



Apuntes para la educación del cuerpo: una enseñanza *entre* Prácticas Corporales y Educación Física

Carolina Escudero** y Daniela Yutzis***

Resumen

Este trabajo organiza un conjunto de reflexiones generadas a partir de las clases de Danza y Sensopercepción que se dictan desde la cátedra de Educación Física 5 de la carrera de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. El interés central está puesto en el nuevo territorio que se construye a partir del encuentro de estas prácticas con la Educación Física, cada una con su recorrido histórico-político, sus saberes y sus técnicas. La pregunta es qué saber es posible ofrecer, qué implicancias tiene para la Educación Física la recepción de una propuesta que no forma parte de sus saberes establecidos y qué espacio se discrimina *entre* ambos territorios para pensar la educación del cuerpo y la formación de profesores.

Palabras clave: Cuerpo – Educación – Entre – Acción – Prácticas

* Recibido 19/5/16. Aceptado 18/8/16.

** Magister en Educación Corporal (UNLP). Docente e investigadora Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES) -Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS)- UNLP/C ONICET. Contacto: carolinaescu@yahoo.com.ar

*** Magister en Educación Corporal (UNLP). Docente e investigadora CICES-IdIHCS-UNLP/CONICET. Contacto: danielayutzis@gmail.com

Abstract

This work organizes a set of reflections that emerge from Dance and Sensorial perception classes dictated at the chair of Physical Education, level 5, of the Career of Physical Education, Faculty of Humanities and Education Sciences of the National University of La Plata. The central focus is the new territory built from the encounter of these practices and the Physical Education, each with its historical and political journey, their knowledge and techniques. The question is then what knowledge can offer, what are the implications for Physical Education receipt of a proposal that is not part of their established knowledge and what space discriminate between the two territories to think the body education and teacher training.

Keywords: Body – Education – Between – Action – Practices

Resumo

Este trabalho organiza um conjunto de reflexões geradas a partir das aulas de Dança e Sensopercepción que são dadas no Bacharelado e Licenciatura de Educação Física (Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação da Universidade Nacional de La Plata). O foco central está posto sobre o novo território que é construído a partir do encontro dessas práticas de Educação Física, cada uma com o seu percurso histórico e político, seu conhecimento e suas técnicas. A questão é, então, o que este conhecimento pode oferecer; quais são as implicações para a recepção no âmbito da Educação Física de uma proposta que não faz parte do seu conhecimento tradicional e que espaço é discriminado entre os dois territórios para pensar a educação e formação de professores corpo.

Palavras chave: Corpo – Educação - Entre - Ação - Práticas

Presentación

El siguiente trabajo se enmarca dentro de las investigaciones referidas al *cuerpo* y su *educación*. Si bien el texto propone ante todo un estudio de análisis y reflexión, en su trayecto el lector encontrará referencias a un espacio específico de trabajo que posibilitó la aparición de algunas de las preguntas que ordenan esta escritura. Ese espacio es la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, en el Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad y en la Cátedra de Educación Física 5; allí desarrollamos nuestras investigaciones y dictamos nuestras clases. En el caso particular del Seminario de Danza, la incorporación a la cátedra fue en el 2012 y se dicta de manera regular durante los dos cuatrimestres del año lectivo. El

espacio de enseñanza desarrolla cuestiones vinculadas a la generación de movimiento a partir del análisis de los elementos invariantes de la danza y la enseñanza de algunos aspectos técnicos con el objetivo de contribuir a la generación de material de movimiento a partir del recurso a elementos "característicos" de la danza. También se abordan cuestiones vinculadas a los fundamentos teóricos de la danza, haciendo especial hincapié en su constitución histórica con el objeto de desnaturalizar su función artística y dando lugar a su función educativa. El Seminario de Sensopercepción se dicta desde 2009 y allí se trabaja en particular el estudio de la organización del movimiento y la postura tanto para la vida cotidiana como en relación con gestos deportivos. La inclusión de este seminario implica ofrecer un modo diferente de abordar el estudio del movimiento ya no centrado en conceptos más habituales para los estudiantes como la fuerza y la resistencia sino con el foco puesto en las articulaciones, los apoyos, el peso. La misma situación de correr el eje de atención propone la reflexión de desnaturalizar aquellos lugares tradicionales desde donde pensar el movimiento. Se aborda la presente temática con clases prácticas, teóricas, reflexiones y un espacio donde se borra justamente el límite entre la teoría y la práctica. Este espacio de trabajo funciona como "*locus empírico*" respecto de las preguntas de investigación que venimos sosteniendo de manera regular desde 2008 en el equipo de investigación que dirige el Dr. Ricardo Crisorio, orientadas a pensar una educación del cuerpo que fundamente su enseñanza en la construcción de un cuerpo que sirva para la producción de vida calificada. Podemos decir que esta articulación entre investigación y docencia es la que nos permite presentar el conjunto de las reflexiones que dan cuerpo al presente artículo.

A esta dimensión institucional sumamos un espacio epistemológico que se abre desde la Maestría en Educación Corporal (UNLP), cuyo interés es pensar la educación del cuerpo como un objeto de saber que requiere la elaboración de un campo de saber propio. En el marco de esta cátedra dictamos clases de Sensopercepción y Danza y luego a partir del trabajo y de las lecturas constantes compartimos espacios de reflexión. Es en este contexto que nos interesa pensar en términos del saber que ofrecemos e interpretar algo de los efectos que provoca esa oferta.

