuerpo en y desde su otredad, en una relación de Educación que se define desde y por *Justicia*.

El problema de la Justicia, la igualdad y la diversidad.

Aquí también se manifiesta otro concepto, el de Educación y Justicia, que expresa un derecho humano a la autonomía, implicando además la relación con el concepto de Justicia desde que es ese otro quien puede entonces verme, siendo otro diferente a mí, desde su derecho a que nadie intente reducirlo a su propia mismidad, interpelándome éticamente al no aceptar que se lo convierta meramente en un objeto de su conocimiento, de su experimento (concepto al que retornaremos, dado que implica el control de la situación, y que se distancia de la constitución de la experiencia); en un objeto que se pueda incluir en la totalidad del otro que delimita eso a la que hay que adaptarse, igualarse, incluirse. No se reconoce en la igualdad ni una propiedad biológica de los individuos, ni un valor moral necesario a invocar, sino la forma de un enunciado performativo: la igualdad no se obtiene, sino que, como postulado, se declara a partir de ser un universal práctico al hacer valer la alteridad, que precisamente se opone a toda condición o estado natural y/o biológico. "Lo propio de la igualdad, en efecto, no es unificar, sino más bien desclasificar, deshacer la naturalidad supuesta de los órdenes, y emprender su reemplazo por las figuras polémicas de la división". (Ranciere, 2011:68).

¿Puede habitarse esta relación entonces, este reconocimiento, bajo o fuera del "cuerpo"? ¿Puede ser pensada desde una separación del cuerpo, de su sujeto? ¿Puede acaso también ser concebida desde una idea de movimiento, práctico, útil, en el sentido de hacer? De tratarse de que hacer y moverse es "práctico" se dice, es "útil", resultaría así que tal utilidad se predicase de un objeto, de una "cosa", del mundo entonces de las cosas, de la "política de las cosas", adonde gobiernan ellas como parte identitaria, -de la evidencia fundamental- del capitalismo. (Milner, 2005). Sin embargo es preciso aclarar que refiere a una cosa: *las cosas*, lo material, el consumo, y sus relaciones e implicancias con el sujeto. El reino de la economía política y su versión alcanzada es un escenario en el que las cosas –y la lógica de su consumo- gobiernan, y el

fetichismo mercantil asegura tal operación. Nada menos inadecuado que una construcción social capitalista en la que puede prevalecer el management y una lógica clientelar, para que se haga efectiva la política y la identidad de las cosas; el objeto como cláusula de tal condición, incluso la implicancia de la cosificación respecto el objeto del cuerpo mismo, proponiendo un modelo social contemporáneo constituido con fines explícitos de apropiación del sujeto. Coincidentemente, esta cosificación se expresa y constituye también en la dimensión didáctica.

En cualquier caso, la evaluación educativa en el área de la Educación Física, por ejemplo, también ha estado presente del lado de las cosas –funcionalmente a ellas- y siempre se ha propuesto medir el cuerpo, su rendimiento y su producción, soslayando lo imponderable de los seres hablantes: la lengua (y su lenguaje, expresión de su subjetividad), precisamente por no ponderarlo. Si los seres hablantes son evaluados, es porque han sido concebidos como cosas, ponderados al estatus de cosas, de lo que se “es”, considerado como su resultado, o el efecto de su físico. Si la educación física es más directa en esta cuestión, es porque lo hace desde su propia historia y concepciones dominantes y hegemónicas, en relación con el poder establecido y el control o mando a verificar en términos de resultados. Esta posición, taxativamente, lo aleja de la consideración del propio sujeto, su identidad, subjetivación y por ende, de la propia condición del concepto de justicia.

