

Colectiva & Monográfica

Prácticas de la **Educación Física**

Ezequiel Camblor

Oswaldo Ron

Néstor Hernández

Gerardo Fittipaldi

Martín Uro

Ayelén Mele

(coordinadores)

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Prácticas de la **Educación Física**

Ezequiel Cambor

Oswaldo Ron

Néstor Hernández

Gerardo Fittipaldi

Martín Uro

Ayelén Mele

(coordinadores)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata

2014

Esta publicación ha sido sometida a evaluación interna y externa organizada por la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Diseño: D.C.V. Federico Banzato (Prosecretaría de Gestión Editorial)

Diseño de colección y tapa: D.G.P. Daniela Nuesch

Asesoramiento imagen institucional: Área de Diseño en Comunicación visual

Corrección de estilo: Lic. Alicia Lorenzo

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina

©2014 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-1171-1

Colección Colectiva y Monográfica 2



Licencia Creative Commons 2.5 a menos que se indique lo contrario

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decano

Dr. Aníbal Viguera

Vicedecano

Dr. Mauricio Chama

Secretario de Asuntos Académicos

Prof. Hernán Sorgentini

Secretario de Posgrado

Dr. Fabio Espósito

Secretaria de Investigación

Dra. Susana Ortale

Secretario de Extensión Universitaria

Mg. Jerónimo Pinedo

Departamento de Educación Física

Director

Mg. Carlos Carballo

Secretarios docentes

Prof. Ezequiel Cambior, Prof. Martín Scarnatto

Secretaria técnica

Mg. Débora Di Domizio

Índice

<u>Agradecimientos</u>	11
<u>Introducción</u>	12
<u>Parte 1.</u>	
<u>Prácticas de formación, de gestión, de investigación y de extensión.</u>	14
<u>La formación de formadores y de profesores de Educación Física en Brasil: la tensión entre la producción de conocimiento y la identidad epistemológica</u> <u>Santiago Pich</u>	15
<u>La gestión universitaria como articulación política, académica y comunitaria</u> <u>Fabián Horacio Martins</u>	27
<u>La universidad y las nuevas configuraciones sociales y educativas</u> <u>Daniel Zambaglione</u>	35
<u>Perspectivas y nuevos desafíos de las prácticas de investigación y extensión</u> <u>Susana Ortale</u>	41
<u>La construcción de desafíos en el hacer político-académico de la investigación y la extensión universitarias</u> <u>Oswaldo Omar Ron</u>	53

Parte 2:

<u>Prácticas educativas</u>	61
<u>Las prácticas gimnásticas, expresivas, ludomotrices, deportivas y en relación con el ambiente natural en la Educación Física del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires</u> <i>Liliana Mosquera</i>	63
<u>La perspectiva de la comprensión en la Educación Física de la escuela secundaria y el enfoque de la complejidad en la educación profesional</u> <i>José Antonio Fotia</i>	73
<u>Los estudios de prácticas corporales urbanas desde la perspectiva de las ciencias sociales. Aportes al campo de la Educación Física</u> <i>Jorge Ricardo Saraví</i>	85
<u>Qué es y para qué sirve la antropología del deporte</u> <i>José Garriga Zucal</i>	97
<u>El deporte ¿templa el espíritu o enajena las conciencias? Preguntas para una sociología del deporte lo menos normativa posible</u> <i>Rodolfo Martín Iuliano</i>	105
<u>El artificio del juego. Un diálogo posible entre educación, enseñanza y trasmisión</u> <i>Jorge Daniel Nella</i>	115
<u>Perspectivas de análisis en estudios vinculados a la gimnasia</u> <i>Sergio Horacio Lugüercho</i>	131

Parte 3:

Prácticas vinculadas a la salud y a las ciencias del deporte y el rendimiento 149

El rendimiento en los deportes acíclicos: algunos tópicos de interés
Adrián Casas 151

El entrenamiento de la fuerza muscular y la prevención
de lesiones en deportistas
Fernando Naclerio 157