¿Cómo establecer qué saberes tienen que ser enseñados en la formación de profesores y licenciados en Educación Física? Esta pregunta de carácter curricular suele responderse a partir del entrelazamiento de diversos factores históricos, disciplinares, políticos e institucionales. Así se determina y constituye la especificidad y la identidad de la Educación Física como campo de saber. De manera sintética y simplificadora podemos decir que la Educación Física toma por objeto de saber y por lo tanto de enseñanza un conjunto de configuraciones de movimiento significativas para nuestra cultura y las interpreta para transformarlas en contenidos educativos. Sabemos que en su devenir ha escogido unas formas de saber sobre el cuerpo excluyendo otras.

Su nacimiento puede datarse con precisión. 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

(...) la Educación Física es un producto moderno. Más aún, cabalmente moderno. No sólo nació en medio de la modernidad —Europa, 1880-1890— sino que lo hizo de un parto característicamente moderno: del vientre de la ciencia y de la mano del Estado (Crisorio, 2009: 38 y ss.)

Entendemos que el diálogo reflexivo con ciertos saberes sobre el cuerpo —extraterritoriales a la Educación Física— puede generar un efecto de apertura y ofrecer espacios para nuevas identificaciones respecto del saber y las acciones de enseñanza. En nuestro caso, la danza contemporánea y la sensopercepción ofrecen un modo de entender el movimiento del cuerpo y trabajar con él que carece del peso “naturalista y biologicista” que tiene para la Educación Física. Nos permite pensar el movimiento desde una lógica analítica y estética con base en la cual adquiere sentido introducir nuevos elementos para producirlo y ofrecer otras lógicas para interpretar el deporte y la gimnasia. Esto resulta sumamente enriquecedor y ofrece zonas de intercambio en las cuales es posible establecer articulaciones que generan efectos de saber novedosos para pensar la educación del cuerpo y la formación de profesores. En este sentido, la idea de suponer al cuerpo y su movimiento construidos cultural y políticamente nos permite tomar como objeto las “configuraciones de movimiento”, entendidas como las formas en que las sociedades y los sujetos elaboran las diferentes instancias de movimiento, es decir, formas especiales de prácticas corporales que la educación ha tomado y puede aun tomar como contenidos a enseñar:

¿Qué hacemos con esto? ¿Cómo construimos una enseñanza en la Educación Física incluyendo saberes que toman por objeto al cuerpo y que no forman parte de esa historia? Más aún, ¿cómo lo hacemos sin negar la diferencia, la diversidad y la desigualdad como modos en que la alteridad se constituye y función de la cual es posible articular cualquier tipo de relación? Esa brecha, por su misma tensión, organiza y mantiene en actividad aquello que separa, constituyendo una intensidad. Y esa misma brecha produce un *entre* que genera una tensión que se traduce en reflexión. Nos habilita a abordar respuestas no cerradas como verdades únicas, pone en jaque los postulados básicos de nuestros territorios, aquellos sobre los que nos paramos (o *acostamos*) con comodidad para revisar esas preguntas tan obvias, que ya casi ni abordamos. El *entre* no da lugar a la fijación sino que potencia la novedad a partir de la diferencia. El *entre* nos permite recuperar cierta inquietud crítica sobre aquellas minucias que constituyen nuestra práctica y ofrecer la posibilidad de quebrar el andamiaje de un saber estabilizado o conocimiento establecido. Produce un modo interesante de acceder a las preguntas que el discurso hegemónico va obturando, olvidadas y dejadas de lado por nuestras prácticas, con la intención de que vuelvan a convertirse en esenciales.

Situación

El espacio conceptual y político, el eje que permite establecer nexos y puntos de diálogo entre el saber tradicional y propio a la Educación Física y otros saberes, se organiza en torno a la preocupación y la pregunta por la educación del cuerpo. Cuando corre-

mos la mirada respecto de la especificidad de las configuraciones de movimiento, para pensarlas en su relación con la educación del cuerpo en las sociedades modernas y contemporáneas, emerge la posibilidad de diálogo y entrecruzamiento. La experticia, el saber específico respecto de las prácticas corporales se modula en función del volver al cuerpo objeto de su pensamiento y acción.

El recorrido relativamente corto de la educación corporal nos invita a buscar nuevas lecturas que complejicen la reflexión y nos permitan avanzar en la conceptualización de nuestras prácticas que, como se ha dicho, otorgan un lugar nuevo y central al pensamiento mismo de las prácticas, hasta unos años atrás, muy alejado del terreno del movimiento.

Si bien Hannah Arendt no se ocupa especialmente del cuerpo, nos habilita a pensar a través del concepto de acción aquello que condiciona, a la vez que permite, la existencia humana. Este concepto nos resulta indispensable para entender nuestras prácticas, ya no sueltas y aisladas en un salón o en un aula, sino como constitutivas de un modo de hacer y ser en el mundo, en un marco histórico y político concreto.