El problema del sujeto y el cuerpo

Ya desde su conformación como asignatura escolar, cuya función –se dijo- se orientaba a la pedagogización de los cuerpos, la Educación Física se instituyó también como una asignatura complementaria del compendio educativo “integralista” spenceriano, transmisora de sentidos y proposiciones pragmáticas, sustentada desde argumentos higiénicos respecto el hacer ejercicio sobre los que se construiría el ideario que postula que hacer actividades físicas permite perfeccionar la salud, al hombre, y a la raza misma (Galak, 2015:47), fusionándose así los discursos higienistas con la edificación eugenésica. Esto también contribuyó a la biometrización, la cual colaboraría en el intento de la explicación sobre la educación de los cuerpos y propone la

difícil e (im)probable tarea de responder al interrogante paradigmático pendiente: ¿Qué decisión pedagógica puede tomarse a partir de una explicación y presunta fundamentación biomecánica, biométrica, o anatomo-fisiológica? Todo ese proceso de construcción que transitó el pasaje del cuerpo externo de la anatomía al interno de la fisiología pudo ser solo posible a partir de dejar de ser pensado como discurso sagrado o natural y habilitar la operación de ser tomado como objeto del discurso médico, luego postulando al cuerpo como una máquina utilizada y regulada por los métodos científicos (Turner, 1989:64), el cuerpo entre el péndulo que osciló entre el taller y el laboratorio (Rauch, 1982: 24), el cuerpo articulado aunque móvil, de una temporalidad medida, cuantificada, hasta el cuerpo de la maquinaria taylorista-fordista, entre distintas metáforas ya estudiadas. Muy distante a estas ideas resulta Le Breton (2002:30), postulando el concepto de la construcción y estructura simbólica, expresando que "... el cuerpo no es solamente una colección de órganos y de funciones coordinadas... según las leyes de la anatomía (...) es una estructura simbólica...", expresando así claramente una fuerte oposición al enfoque anterior, ya aclarando que otras tantas son las condiciones contextuales, de producción y culturales que constituyen y participan del asunto. Otro sentido de la educación física lo formuló la biopolitización de la educación, con la organización de la educación occidental. Luego entonces surgen así desde las tecnologías de control interrogantes inevitables: ¿qué evaluar sino efectos anátomo-fisiológicos? Entonces, ¿qué evaluar sino conductas de su (la) motricidad, medibles? Más aún, ¿qué evaluar sino lo que la motricidad (no el individuo) "expresa a través del movimiento", su resultado? Y por consecuencia surge el interrogante acerca de cómo evaluar eso tal expresión, sin reconocerle diversidad, identidad, culturalidad, casi, humanidad.

Por caso, podemos analizar que el modelo de la evaluación *deportiva* (asumido para fines y escenarios pedagógicos) –y sus subsiguientes versiones como la de las competencias-, cuasi constituido desde una pretensión de tecnociencia, ha tenido su influencia e impacto en la educación física. Frente a esto, lo lúdico, va cediendo su espacio en y frente a la deportivización manifiesta en la sociedad, y en el paradigma de la medición, especialmente con el

reconocimiento de las actividades físicas, porque en general los productos de la ludicidad, en tanto cultural, no se pueden evaluar –tradicionalmente-, lo cual resulta otra zona sensible para la continuidad del gobierno de las emociones, del control social, del ejercicio del poder, del borramiento de las identidades, de la negación del cuerpo. Independientemente de fallidos intentos de tales corrientes no tradicionales, resulta que es su ineficiencia (para la dimensión fisiológica y la perspectiva cuantitativa) la que no se corresponde con la moral evaluadora, por inútil, tanto como lo es, por ejemplo, el arte. Y esto es, irreductiblemente, toda una cuestión y acto político en sí mismo. Si lo lúdico es evaluado, no es de extrañarse que se contribuya a la domesticación del sujeto y de su saber, (en el caso hipotético de que se le reconozca un saber al sujeto) que resulta lo mismo. Se trata entonces de desarmar y deconstruir el gesto político que traduce toda dignidad del saber –y del ser- en prácticas de evaluación, control y dominio. La evaluación no puede convertirse en un fin en sí mismo, vaciando el contenido educativo y excluyendo u minimizando al sujeto a datos o valores específicos que ignoren su identidad. ¿Puede entonces que no se reconozca al sujeto, ubicando y asumiendo la evaluación lejos de sí, de su propia problematicidad, historicidad, producción cultural? ¿Qué movimiento se pudiese predicar del físico, sin reparar en lo que lo constituye como sujeto, cuerpo?

