

El campo de la Educación Física como campo de saber Un diálogo instalado en la región

Alfonso Correa Hernández

Instituto Superior de Educación Física (UdelaR)

alfonsocorrea1990@gmail.com

Resumen

En el siguiente trabajo abordaré brevemente la cuestión de la Educación Física como campo de saber, el problema epistemológico que presenta dicho campo y los diferentes abordajes teóricos de las últimas décadas. En este sentido, es posible observar diferentes trabajos de la región que han abordado el tema desde diferentes puntos de vista¹. Por otra parte, si se entiende necesario indagar desde la problemática epistemológica, desde la cual se desprenden diversas líneas de investigación, principalmente las referentes a las prácticas corporales y la educación del cuerpo. Para eso estableceré el diálogo entre dos autores: Ricardo Crisorio y Raumar Rodríguez, ambos rioplatenses, para mostrar los diferentes abordajes de la problemática en cuestión y las posibles soluciones al respecto.

Palabras clave: Educación Física, epistemología, saber.

El problema epistemológico de la Educación Física

En primera instancia, es importante resaltar los trabajos realizados en la región a mediados de la última década del siglo XX, particularmente los presentados por J. Moran y H. Portela Guarín, donde se exponen diferentes problemáticas que intentan roer la Educación Física científicista constituida y penetrar en otros niveles de cuestionamiento. Si bien estos trabajos fueron relevantes en esa época, el trabajo se centrará en los expuestos por R. Crisorio y R. Rodríguez; dónde por un lado se abordarán los alcances y límites del área de conocimiento y sus funciones, y por el otro, se revisará el estado de la cuestión, es decir explicitar qué direcciones han tomado los estudios en relación al tema en los últimos años.

¹Autores de la región como O. Minkévich . R. Crisorio, R. Rodríguez, Colectivo de Autores, entre otros.

De acuerdo con Crisorio (2003, en Crisorio 2015), la epistemología se presenta en la modernidad como el “estudio de los discursos del conocimiento científico” y como “estudio del conocimiento” de manera general. La epistemología, según el autor argentino, se pregunta por la verdad y es ella la que debe establecer criterios que permitan acercarse o alejarse de la misma. En este sentido, Crisorio afirma:

la episteme pregunta por las causas, procura la comprensión de los principios que determinan las cosas, opera con relaciones abstractas y lenguaje (logos), constituye una práctica que maniobra con el saber de determinada manera; en primer lugar, como he dicho ya en otro lado, estableciendo relaciones formales, coherentes y comunicables. En esa comprensión, la verdad todavía puede ser, “un efecto del saber, o sea, de la articulación de los significantes, que se introduce en lo real a través de la pregunta del sujeto, como dice Eidelsztein (2001: 27, en Crisorio, 2015, p.15)

Más allá de esta definición atravesada por el lenguaje, es interesante como el propio Crisorio complejiza aún más el problema, al afirmar que se podría hablar de un tercer orden del conocimiento, que no solo revisaría las teorías científicas sino también las epistemológicas (Crisorio, 2015). En este mismo sentido, revisar algunos puntos que la Educación Física presenta particularmente débil en su estructura teórica daría el puntapié inicial a esta cuestión. La conformación del objeto nos hace preguntarnos por su existencia en la ciencia en general y en las disciplinas o áreas de conocimiento en particular. El objeto de estudio en su constitución no es perteneciente a la naturaleza ni siempre estuvo allí para ser descubierto. De esa misma manera, casi todas las ciencias, disciplinas o áreas de conocimiento funcionan; sus objetos son consecuencia de procesos históricos que determinan si dicho objeto es tal, o no lo es. (Crisorio, 2003)

...la historia de las prácticas científicas de cualquiera de las disciplinas constituidas muestra que no se hace una ciencia sin hacer ciencias, que en ningún caso se trató de encontrar o descubrir objetos científicos preexistentes, sino de construirlos paso a paso mediante la investigación rigurosa y paciente. (Crisorio, 2003, p.27)