Nuestra propuesta se orienta a pensar las prácticas en el orden de la acción. La acción es aquello que interrumpe la continuidad de lo cotidiano. Siempre supone pluralidad, por lo cual sus consecuencias escapan a los diseños de sus protagonistas y resultan inesperadas e impredecibles. Tiene un principio que luego deviene un recorrido inesperado, que irrumpe —o puede irrumpir— en las cadenas constantes de movimientos que sólo se copian a sí mismas. Es mediante el discurso y la acción que se puede revelar la cualidad de ser distinto. Nos insertamos en el mundo humano con palabra y acto y, en términos de Arendt, “esta inserción es como un segundo nacimiento, en el que confirmamos y asumimos el hecho desnudo de nuestra original apariencia física” (2013: 201). ¿Cómo podemos pensar o qué suponemos que es educar un cuerpo? Los recientes desarrollos en torno a una teoría o programa de investigación en educación corporal nos ofrecen algunos elementos, criterios y conceptos para pensar y trabajar sobre la cuestión. La entrada educación corporal del *Diccionario Crítico de Educación Física Académica* (Crisorio en Carballo, 2015) es un texto programático, que nos orienta al menos en cuatro elementos:

1.- La educación del cuerpo tendría que replegar el organismo al cuerpo, ya que la única posibilidad de *educar* un cuerpo es entenderlo como forma de vida calificada. Si entendemos que el cuerpo con el que nos encontramos es puro organismo, la idea misma de educación pierde sentido. Ahora bien, si entendemos que nuestras acciones en el ámbito de la enseñanza se orientan a un cuerpo que es efecto, resultado o producto de la cultura, la acción de educarlo no sólo adquiere sentido, sino una relevancia sustantiva.

2.- El objeto de la educación corporal es educar el cuerpo a través de la enseñanza de prácticas corporales. Éstas se entienden como formas organizadas de conducta que toman por objeto al cuerpo. No son sólo los actos del cuerpo, sino todas las formas de hacer, pensar y decir que lo toman por objeto, lo circunscriben y por lo tanto lo crean. Esta idea de práctica corporal es más amplia, pero también más específica, si la comparamos con la de actividad física, porque no reduce el cuerpo a

su acción biomecánica e indiferenciada respecto de las distintas configuraciones de movimiento. Supone que la racionalidad, la generalidad y la homogeneidad que le son constitutivas impactan en el hacer del cuerpo, registrando o comprendiendo su historicidad y su materialidad discursiva.

3.- El gesto y la acción de educar un cuerpo implican a su otro constitutivo —el alma, el espíritu, la mente, la conciencia, el sujeto—, por lo cual nos ponen en el lugar de pensar el efecto de constitución subjetiva que tiene nuestra práctica de enseñanza, apostando a hacer del cuerpo un lugar para la subjetivación.

4.- La educación corporal, deudora de las teorías actuales de la educación, propone la no-correspondencia entre enseñanza y aprendizaje como constitutiva del acto educativo. Lo cual implica, entre otras cosas, poner el eje en el saber para pensar la educación y no suponer que todo lo que se enseña es aprendido, ni que todo lo que se aprende es enseñado. Esto se desprende de pensar a la enseñanza como un acto de palabra y reconocer el equívoco como constitutivo de la relación dialógica. Pensando en términos de acción (Arendt, 2013), lleva a reconocer la imprevisibilidad en la respuesta, en este caso de los estudiantes, la irreversibilidad de la connotación del habla y esa producción de historias que se van encadenando más allá de la *intención* del docente que *inicia* el diálogo.

Entonces decimos que educar el cuerpo involucra, en primer término, comprenderlo como el resultado de la práctica que lo orienta, que lo ordena, que lo hace hacer, y no asumirlo como dado. Por ejemplo, asignarle adjetivos y accionar en función ellos. En segundo lugar, educar un cuerpo es pensar en las acciones que lo forman, que lo instruyen y a partir de qué recursos discursivos y/o materiales. Educar un cuerpo implica entenderlo como un cuerpo de la acción que se constituye en la esfera de un hacer que no reenvía a la dimensión de intercambio productivo (del trabajo) ni de intercambio simbiótico (biológico), sino del intercambio simbólico donde los márgenes de interpretación, equívoco y ambivalencia son constitutivos, lo cual nos obliga a asumir la tarea constante de la reflexión analítica y crítica para constituirse en tanto cuerpo. En nuestro caso, la danza y la sensopercepción tienen una historia, un conjunto de definiciones que las ubican dentro de un sistema de prácticas identificables a un dominio estético y profesional. Un conjunto de técnicas y habilidades que pueden ser adquiridas y entrenadas, generación de material de movimiento, técnica de improvisación y composición de modos de elaborar secuencias de movimiento significativas, ya sea en función de un objeto artístico, de la construcción de movimientos cotidianos o gestos deportivos.

La Sensopercepción es una práctica corporal que se gesta en los años 60, en una Argentina que mira los movimientos europeos en las nuevas propuestas educativas del arte. Patricia Stokoe *nombra* la expresión corporal-danza al regreso de sus años en Inglaterra y propone a la Sensopercepción como su técnica central, basada en el estudio y análisis del movimiento. Sutil, meticulosa, detallada, otra anatomía del cuerpo que genera forma en el espacio, que marca direcciones, estudiando en sus gestos el espacio, los apoyos, los esfuerzos, la expansión del cuerpo y su *educación* en pos de que los movimientos sean cada vez más simples —incluso en la complejidad— y ante todo más elegantes.

La danza contemporánea reconoce su antecedente en la danza artística surgida en el contexto de la modernidad. El discurso a partir del cual se produce y se entiende es el de la teoría del arte. Clasicismo, romanticismo, expresionismo y formalismo implican modos de entender y producir arte, que impactan de manera directa en las técnicas de movimiento a partir de las cuales una obra de danza es hecha e interpretada por el público, y en las formas en que esa técnica se trasmite. Las transformaciones en la teoría del arte también impactan en los modos de circulación y consumo, haciendo del producto o proceso de trabajo el objeto que define el hacer:

A partir de aquí, y en el contexto de nuestra propuesta, cabe apoyarse en la argumentación que desarrolla Graham Mc Fee (1992) por la cual no hay nada en el movimiento del cuerpo que nos permita decir que algo es danza y no otra cosa.