Independientemente de que actualmente ese concepto de cuerpo no ha asumido una significación unívoca, podemos aclarar en perspectiva histórica, que el cuerpo pensado de Platón no coincide con el de Foucault, ni el que divinizó el creacionismo, o aquel que describió el evolucionismo o el que plantean las sociologías modernas. Ciertamente, en términos genealógicos, podemos identificar diferentes momentos del concepto, como el de un cuerpo clásico, comprendido como algo cosificado, cadavérico; o el cuerpo-accesorio propio de la predica de la fisiología y la medicina; o bien, los cuerpos plurales y diversos de la sociología y a partir de la injerencia en el campo de la participación de las Ciencias Sociales, más actuales conceptualmente. Esta triada dio lugar a diversas posiciones epistémicas que distinguen la paradoja de la “educación” y la “física” como una oposición de los conceptos de Cultura vs. Naturaleza, que se materializa en la posición que resultan aquellos conceptos

que Le Bretón (2002:25) señala acerca de que “el cuerpo no es una naturaleza. Ni siquiera existe. Nunca se vio un cuerpo: se ven hombres y mujeres”. En estas perspectivas que parten desde *el cuerpo*, laten tanto en la conciencia como la identidad, como dos conceptos y construcciones históricas, durante el siendo, que precisan de un escenario desde su propia implicancia constitutiva: el de la experiencia. Resulta insoslayable subrayar que señalar la relación estrecha entre ambos términos no significa su confusión, y sí más que necesario analizar de qué se trata la constitución de la experiencia, en términos de ausencia de control y de la significancia que desde la modernidad se ha presentado en relación al cuerpo. Esta posición fue clara al respecto desde su enunciado de que nada es más material, más corporal que el ejercicio del poder, aclarando que en el curso de la edad clásica, sucedió todo un descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder desde el que expresa que la modernidad empieza desde que el ser humano se puso a existir dentro de su propio organismo, en la armadura de sus miembros y entre toda la nervadura de su fisiología. Pero esta nueva relación de poder que se manifiesta fuertemente vinculada al control, requirió un nuevo saber para su legitimación, el de la medicina y la fisiología, y a su vez ellas procedieron a refundar este nuevo poder sobre los cuerpos: “El poder, lejos de estorbar al saber, lo produce. Es a partir de un poder sobre el cuerpo como ha sido posible un saber fisiológico, orgánico” (Foucault, 1992:115).

Efectivamente, son dos cuestiones distintas. Ser, tener, constituir la experiencia, implica no producir relación de poder con ella, de modo de no establecer control alguno, en términos de ejercer disciplinamiento o dominio, transformándola entonces en un experimento. En términos pedagógicos, esta cuestión no resulta menor ni indiferente al sujeto-ser, en tanto concepto de cuerpo, no de físico, organismo. Para nuestra incumbencia en el asunto de interpelar el campo de la Educación Física, el sujeto, el cuerpo, la pedagogía, la dirección de las preguntas del campo disciplinar que la EF podría hacerse hoy en la segunda década del siglo XXI, resulta importante repasar –aun introductoriamente- las distintas corrientes que se expresaron desde la década del '60 hasta la actualidad, en el último medio siglo.

El problema del sujeto, el cuerpo y su relación con diferentes perspectivas.