De esta manera parece pertinente afirmar que, si bien el objeto de estudio puede brindar

orientación en relación al acercamiento del problema, la atención no se debe centrar en una definición propia o ajena, ya que esto no resuelve el problema, sino que lo complejiza. El objeto como tal, se construirá a lo largo del tiempo, como consecuencia histórica de un campo que lo va conformando en su accionar. Quienes a lo largo del siglo XX (y con presencia hasta el día de hoy) establecieron diferentes corrientes o intentos de teorización² respecto a las prácticas corporales se han encontrado con que la elección previa del objeto de estudio, más tarde o más temprano, presenta dificultades.

Realizar una reflexión epistemológica requiere de la interpretación de las teorías que han hecho posible el campo de la Educación Física actual (Crisorio, 2015). Para ello es necesario poder analizar desde su origen hasta la actualidad cuáles fueron las personas y sus discursos que lo impulsaron. Hasta el momento, el campo de la Educación Física se ha establecido inicial y principalmente desde las ciencias empírico-positivistas con base en las ciencias naturales, comprendiendo esto como los discursos científicos que desarrollan aquello perteneciente a la “naturaleza”, pero “la naturaleza de una cosa, y aún de todas las cosas en tanto cosas naturales, es lo que hace que la cosa, o las cosas, posean un ser (...), un llegar a ser o un “movimiento que le es propio”(Crisorio, 2015, pág. 24). Por lo que pensar un cuerpo u organismo para ser más exactos, donde la actividad física aparece como paradigma positivo de comprender al mismo en su movimiento, forma, peso, composición, etc, nos ubica dentro de una misma episteme para pensar las prácticas. Esto se puede pensar como consecuencia de su propio origen como proyecto político moderno; “del vientre de la ciencia y de la mano del Estado”(Crisorio, 2009, pág.48), donde las instituciones, en el marco de la modernización de los Estado-nación, consolidaron a través del sistema educativo y otros organismos³ el gobierno de las poblaciones (E. Castro, 2004). Si bien la escuela como institución y la pedagogía como campo de saber configuraron la praxis educativa, es la ciencia (del área biomédica) la que le proporciona legitimidad⁴. Esta cuestión, que no es menor, se debe en gran parte al lugar que ocupa la ciencia en las sociedades modernas y occidentales, donde la relación que se establece entre el saber y el poder son íntimamente estrechas.

En referencia al surgimiento de la Educación Física, las prácticas corporales se pensaron desde

²Los provenientes de Europa como Le Boulch (Psicokinética), J. Cagigal (Deporte educativo), Manuel Sergio (Ciencias de la motricidad humana), Pierre Parlebas (Praxiología motriz).

³En el caso Uruguayo aparece la CNEF como ente del estado encargado de la formación de personal especializado y las llamadas plazas vecinales o plazas de deportes.

⁴El higienismo como principal corriente discursiva

un horizonte anatómico-fisiológico donde se encontraban las últimas respuestas. No por casualidad las preocupaciones centrales giraban en torno a preservar la robustez y el vigor. En la actualidad se puede pensar en los mismos horizontes con otros nombres pero que se constituyen con las mismas bases teóricas. La salud, por ejemplo, continúa estableciendo las mismas formas de relacionar el cuerpo con el movimiento (actividad física), no sin antes también augurar fantasmas similares como la enfermedad, la vida poco saludable y la muerte prematura. Es posible afirmar, entonces que, como disciplina joven, la Educación Física presenta en su tradición un arraigo fuertemente establecido fuerte con las ciencias naturales y, en no menor medida, cierta alienación a su saber (Crisorio, 2003), por lo que fundamentar las prácticas con dicho criterio, durante fines del siglo XIX y casi todo el siglo XX, se estableció como argumento único.