Pero si hacemos la pregunta “¿qué es la danza?” sin ninguna referencia a un contexto, no podremos dar una respuesta adecuada. El tema aquí será la respuesta a la pregunta qué es lo que hace que una secuencia de danza sea danza y no sea gimnasia. O lo que es lo mismo: ¿qué es lo que hace que una secuencia de movimientos sea danza y no cualquier otra cosa? La primera afirmación podría referirse a la necesidad de que los movimientos ejecutados sean reconocidos como característicos de la danza. Si reflexionamos por un momento acerca de esta posibilidad, veremos que el reconocimiento de una secuencia de danza y su diferenciación de la gimnasia no puede ser realizado a través de las características del movimiento; porque no hay movimientos que sean exclusivos de la danza; es decir movimientos que aparezcan pura y exclusivamente en la danza y en ningún otro tipo de contexto. Siempre podemos imaginar esos movimientos corporales formando parte de actividades diferentes de la danza: por ejemplo, un ritual, una secuencia gimnástica, un juego infantil. La descripción del movimiento en sí mismo no es garantía de que lo que estamos observando es una danza y no cualquier otra cosa (1992: 11).

Cambiar los criterios de producción y comprensión de la danza nos permite producir una nueva danza que no se proponga producir arte y para ello instrumentalizar el cuerpo, reduciendo la enseñanza a entrenamiento. Apostamos a promover una danza que tenga por meta la educación del cuerpo, haciendo del mismo el objeto de elaboración de la enseñanza, orientándola en función del gusto por el movimiento, interpretándola a partir de los conceptos que son constitutivos de la práctica y que dan cuenta de su generalidad, de su recurrencia en la historia de la cultura en occidente.

La educación del cuerpo tendría que contemplar una doble dimensión. De un lado, prepararlo para el conjunto de acciones que requiere una práctica específica, incluirlo en ese conjunto práctico de manera reflexiva, situarlo como el objeto de saber a partir del cual el sistema de la práctica se hace inteligible. En este sentido, tenemos que considerar al conjunto práctico que toma por objeto al cuerpo en función de las siguientes características de homogeneidad, sistematicidad y generalidad que describe Foucault (1999).¹

¹ Homogeneidad, en la medida en que funciona como regularidades y racionalidades que organizan la conducta, puede ser un código de movimientos determinado o el lenguaje y el conjunto de metáforas que una técnica específica desarrolla a los efectos de su conservación. Sistematicidad, en tanto análisis de un dominio de prácticas,

En este sentido, educar el cuerpo supone educarlo para un uso que puede trascender la lógica del conjunto práctico en el que se instituye como objeto, incluyéndolo en el registro de la cultura de una época en función de los modos en que la misma interpela al cuerpo. Es apostar a que pueda usarse más allá de los límites que nos impone un sistema práctico. No abandonar la práctica, sino operar desplazamientos con el saber que una práctica nos ofrece para hacer significativo un sentido del cuerpo empujando los límites de una racionalidad específica.

Así, la educación del cuerpo, asumiendo que el objeto de la educación son las prácticas y no las actividades, no sólo habilita la formación de expertos, sino de cuerpos para un uso. El uso del cuerpo remite a la posibilidad de una problematización de las conductas del cuerpo dentro de los límites de la práctica, abriendo intersticios en los que no hay interdictos explícitos ni códigos de comportamiento rígidos. El uso del cuerpo involucra la reflexión, en los límites de la práctica, de lo que podemos hacer con lo aprendido, con su racionalidad, con su dimensión de saber; de acción con los otros y uno mismo; y lo hace porque es el resultado en la acción de la pregunta por el hacer, cuando no está especificada la forma. Pensar la enseñanza de la danza o la sensopercepción a partir de esta mirada es posible dado el carácter sistemático de estas prácticas, en relación con la cual el saber específico es posible porque hay un poder del sujeto sobre sí mismo que se pone en relación con los otros en el acto de enseñanza.

Pensamos la práctica en el orden de la acción, en la que algo se crea y algo se destruye, se selecciona un objeto y se descarta otro. Ahora bien, el problema no estaría puesto en esta selección *necesaria* para recortar una práctica, sino en la *creencia racional* que sostiene, desde un discurso legitimador y dominante, que todo aquello seleccionado es la pura verdad, es el modo correcto de hacer las cosas. En nuestro caso, determinados gestos o movimientos.