Así la Educación Física como ciencia, el *método psicokinético* de Jean Le Boulch, la diversidad y dispersión tanto de las prácticas como de las teorías, la Educación Físico-deportiva, la Expresión corporal, la *praxiología* de Parlebas, convergen en un escenario de crisis de identidad en la Educación Física. Si bien se intentó delimitar el campo a partir de encontrar un objeto de estudio propio de carácter científico, otros autores argumentan el carácter de amplitud y permanente expansión, difusa e ineludible, que alcanza por los problemas que se producen al manifestarse de variadas formas en las prácticas como en la investigación y la docencia, dando cuenta de múltiples escenarios de aplicación como las escuelas, clubes, country's, gimnasios, jardines de infantes, y muchos más, etc, en la multiplicidad del campo laboral por las que se permea también, entre otros, el discurso y práctica médica, de entrenadores hasta ex-deportistas, y más, sumándose a ello cierta pretensión que se encuentra frecuentemente en los textos teóricos de la Educación Física, con la aspiración de sostener un objeto científico que le corresponde unívocamente a ella.

En el recorrido de conceptualizaciones de este último período citado, la psicomotricidad primero y la socio motricidad después, expresaron una grieta en esa dualidad indiscutible del cuerpo y el alma, o del cuerpo y la mente; camino que amplía ostensiblemente Parlebas al señalar más diferencias en el sentido de que el cuerpo pasa a operar y reconocerse, ser, en interacción con el medio y con los otros. Pero si bien ese cuerpo que refieren, sigue implicado en una mirada fuertemente endógena, mientras que en la sociomotricidad *parlebasiana*, el sujeto, con su cuerpo incorporado, pasa a ser imbricado en y desde determinaciones estructurales, y lo hace, en esta formulación de un modo sensiblemente distante de su historicidad, resultando este un aspecto crítico de la concepción *parlebasiana*: su no historicidad. Diversos autores lo advierten, como Crisorio, R., desde su texto "Constructivismo, cuerpo y lenguaje" quien produce una posición de ruptura, un "quiebre epistemológico" sustantivo con relación al paradigma biologicista persistente aún en el campo de la actividad física, al menos en su versión hegemónica: "... el cuerpo es secundario: el cuerpo pertenece a la realidad en tanto, desde Freud, la realidad se construye; es decir, no se nace con un cuerpo. Existe un organismo, qué

duda cabe, como existe un sistema nervioso, quién lo dudaría, (...) Pero nada de eso es el cuerpo, el cuerpo no pertenece a lo real.”(1998:5)

El desplazamiento de tal eje conceptual hacia el ámbito de la cultura, en contraposición al natural, puede dimensionarse así como un cambio paradigmático, descubriendo la sombra y poniendo plena luz a la ruptura con el biologismo. El cuerpo resulta una construcción de sentidos postulando un giro conceptual que supera la categoría de tensión discursiva, instalando el cuerpo en el mundo de la cultura y postulando el lenguaje como un nuevo elemento que en continuidad con Crisorio, Galak (2009:8) invita a profundizar: “El cuerpo está atravesado por lo simbólico, por el lenguaje, y es precisamente este lenguaje el que le permite al cuerpo sumergirse en la cultura.” Entonces, el cuerpo se construye “en relación a otros y con otros portadores de lenguaje que inscriben con palabras las significaciones necesarias que habilitan la construcción del cuerpo”. De esta manera la introducción de la cultura, del lenguaje, su relación con el individuo, el mundo y su cuerpo, o incluyendo su cuerpo en (su) el mundo, fue causa de una crisis de legitimidad de las modalidades físicas en la relación del hombre con los otros, con el mundo y con su cuerpo. Se configuró como objeto de estudio de las llamadas ciencias sociales no tanto el cuerpo “físico”, y sí como la relación entre el cuerpo y las prácticas culturales y políticas, desbiologizándolo, historizándolo, y politizándolo, desde la configuración de técnicas anti-gímnicas y quirúrgicas, marcas en la piel, tatuajes, incisiones, incrustaciones, acrobacias, idealizaciones, juegos extremos, cuerpo mediado, atravesado por el lenguaje, cuerpo de sujetos hablantes, que se sitúa más allá del organismo, que se construye, que se hace en el lenguaje que lo aísla como cuerpo-de aquel cuerpo/físico-, que lo constituye, que lo historiza y que constituye cuerpo. De todo esto resulta una pluralidad de cuerpos, al que ya no puede corresponderle una imagen y sentido unívoco sino una proliferación de imágenes diversas, múltiples, y que, paradójicamente, se expresa de manera más legítima, más explicable, que aquellos que pretendían exhibir como [sus] atributos, su unidad, aislamiento, densidad, su pura extensión física en un mundo, pero nunca afectada por él y sus circunstancias; su pura expresión, sino casi unívoca o exclusivamente, dada por la gimnasia y el deporte.