Esto trajo aparejadas diversas problemáticas, sobre todo en el área social y educativa, donde los problemas surgidos en las prácticas responden a cuestiones que las ciencias positivistas y naturales no tienen las herramientas necesarias para resolverlas o al menos comprenderlas. Por esto mismo, se vuelve necesaria la reflexión epistemológica ya que ésta:

“requiere reconstruir (...) “el proceso mediante el cual la educación física se constituyó como práctica y como saber, entendiendo éste, a la manera de Foucault, como la suma de sus conocimientos efectivos, el espacio de las cosas a conocer, los instrumentos materiales o teóricos que lo perpetúan, lo cual supone, ineludiblemente, desplazar su territorio tradicional y sus métodos, analizar sus condiciones de existencia, sus leyes de funcionamiento y sus reglas de transformación; observar la forma en que se utiliza en ella el saber científico, el modo de delimitar los ámbitos de investigación e intervención, el proceso de formación de sus objetos de conocimiento y de creación de sus conceptos fundamentales; en suma, etnologizar la mirada que dirigimos a nuestros propios conocimientos y, en primer lugar, a nuestro propio concepto de conocimiento.” (Crisorio, 2003, en Crisorio 2015, pág.17)

Diferentes momentos que atravesó el campo en Uruguay

La Educación Física en Uruguay atravesó varios momentos que fueron definiendo el campo de diferentes maneras. Lo anterior, por su parte, es consecuencia, por un lado, de las diferentes instituciones de las que formó parte y, por otro, de las tradiciones teóricas y prácticas del área. A fines de siglo XIX y principios de siglo XX, la escuela fue el espacio donde la Educación Física surgió, siendo ella el espacio propicio donde abarcar democráticamente a todos los niños del país. La tradición normalista y la universitaria como pilares fundamentales en las primeras décadas del siglo pasado configuraron los saberes de la formación del maestro primero, y profesor años más tarde. Tanto el higienismo como principal corriente discursiva en lo referente al cuerpo (afirmado, a su vez, en el organismo de las ciencias naturales), como la pedagogía y la moral estrechamente relacionadas con claro objeto en el deber ser del sujeto (así como el de los cuerpos), forman parte de un proceso modernizador del Estado, enmarcado en sus políticas de gobierno.

Varias décadas debieron pasar para comenzar a postular ideas o críticas diferentes respecto a lo que hasta el momento se venía dando en el campo. No fue hasta finales del siglo XX, que comenzaron a surgir diferentes corrientes de pensamiento en la región que permearon la llegada de ciertos escritos, documentos y libros con postulados críticos frente a lo que hasta el momento se venía promoviendo, dando lugar nuevas maneras de concebir la Educación Física. Para R. Rodríguez (2018), desde fines de los años ochenta hasta la fecha hemos atravesado principalmente dos momentos: el momento de las ciencias de la educación y el momento foucaultiano.

“El discurso de las ciencias de la educación vino a disputar posición con la tradición de sesgo tecnicista. Pero su alcance era precario. El carácter fragmentario e instrumental del campo de la educación física no permitía ver que el papel que venían a cumplir las ciencias de la educación, en el fondo, no modificaba nada. Es decir, desde el punto de vista epistémico, no modificaba nada. Con los elementos que hoy tenemos, podríamos decir que fue parte de los movimientos que eran posibles al interior de la tensión entre la tradición normalista y la universitaria que, para el caso de Uruguay, se pueden identificar y delimitar con suficiente precisión.” (R. Rodríguez, 2018, pag. 55)

Como también establece el autor, en los años noventa y comienzos de la década del dos mil, la Educación Física se “inundó” de psicología o, mejor dicho, psicología de la educación. Lo paradójico de este momento fue que las mismas afirmaban no querer reforzar el dualismo cuerpo-mente, pero no hicieron más que consolidarlo.⁵ La sociología, por su parte, también ocupó un lugar de relevancia e influencia:

“La sociología, a diferencia de la psicología, permitía sacar el foco de los aprendizajes (¡aunque no demoró en llegar el “aprendizaje social” y la “socio-motricidad”!) y ponerlo en lo social y en la cultura. Esta perspectiva hizo una entrada fuerte y desestabilizadora de la tradición, en la medida en que explicaba cómo se vinculan las prácticas desarrolladas desde la educación física y el deporte con las relaciones entre las clases sociales, y su correspondiente articulación con la cultura (o sea: como la educación física y el deporte participan de la reproducción social y cultural). En este punto se puede decir que las ciencias de la educación pusieron en jaque, epistémicamente, a la educación física, pero no la cambiaron. Entonces, ¿en qué la pusieron en jaque? En algo bastante importante y definitivo: pusieron un límite a la proliferación de la falacia naturalista, a la deducción de principios para la práctica a partir de las ciencias biomédicas.” (R. Rodríguez, 2018, pag. 56,57)

No es que este movimiento no haya encontrado transformaciones. Por el contrario, sí generó cambios, pero sin mayores alcances debido al mismo problema que encuentran las Ciencias de la Educación: no son ciencias. El autor propone entonces, establecer relaciones entre filosofía y ciencia en los términos que establecen Louis Althusser, Giorgio Agamben o Jean-Claude Milner, pero este punto se abordará con mayor detenimiento más adelante.

Rodríguez (2018) continúa con otra etapa que llamó “el momento foucaultiano” mostrando una separación importante de las cuestiones ideológicas y donde se permitió un tipo de investigación que no lograba distinguir entre derechas o izquierdas. Las categorías foucaultianas fueron novedosas en tanto, por un lado, permitieron mostrar que el cuerpo históricamente fue objeto de educación y que, por otro, la educación física contribuía a su docilización. Se puso en evidencia que “la educación del cuerpo también es efecto de relaciones de poder. Incluso más: el saber del cuerpo es efecto de relaciones de poder, en la medida en

⁵La corriente psicomotricista de Jean Le Boulch, por ejemplo.

que la atención se pone en términos de la relación saber-poder” (R. Rodríguez, 2018, pág. 59). Si bien el análisis que introdujeron estas nuevas categorías colocaron al saber en un lugar crítico (especialmente en relación con el poder), no alcanzaron para producir nuevas teorías. (R. Rodríguez, 2018)

Estado actual del campo en el Uruguay; la cuestión del saber

De manera breve me gustaría mostrar un esbozo de lo que el campo de la educación física viene trabajando en la actualidad en ISEF, en conjunto con otras Universidades de la región. Me parece acertado afirmar que esto afianza un pensamiento latinoamericano y, particularmente, regional (Uruguay, Argentina y Brasil) respecto a la educación del cuerpo. Pensar al cuerpo desde otras perspectivas poco tradicionales no son exclusividades de estos países; una de las grandes influencias, por ejemplo, a fines de siglo XX en nuestro país fue David Le Breton, quien realizó un abordaje sociológico y antropológico de la cuestión corporal. También, como ya nombramos, Michel Foucault con una primera gran influencia con “Vigilar y Castigar”, aunque también sirvió como gran herramienta para abordar otras temáticas. Desde la Sociología el pensamiento de Pierre Bourdieu y las nociones de campo, ethos y habitus fueron también influyentes. Desde la filosofía, Marx y la Escuela de Frankfurt y sus teorías críticas. El psicoanálisis, desde Freud a Lacan, con mayor impronta en éste último. En fin, el pensar el cuerpo o lo corporal presenta diferentes miradas: cada disciplina o área va a poner foco sobre el cuerpo desde su propia perspectiva, como dice Crisorio (2015); es el “punto de vista que crea el objeto” y no al revés. Nos queda pensar entonces, qué miradas o corrientes de pensamiento sirven para las prácticas de las Educación Física y cuáles de ellas son compatibles. Las prácticas corporales y la educación del cuerpo son objetos que actualmente presentan una gran demanda en el campo de la investigación y han encontrado diferentes caminos de análisis. En el primer caso, Crisorio (2015) define como Prácticas Corporales a las “formas de hacer, pensar, decir, que toman por objeto el cuerpo, pero también como “sistemas de acción en la medida en que están habitados por el pensamiento”. (Foucault, 1994, en Crisorio, 2015, pág. 36). La crítica a la mirada biologicista del cuerpo está más que explícita en esta perspectiva y anteponiéndose a la óptica de las ciencias naturales el mismo autor afirma que:

(...) las prácticas corporales no son actividades físicas ni psicofísicas, productos o

efectos de del funcionamiento orgánico y, por ende, susceptibles de ser investigados con los procedimientos propios de la fisiología, la psicofisiología o las neurociencias, sino prácticas históricas, por ende políticas, que es preciso analizar en términos significantes, para aislar en ellas no una imposible vida biológica cuantificable en términos metabólicos, sino qué lugar ocupa, en lo que se da “como universal, necesario y obligatorio” en el cuerpo y en las prácticas que lo toman por objeto (Crisorio, 2015, pág. 37)

Conjuntamente a las críticas que se desarrollan por el autor, es interesante contemplar su perspectiva en torno a las prácticas. En un sentido foucaultiano articula la idea de práctica con los saberes que la arqueología logra desprender “desde las discursividades locales y la genealogía sería la táctica que, a partir de las discursividades locales así descritas, hace jugar los saberes no sujetos que surgen de ellas” (Foucault, 1996, en Crisorio, 2015, pág 20). Esta misma mirada entiende al cuerpo y al sujeto como productos del lenguaje, más precisamente de la relación entre significantes y pertenecientes a un orden simbólico. Por este motivo resulta muy difícil su relación con las ciencias postivistas; es más, el propio Crisorio establece un separación radical del individuo biológico. Es por ello que el sujeto

(...)debe todo, en cambio, al hecho del lenguaje, determina inmediata y definitivamente: que no hay sujeto sin Otro y que el sí mismo y el Otro son, en todo individuo humano, indiscernibles. De modo que el sujeto que postulamos debe distinguirse “severamente tanto del individuo biológico como de toda evolución psicológica subsumible como sujeto de la comprensión (Lacan, 2003, p. 854, en Crisorio, 2016).

En otro camino similar se centra el trabajo de R. Rodríguez quien a través del materialismo histórico en articulación con el materialismo lingüístico introduce al significante, elemento que lo distingue “tanto del individuo biológico como de toda evolución psicológica (...). Es, en términos mínimos, la función que atribuyo al lenguaje en la teoría. Me parece compatible con un materialismo histórico que deja ahí un vacío” (Lacan, 1965: 360, en R. Rodríguez, 2018, pág. 60). Desde dicha perspectiva, las ideas de M. Foucault no se abandonan, por el contrario, se las utiliza desde el percepto del hombre que “vive, trabaja y habla”, concepto desarrollado en el conocido capítulo *Las Ciencias Humanas* de *Las palabras y las cosas*. De esta manera,

desde el triedro⁶ aparece el hombre que habla, el ser parlante y el ser que trabaja como aquel que construye el mundo de los objetos (R. Rodríguez, 2018). Pero el mismo autor hace énfasis en la distinción del ser hablante, y no en el hacedor de la vida material, ya que sin significantes no hay posibilidad de política. Por su parte, con lo anterior, se vincula la idea del inconsciente y las dimensiones RSI⁷ en ocasión del saber. Tanto en Althusser como en Lacan aparece la primacía del significante: “El significante manda, decía Lacan, es ante todo imperativo; “un hombre no es otra cosa que un significante” (1995: 43-44, en R. Rodríguez, 2018, pág. 61). En este sentido, parece razonable cuestionarnos qué dirección seguirá la investigación en Educación Física para un verdadero aporte a su campo de saber⁸, que defina ciertos lineamientos que establezcan una teoría más que reflexiones ideológicas. Para ello resultan relevantes las consideraciones introducidas por Jean-Claude Milner (2000) que nos permiten una conformación teórica desde ciertas definiciones. Estas apreciaciones tienen que ver con una configuración discursiva (la matematización de lo empírico y el establecimiento de una relación con la técnica), con emitir proposiciones falsables, con objetos empíricos (conjunto de representaciones en el espacio y el tiempo) y un programa (conceptos y problemas). Dicho esto, las relaciones que podemos establecer entre las propuestas teóricas anteriormente mencionadas y las categorías propuestas por Milner plantean desafíos en la futura tarea de la investigación en el campo.