Propuesta

Ahora bien, ¿cómo se arma y qué ocurre en la inter-territorialidad que se da y que efectivamente promovemos entre el saber tradicional de la Educación Física y los saberes que no están incluidos en su currículo? ¿En torno a qué especificidades puede anclar esa educación del cuerpo para ofrecer un saber *externo* pero significativo? ¿Cómo ofrecemos lógicas de comprensión, análisis y ejecución del movimiento que puedan interpretarse y usarse por un profesor de Educación Física aunque no sea un saber de su *competencia*? ¿Para qué le sirve? O mejor dicho, ¿cómo le sirve? Nos interesa ir a lo microfísico, a lo que pasa en el marco de la clase cuando los estudiantes prueban, experimentan, un trabajo con miradas tan diferentes. Estas materias incorporadas hace diez años aproximadamente forman parte de los

supone poner atención en los ejes del saber; del poder y de la ética, sobre los que se puede tener registro a partir del acceso y el análisis de las teorías y el pensamiento de una práctica específica. Generalidad, entendida como recurrencia de un hacer en nuestra cultura, lo que permite investigarla en sus especificidades a la vez que plantear problemas generales (Foucault, 1999).

seminarios optativos que los estudiantes pueden escoger durante los últimos años de carrera. Se cursan una vez por semana durante dos horas en grupos que oscilan entre 20 y 50 integrantes. Se trata de una propuesta diferente en el marco universitario, ya que a pesar de la rigurosidad del estudio de los contenidos requeridos no se marca un recorrido único e ideal para transitarla. Esto es fruto de varios factores: las docentes no somos egresadas de su misma carrera universitaria, tenemos una mirada desde la educación corporal, se trata de prácticas no demasiado conocidas por los estudiantes, por lo cual resultan novedosas y generan cierta extrañeza. Intentamos potenciar estos elementos para que lo diferente construya otro cuerpo posible, para que su práctica profesional pueda ser indagada desde otro marco.

Las clases devienen un espacio donde lo sorprendente —las más de las veces por su simpleza— genera nuevos trazos de movimiento, organizados, pensados, ejecutados desde lugares diferentes construyendo sentidos extraños si los pensamos a la luz de los conceptos del deporte tradicional, de la Educación Física, de la salud, tan arraigados en estos días. Proponemos reflexionar sobre la recepción de las consignas de trabajo en la clase, destacando la diversidad de sentidos que las mismas adquieren al ser interpretadas desde el saber de la Educación Física o del saber de la danza y la sensopercepción. Nuestra propuesta considera el equívoco como constitutivo del lenguaje y de la experiencia de movimiento que el lenguaje posibilita. A partir de allí, la reflexión conjunta, la explicitación de criterios por parte de las docentes y el diálogo entre los diversos espacios de saber nos permiten ordenar el uso del lenguaje y poner en evidencia los contenidos de saber que una consigna de trabajo tiene. Proponemos un uso más específico, unas veces más apegado al nombre técnico del gesto y otras veces más próximo a la metáfora en el ámbito de la danza; un uso más reflexivo y relacional entre lenguaje y movimiento.

Un ejemplo: ante la consigna *tomamos ocho tiempos para llegar al piso* las repuestas de movimiento son múltiples. Algunos flexionan el torso sobre las piernas, otros llegan a la posición de acostado en el piso. Vemos desde el gesto efectivo de mover el cuerpo *durante* los ocho tiempos en que el movimiento ocurre, hasta un movimiento de uno o dos tiempos y el resto del tiempo en *silencio de movimiento*.

Esta situación evidencia el uso excesivo de la copia del modelo como forma en que se enseña el movimiento en la Educación Física tradicional, descuidando la inmensa potencialidad de la palabra. Muestra además la relación constitutiva que tienen cuerpo y lenguaje, ya que el equívoco constitutivo del lenguaje se traduce también en el equívoco en la producción del movimiento. Es decir, si todos los receptores del mensaje verbal hubiesen decodificado el mismo contenido, habríamos tenido en todos los casos la producción de un mismo movimiento. Ahora bien, como todos entendemos las palabras en función de nuestras trayectorias de formación discursivas, los resultados aparecen claramente múltiples y plurales. Nuestra función como docentes en este caso se orienta a marcar cuál es el contenido de saber específico de la danza o de la sensopercepción en relación con esa consigna (bajar el centro de gravedad o maximizar la superficie de contacto del cuerpo con el suelo para potenciar la descarga de peso, etc.) y a partir de allí promover la reflexión sobre esta relación entre potencia del lenguaje y movimiento para pensar la enseñanza de las prácticas que constituyen el campo de la Educación Física tradicional.

Otro elemento vinculado a la potencialidad de la palabra en el contexto de la enseñanza

es el uso reiterado de algunos términos provenientes de la antigua didáctica escolarizada (patada de caballito, conejito, etc.) que no solo empobrecen el lenguaje docente, sino la experiencia de movimiento que se puede hacer en una clase. Y esto a partir de considerar que la enseñanza se sitúa de manera exclusiva en la dimensión del saber y más específicamente con la producción de saber en una situación común, donde el agente y el recipiente comparten un espacio y estado de experimentación. La enseñanza entonces puede definirse como un acto de palabra (Behares y Rodríguez Giménez, 2008), una instancia no constante, que acontece en el contexto del dispositivo educativo y se ubica entre el conocimiento (entendido como el conjunto de saberes más o menos estabilizados, representables y objetivos que se comparten en un orden cultural determinado) y el saber (entendido como subjetivo, e inestable, siempre en movimiento en la medida en que es lo que aparece cuando la verdad se reconoce como falta).