Los cuerpos, entonces, están atravesados por las condiciones socio históricas y político-económicas en que están inmersos, despegándonos de todo resabio esencialista, no sólo de los cuerpos, sino también de las culturas, en donde y a partir de lo cual resulta imperioso relacionar tal constructo de lenguaje y de cultura con la propia intervención didáctica, la propia práctica pedagógica en donde ambas interactúen por fuera de toda trampa dualista cartesiana, en uno u otro sentido, valor y dirección.

Conclusiones preliminares sobre el estado de la cuestión.

Si reconocemos que desde la eugenesia, la pretensión de conservación y mejoramiento de raza –aun y más desde las participaciones de la medicina y los discursos sanitaristas y de la salud- se postularon desde el comienzo y génesis de la Educación Física, con todas las significaciones que esto conlleva, y estando ante nuevos escenarios y mutaciones sociológicas del nuevo siglo, cabe el interrogante explícito y preguntarse: ¿Lo habita en este nuevo siglo, ese cambio, la Educación Física, tal cual fue concebida? Reconoce desde su campo disciplinar la complejidad y transformaciones socioculturales e históricas?

Si el mundo es una tarea por hacerse, si el deseo por cambiarlo permite ver más allá de toda herencia, está inconcluso y la situación y la idea presente no es definitiva, queda entonces lugar y palabra al interrogante: ¿existe aún la Educación Física en tanto tal? ¿Existe inmovible en su campo disciplinar en tensión o rupturas, ante la perspectiva o campo de la Educación y la Cultura Corporal?

Resulta más que ostensible la necesidad de profundizar las fundamentaciones disponibles de la cultura corporal y su gravitación en el campo disciplinar tanto como de ampliar el desarrollo de reflexiones e indagaciones de la teoría y epistemología en el campo.

La tarea de estar *pensando* la transformación de su identidad, su interpelación, en tensión o ruptura epistemológica y de su futuro, no es pesimista, sino evidencia optimista de que el pasado es prologo, con protagonismo de nuevas

construcciones y reformulaciones de su campo disciplinar que habiliten otras pedagogías más sensibles al Sujeto y el Cuerpo.

Referencias Bibliográficas

Barrancos, Dora. *Ideas socialistas en cuerpos sanos* (Argentina, 1920-1930). En: Scharagrodsky, Pablo (org.) (2011) *La invención del 'homo gymnasticus'. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*. Buenos Aires: Prometeo.

Behares, Luis. (2011) *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República.

Bloch, E. (1993) *El hombre como posibilidad*. En Suplementos Anthropos, num 41. Anthropos, Barcelona.

----- (2004) *El principio esperanza*. Vol. 1. Trotta. Madrid. 2004.

Bourdieu, Pierre. (1998) *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI, 1998.

Bracht, Valter. (1997). *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Editora Magister, 1997.

----- (2015). Prologo. En Ferreira, A. *Pensando la Educación Física como área de conocimiento. Problematizaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo*. Miño y Dávila Editores. Argentina, Bs As.