Reflexiones finales

A lo largo de este trabajo se intentaron esbozar diferentes cuestiones que hacen al campo de la Educación Física como campo de saber. Basta hacer una breve lectura de su surgimiento, como de su tradición,⁹ para comprender que tanto la inercia histórica que arrastra el campo, como las instituciones donde se encuentra, establecen diferentes formas de permanecer en el tiempo, como dice R. Rodríguez (2018) “lo viejo no muere del todo” y “renace en nuevas versiones tecnicistas de las educación del cuerpo”. Y esto, de alguna manera, se relaciona con cuestiones políticas.

⁶Forma a la que hace referencia Foucault al definir las ciencias humanas.

⁷Las dimensiones de lo real, lo simbólico y lo imaginario. dimensiones introducidas por J. Lacan.

⁸Entendiendo este como un saber siempre en falta.

⁹Tanto como campo de saber, como profesional.

Las diferentes teorías que intenté esbozar en este trabajo son las realizadas por investigadores de las ciencias sociales y humanas en la Educación Física y la Educación Corporal del Uruguay y la región, pero no son las únicas, ni tampoco iguales. Parece conveniente señalar que, si bien existe un gran universo de teoría para servirnos a la hora de producir conocimiento, no siempre son compatibles entre sí, así como tampoco son necesariamente compatibles con los objetos de investigación.

Los desafíos de la Educación Física como campo de saber se reconocen en sus prácticas: para que esta pueda servirse de ella debe conformarse una teoría que le conceda posibilidades prácticas. Entonces “el saber es causa de cambios a través de lo que falta en él y no de su acumulación” (Crisorio, 2013, pág. 41). En este sentido, el saber siempre está en falta: el trabajo del investigador consiste en ir detrás de la producción de conocimiento y, en consecuencia, desarrollar el campo de saber; no en acumular más conocimiento en torno a lo mismo o bajo las mismas definiciones y conceptos.

La última década y media de investigación del ISEF dentro de la Udelar han dejado interesante aportes, sobre todo en lo que concierne al análisis crítico del campo y las prácticas. Pero si algo ha quedado en claro es que la falacia naturalista¹⁰ no se ha extendido más como monopolio del saber del cuerpo y del sujeto. Por el contrario, podemos afirmar que dicho saber está en construcción.

Referencias:

- Castro, E. (2004) El vocabulario de Michel Foucault. Bernal, UNQui.
- Crisorio, R. (2003), “Educación Física e Identidad: conocimiento, saber y verdad” en “Educación Física en Argentina y Brasil: identidad, desafíos y perspectivas” R. Crisorio y V. Bracht, ediciones Al Margen, La Plata.
- _____ (2009) “Educación Física”, en “Estudios críticos de Educación Física”, directores Ricardo Crisorio y Marcelo Giles, ediciones Al Margen.
- _____ (2016) “SUJETO Y CUERPO EN EDUCACIÓN”, Didaskomai, Montevideo, n° 7: pp. 3-21, 2016
- _____ (2015) “Actividades Física versus Prácticas Corporales”, en Cuerpo Educación y

¹⁰Término introducido por R. Rodríguez (2018)

Enseñanza. Eduardo Galak y Emiliano Gambarotta.

_____ (2015) “La teoría de las prácticas”, en “Ideas para pensar la educación del cuerpo”, Ricardo Crisorio, Liliana Rocha Bidegain y Agustín Lescano.

- Milner J. (2000), Introducción a una ciencia del lenguaje, Ediciones Manantial, Buenos Aires.

- Rofríguez Giménez, R. (2018), “SOBRE EL SABER Y EL CONOCIMIENTO DEL CUERPO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA: ELEMENTOS PARA UN BALANCE A PARTIR DE LA EXPERIENCIA URUGUAYA”, Revista de ALESDE, Curitiba.