En términos de los *contenidos* nuevos que la danza y la sensopercepción ofrecen, que entran en diálogo con los contenidos tradicionales de la Educación Física, resultan significativos el aporte que la racionalidad específica de estas prácticas introduce como novedad, especialmente los vinculados al *espacio* —volumen, diseño, proyección, dirección, recorrido—, su relación con el peso y la velocidad en la configuración de la forma coreográfica y la dinámica del movimiento; *los planos y ejes* de colocación y organización del movimiento, en tanto criterios de organización espacial y, sobre todo, en tanto *locus* de la relación cuerpo-espacio; así como *el tiempo* como variable que impacta en la calidad de movimiento y en el cuerpo, que se organiza de manera distintiva. El trabajo sobre las diferentes gradaciones del tono muscular; la economía del movimiento y el estudio del movimiento descentrado del eje del trabajo muscular; pensado unas veces a partir de otros disparadores, como las articulaciones, los huesos, el contacto y el uso y traslado del peso del cuerpo en relación con el piso, que suele ser de tanto interés. Frente al recurso orientado a poner la mirada principalmente en las extremidades, estas técnicas proponen también llevar la atención hacia la columna vertebral y la pelvis, no tan nombrada en las enseñanzas tradicionales.

Ahora bien, a partir de nuestra práctica docente, planteamos nuevas preguntas y algunas respuestas.

Reconocer la formalidad que implica desarrollar nuestra tarea en una institución universitaria presupone la presentación constante de programas, proyectos educativos, propuestas metodológicas, modos de evaluación. La propuesta en estos seminarios, sin embargo, interpela la ilusión de un sentido cerrado, la existencia de una evolución creciente en una única dirección posible. No se plantea el concepto de evolución, pero sí se proyectan sentidos, direcciones, objetivos claros y pautas que requieren una gran precisión. La propuesta implica recuperar otra legibilidad del acontecimiento educativo y ello depende en parte de la mirada sobre las innumerables singularidades que lo atraviesan. Volver a considerar la ampliación de los límites del hecho educativo, la cuestión de la técnica de la mano de la jerarquía y la distribución de los saberes.

Hay un sentido que no está dado de antemano, que se vincula con el saber y la historia de las prácticas que enseñamos, con la *forma* que van adquiriendo al dejarse afectar por el hecho de enseñar; con el hecho de su generalidad y su sistematicidad. En este registro,

el sentido de enseñar danza o sensopercepción en un profesorado de Educación Física está dado por la posibilidad de hacer del cuerpo el objeto de la elaboración de nuestra enseñanza, y en ese punto tomar la racionalidad de la educación corporal como criterio a partir del cual pensar la práctica de la danza y la sensopercepción, incluyendo claro está, la propia racionalidad de estas prácticas también. Para esto, las formas cambian y las técnicas que ponemos en juego para habilitar una experiencia de movimiento también. Esto afecta la pedagogía y también la didáctica: proponer un recorrido y no otro implica elegir un modo de hacer la clase y no otro, un modo de ordenar diacrónicamente la presentación del sentido general que orienta nuestra enseñanza. ¿Cuándo doy una clase vinculada a las formas de pensar y cuándo doy una clase vinculada a las formas de hacerlas? ¿Es necesario abordar así la enseñanza (con esta división contundente)? ¿Hacer danza o sensopercepción no implica ya un pensamiento sobre esas prácticas? Si respondemos afirmativamente esta pregunta, queda claro que la división entre una y otra forma es solo analítica, nunca operativa. Nuestra propuesta nos obliga a poner en jaque esa división tajante entre el hacer y el pensar.

Sin embargo, las condiciones materiales y simbólicas en las que hacemos circular el saber de nuestras prácticas determina, nos determina y en ese sentido la danza y la sensopercepción no tienen un espacio/lugar en el orden simbólico de la Educación Física y tampoco tienen un lugar material en el que poner en juego su enseñanza. El orden cronológico en que presentamos los contenidos de la danza y la sensopercepción puede no alterar el resultado final. Pero sí lo hacen las múltiples singularidades del acontecimiento educativo, desde la multiplicidad de sujetos implicados en la enseñanza hasta las condiciones materiales en que la misma se ejerce —tener o no un pizarrón, tener o no un piso adecuado para trabajar con ciertos ejercicios, tener o no tener sonido, la temperatura del salón, tener un grupo de 60 o de 15 estudiantes—. Todo esto afecta de manera sensible la escucha generada por nuestra propuesta. Si cada grupo es distinto, no es necesario fijar un modo de enseñanza. Dejarse afectar por lo que nos toca como docentes/profesores/maestros nos empuja a revisar nuestros recorridos, las formas en que presentamos el sentido que nos orienta y las técnicas que proponemos para hacer una experiencia de movimiento significativa en relación con el sentido de hacer del cuerpo el objeto de elaboración de nuestra enseñanza. Que alguien pueda anotar una idea que aparece a partir del movimiento requiere cierta espacialidad. Que se pueda experimentar el movimiento a medida que el discurso que orienta nuestra enseñanza se pone en juego y se materializa, también requiere cierta espacialidad. La sistematicidad y racionalidad de la práctica implican un modo de practicarla.

¿Desde dónde pensamos el movimiento? ¿Qué saberes impregnan nuestro modo de pensar cuando decimos que el movimiento se genera a partir del sistema nervioso o músculo-esquelético? ¿Qué imágenes acompañan este saber? La incorporación de prácticas ajenas a la tradición del deporte y la Educación Física nos permite sacar esos conceptos (de indudable importancia) de su lugar habitual, para que perduren, pero se abran a otras significaciones posibles. Reducir el movimiento a las posibilidades que nos ofrece el sistema nervioso central o el sistema musculoesquelético, nos impide pensar que el movimiento aparece cuando hay algo que lo significa. Moverse es el resultado