----- (1996). *Educación Física y Aprendizaje Social*. Editorial Vélez Sarsfield. Córdoba, Argentina.

Cagigal, J.M. (1979). *Cultura Física y Cultura Intelectual*. Buenos Aires: Kapeluz.

Carballo, C. (2010). *Algunas tensiones en el campo de la Educación Física en Argentina*.

Carballo,C. (2015). *Diccionario Crítica de la Educación Física Académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Castro, Edgardo.(2006). “Foucault y la educación “Leituras da modernidade educativa. *Disciplina, biopolítica, ética*”. En en José Gondra, Walter Kohan, *Foucault 80 años*, Belo Horizonte, Autêntica editora. ISBN 85-7526-225-4.

Crisorio (Coords) (2003) *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata, Al Margen.

Crisorio. R. (2007) *Educación Física e Identidad: conocimiento, saber y verdad*. En Chaverra Fernández, B.E. y Uribe Pareja, I.D. (Editores) (2007) *Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la Educación Física. Un campo en construcción*. Universidad de Antioquía, Medellín: Funámbulo Editores.

Crisorio, R. (1998) “*Constructivismo, cuerpo y lenguaje*” en Revista Educación Física y Ciencia, Nº 4, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

Crum, B (2012) *La crisis de identidad de la Educación Física. Diagnóstico y explicación*. Educación Física y Ciencia, Año 14. Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

Cullen, C. (2015) *El problema del cuerpo y el sujeto pedagógico*. En Ferreira, Adrián. *Pensando la Educación Física como área de conocimiento. Problematizaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo*. Argentina. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.

Fensterseifer, P.E. (2007) *Educación Física y Ciencia*. Ponencia Expomotricidad, Medellín, Colombia.

Foucault, Michel. (1992) *La microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta.

Galak, E. (2015) *A educacao física busca o aperfeicoamento da raca”: Políticas Públicas, Saude, Eugenia e educacao dos corpos*. En Gomes, M.; Branco Fraga, A.; de Carvalho Yara M. *Práticas corporais no campo da saude: uma política en formacao*. Porto Alegre. Rede Unida Editora.

----- (2009) *El cuerpo en las prácticas corporales. Estudios críticos en Educación Física*. Edit. Al margen, La Plata.

Gómez, R. y Minkévich, Ó. (2009) *El campo de problemas de la Educación Física: intento de demarcación disciplinar*. En Gómez, R. y Martínez Álvarez, L. (Coord.) *La Educación Física y el deporte en la edad escolar. El giro reflexivo en la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Klimovsky, (2011) *Las desventuras del conocimiento científico: una introducción a la epistemología*. – 7ª ed. – Buenos Aires: AZ.

Le Breton, David. (1990) *Antropología del Cuerpo y Modernidad*. Buenos Aires, Nueva Visión.

----- (2002) *La sociología del cuerpo*, Buenos Aires, Nueva Visión.

Le Goff, Jacques; Nicolas Truong. (2006) *Una historia del cuerpo en la Edad Media*. Buenos Aires: Paidós.

Milner, Jean-Claude. (2005) *La política de las cosas*. Málaga: Miguel Gómez Ediciones.

Napolitano, Ma. E. y Galak, E. (2009) *Discursos sobre el cuerpo en las investigaciones en Educación Física*, en: Revista digital Se. Di. Ci: Servicio de difusión de la creación intelectual. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Ranciere, J. (2011) *La chair des mots. Politiques de l'écriture*, París, Galilée. En Ruby, C. *Ranciere y lo político*. Bs As. Prometeo Libros. 2011:93.

Rauch, André.(1985) *El Cuerpo en la Educación Física*, Buenos Aires, Kapeluz.

Slkiar, C. (2003) *Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Argentina, Buenos Aires. Miño y Dávila editores.

Turner, B.. (1989) *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social*, Méjico, Fondo de Cultura Económica.