de un conjunto de reglas que ordenan el hacer de un modo y no de otro, hay algo que despierta nuestras ganas de movernos o de no hacerlo, la racionalidad de la práctica, su homogeneidad remite a esta característica, ese elemento de sentido que está antes del movimiento mismo. Este modo de entender el movimiento, nos invita a analizar, por ejemplo, por qué un mismo movimiento tiene distintos sentidos en el contexto de distintas prácticas e incluso, cómo un movimiento aparentemente idéntico pone en juego distintos esfuerzos, la homogeneidad específica a cada práctica signa una racionalidad que la ordena y le da sentido al movimiento. Por ejemplo, la posición inicial para la flexión de brazos —“lagartija” en el lenguaje de la Educación Física— tiene un sentido en una sala de musculación y un sentido distinto en un estudio de danza: en el primer caso se trabaja la fuerza del tren superior, en el segundo caso se trabaja la alienación de la columna en el plano inclinado o se estudian los modos de descarga del peso en relación con el piso, para poner en juego una activación del centro de gravedad y de sostén cervical que en la flexión de brazos puede no aparecer, mientras que el tono muscular en los brazos será el requerido para contribuir con el centro al sostén de la columna. En el intervalo entre los campos aparece la posibilidad de dar cuenta a una mirada política sobre el movimiento, y aparece allí el detalle más por desplazamiento que por focalización, más con una lógica de accidente que de minucia. Si en la danza o en la sensorpercepción abordamos el movimiento de determinada forma es porque hay otros que lo piensan de otra manera. La construcción, el estudio y el saber acerca del movimiento tienen, ante todo, una dimensión política (en tanto una dimensión de relación con otro) y ética (en tanto dimensión de relación con un mismo y con el otro), especialmente cuando entendemos al movimiento como el efecto de sentido que construyen las prácticas corporales y remitimos esto al carácter sistemático de toda práctica. En este sentido, la apuesta de particularizar al sujeto y universalizar al contenido opera como marco en el cual ofrecer *modos de sujeción*, mostrando como formador el modo elegido (enseñar cosas y saberes de modo tal que enseñen formas de pensar y de aproximarse a las cosas y los saberes) y que el pensamiento es una forma posible y necesaria para construir el *trabajo ético*, el pensamiento como experiencia y como ejercicio de la educación del cuerpo. En la dedicación al detalle, en la observación de la significación de lo insignificante, en la solidaridad entre las formas y los contenidos, podemos pasar de la divisoria entre disciplinas al encuentro de un terreno común para una práctica que excede y hace estallar los límites preestablecidos del saber. Esto se revela como necesario en nuestra enseñanza porque apostamos a una estética del movimiento y del cuerpo. Una estética en el sentido de la existencia, de elaboración de una conducta a lo largo de una vida, para hacer de la vida una obra de arte que perdure más allá de la vida propiamente dicha, pensar la obra de nuestra vida como un gesto de creación constante. Esto nos invita a pensar los fundamentos de nuestra enseñanza: ya no sólo el saber histórico de nuestras prácticas y nuestras técnicas. Así, moverse y hacerlo bien no será únicamente la respuesta a la demanda de la disciplina o a los requerimientos de una vida *saludable*, sino sólo en la medida en que la disciplina se entiende en relación con una ética y la salud con una *dietética* (como componentes de una estética de la existencia). En la medida en que la sistematicidad de la práctica tome al practicante en la producción de su vida calificada.

La propuesta de enseñanza basada en la explicitación de la lógica de la danza o la sensopercepción orientada a educar el cuerpo incluirá algunos elementos que sirven a los estudiantes como herramientas para la interpretación y construcción del sentido que buscamos ofrecer. Cabe destacar que el lugar del lenguaje en esta propuesta es central para explicitar la lógica de nuestras disciplinas de formación de origen, y como herramienta pedagógica, apostando al equívoco constitutivo del lenguaje como elemento activo en la significación. A la vez, en este marco, transmitir no es reproducir de manera idéntica e incesante lo mismo. Desde la sensopercepción o la danza no se pretende entregar un método replicable que garantice resultados óptimos. Se intenta dejar un legado y que aparezca algo nuevo, se trata de una transmisión que implica cierta interrupción en la que aparece la diferencia, y se ponen en tensión aquellos puntos que parecen tan obvios que ya casi no los indagamos. En el acto de educar el gesto del lenguaje toma diversas formas. En la enseñanza de contenidos podemos operar, pero la trasmisión de efectos de sentido opera más allá de la voluntad del maestro.

Cierre

Hay una triple dimensión en cada una de nuestras prácticas: la que está dada por su historia y su configuración como campo de práctica, la novedad que introduce la Educación Corporal en la interpretación de esas prácticas, y la forma en que nos interpela la Educación Física en nuestra tarea de enseñar. Nuestro objetivo no es tan sólo que los alumnos incrementen sus conocimientos respecto de la danza o la sensopercepción, sino que a partir del pensamiento sobre el cuerpo que ponen en juego podamos problematizar otras prácticas, en particular la práctica de educar el cuerpo. Un saber que nos permita poner en juego una forma de pensar y hacer, para que podamos desarrollar nuevas formas de pensar y hacer. Sabemos que el saber en singular es imposible y, sin embargo, es esa imposibilidad la que nos mantiene activos. La imposibilidad de saber todo, la imposibilidad del saber cómo tal, es la que nos empuja a querer saber y, en nuestro caso, también a querer movernos.

Rodríguez Giménez (2008) retoma de Behares la distinción entre saber-hacer, falta-saber e imposible-saber, donde el saber-hacer representa el saber estabilizado, el saber-en falta representa el deseo de saber, y supone entonces la verdad como falta del conocimiento, y el imposible-saber representa al Real, como instancia lógica respecto de la cual nunca podremos decir nada, nunca podremos representar. Aquí, los saberes menores y singulares de la danza y la sensopercepción aparecen como recursos y excusas a partir de las cuales activar un principio de movimiento que nos permite recubrir la falta de saber que nos constituye.

El saber, en tanto contenido lógico del pensamiento y objeto de la tarea de enseñar, no es propiedad de nadie, ni del docente, ni de la escuela, ni de la familia, ni del Estado o del club. Está dado en lo social, como experiencia, como pensamiento anónimo y como tarea que asumimos. Foucault (2004) sostiene que en una cultura la correspondencia de formas de saber, tipos de normatividad y modos de subjetivación define a la experiencia. Este modo de comprensión de la experiencia se articula de manera directa con el pen-

samiento, como aquella actitud significativa con base en la cual las formas de experiencia pueden transformarse.

Así, una mínima didáctica resulta importante. ¿Por qué leemos un texto? Para saber lo que dice, para saber cómo ese texto significa al pensamiento sobre el cuerpo y qué uso podemos darle para la educación del cuerpo, la enseñanza del movimiento. Presentar un texto académico tiene sentido si sabemos cómo lo usamos en la elaboración de nuestra enseñanza, y nuestra enseñanza debería tener un objetivo de sentido o de producción de sentido que esté más allá de los conocimientos que una disciplina tiene y reproduce. ¿Cómo y por qué nos movemos en una clase? ¿A partir de qué sentidos elegimos una consigna y no otra? Hay elementos que son constitutivos de las prácticas que enseñamos. Para la danza son constitutivos el espacio y el tiempo, incluso más que el peso, la flexibilidad y la destreza. Esos conceptos significan al movimiento de la danza, los hace aparecer como movimiento con sentido. Trabajemos eso para poner el cuerpo en relación con un sentido que lo produce a partir del movimiento. Un ejemplo: hasta el siglo XX el peso no significaba al movimiento de la danza. Su aparición como un concepto que interpela el hacer transformó la danza ya que, entre otras cosas, comenzó a pensarse de un modo diferente el movimiento de la columna vertebral, lo que llevó a la emergencia del movimiento espiralado convocando todo el atrás del espacio diferenciándose del uso tradicional de la danza que hasta entonces se focalizaba en el espacio hacia delante y arriba.

Retomando las preguntas del inicio del trabajo, aunque sin cerrar las respuestas de manera taxativa, entendemos que construir un espacio inter-territorial, dejar que la brecha se habite y devenga un espacio *entre* distintas prácticas corporales —cada una con sus constructos, sus saberes y sus recorridos políticos e históricos— posibilita poner la mirada sobre aquello tan obvio que ya casi dejamos de observar. Retomar las preguntas sobre lo mínimo, lo primordial, lo que ya ni siquiera se pregunta, es un gesto que propicia retomar estos saberes y resignificar la propia práctica, que se reconfigura una vez más ampliando los propios márgenes de acción, de reflexión sobre el cuerpo y la educación. No pensar la disciplina como un casillero cerrado redobla la apuesta de la tarea docente y allí está uno de los puntos nodales de nuestra propuesta. Pensar la enseñanza de las prácticas corporales como el gesto constante de instalar una novedad en el campo de saber establecido por la Educación Física tiene el efecto de transformar la práctica.

Bibliografía

- Arendt, H. (1997): *¿Qué es la política?*, Paidós, Barcelona.
- _____ (2013) *La condición humana*, Paidós, Buenos Aires.
- Behares, L. y Rodríguez Giménez, R. (2008): *Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza*, Editorial de la Facultad de Humanidades, Universidad de la República, Montevideo.
- Crisorio, R. (2015): "Educación corporal", en Carballo, C., *Diccionario crítico de la Educación Física Académica. Rastreo y Análisis de los debates y tensiones del campo académico de la Educación Física en Argentina*, Prometeo, Buenos Aires.

- Crisorio, R. y Escudero, C. (2012): "Notas para una ética de la Educación Corporal", en Actas de las VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. ISSN 2250-8465
- Crisorio, R. y Giles, M. (comp.) (2009): *Estudios Críticos de Educación Física*, Ediciones Al Margen, La Plata.
- Escudero (2014): "Prácticas corporales y la educación del cuerpo: danza y subjetividad" en *Revista Contemporánea de Educacao*, Universidad Federal de Río de Janeiro. Volumen 9 número 18. Con referato, ISSN 1809-5747.
- _____ (2015): "La educación del cuerpo: la danza como práctica corporal" en *Libro de Cátedra de Educación Física 5*, Editorial de la UNLP, La Plata.
- Foucault, M. (1999): "Qué es la Ilustración", en Foucault, M., *Obras Esenciales*, Volumen 3, Paidós, Barcelona.
- Mauss, M. (1991): "Técnicas y movimientos corporales", en Mauss, M., *Sociología y Antropología*, Tecnos, Madrid.
- Mc Fee, G. (1992): *Understanding Dance*, Routledge, Londres.
- Weigel, S. (1999): *Cuerpo, imagen y espacio en Walter Benjamin. Una relectura*, Paidós, Buenos Aires.
- Yutzis, D. (2013): "Sensopercepción, otras lógicas del cuerpo", presentado en el 10 Congreso Argentino y 5 Congreso Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. ISSN 1853 7316.