El corazón del deportista: prevención y riesgo en la competición
Roberto Peidro 169

Hacia un cambio de paradigma en la práctica profesional
de la Educación Física
Gabriel Omar Tarducci 173

Parte 4:

Prácticas con el cuerpo: múltiples perspectivas 179

Problemas con el cuerpo / el cuerpo en problemas
María Luisa Femenías 181

Ciudad, cuerpo y movimiento. Elementos para una antropología
de la movilidad urbana
Ramiro Segura 193

Hacia una (re)politización de los cuerpos.
Educación Física, higienismo, eugenesia y Estado
Eduardo Galak 205

<u>Prolegómenos del código disciplinar de la Educación Física en España. El buen gobierno del cuerpo en clave de género en la obra de Josefa Amar y Borbón</u> <u>Miguel Vicente Pedraz</u>	215
<u>Las prácticas de sí y una estética de la existencia. Problematizaciones en torno a la Educación Corporal</u> <u>Norma Beatriz Rodríguez</u>	227
<u>Prácticas corporales y usos del cuerpo: sobre lo que podemos no hacer</u> <u>Liliana Rocha Bidegain</u>	235
<u>Un análisis para pensar las prácticas con el cuerpo, no por el cuerpo</u> <u>Agustín Amílcar Lescano</u>	247
<u>Parte 5:</u> <u>Prácticas de integración e inclusión social</u>	255
<u>Prácticas de inclusión en Educación Física</u> <u>Marli Nabeiro</u>	257
<u>Nuevas perspectivas en la formación de profesores de Educación Física en relación con la discapacidad</u> <u>Sandra Lea Katz</u>	267
<u>Representaciones sociales, prácticas de inclusión y de integración social en el campo de la Educación Física con adultos mayores</u> <u>Déborra Paola Di Domizio</u>	275

<u>Infancia e inclusión: una cuestión de derechos</u>	
<u>Laura Chiani</u>	285
<u>¿De quién depende la implementación de políticas públicas inclusivas? Perspectivas y experiencias en la Universidad Nacional de Río Cuarto</u>	
<u>Claudio Daniel Aruza</u>	295
<u>La responsabilidad de las instituciones como promotoras de políticas públicas en inclusión e integración social</u>	
<u>Laura Mercedes Sosa</u>	307
<u>Parte 6:</u>	
<u>Prácticas, historia y comunicación</u>	317
<u>¿Historia de la Educación Física o historia en la Educación Física?</u>	
<u>Laura Marcela Méndez</u>	319
<u>Las feministas y su “mirada” sobre la Educación Física “femenina”. Argentina, primeras décadas del siglo XX</u>	
<u>Pablo Ariel Scharagrodsky</u>	331
<u>Ley, medios y prácticas deportivas: de la información como negocio al derecho a la comunicación</u>	
<u>Nancy Díaz Larrañaga</u>	345
<u>Los medios y la diversidad de narrativas deportivas</u>	
<u>Gabriel Cachorro</u>	355

<u>Cuerpo, técnica, sujeto: “el abandono de la cercanía Héctor Rolando Chaparro Hurtado</u>	367
<u>La tecnología informática como mediación en prácticas de la Educación Física Ezequiel Cambor</u>	379
<u>Acerca de los autores y coordinadores</u>	389

Agradecimientos

A la Universidad Nacional de La Plata, por su constante crecimiento e impulso a las actividades de docencia, investigación y extensión.

A la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, a sus autoridades y, en especial, a su Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, por el compromiso con el desarrollo académico de la Educación Física.

A todos los docentes y estudiantes del Departamento de Educación Física que colaboraron en la organización del *10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*.

A todos los autores de los textos que componen este volumen, por su generoso aporte, y a las instituciones a las cuales representan.

Introducción

Ezequiel Cambor

El libro reúne los trabajos que los invitados al 10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias elaboraron especialmente en torno al tema organizador, *Prácticas de la Educación Física*, y a los propuestos para cada uno de los paneles que dieron inicio y cierre a ejes temáticos diferenciados. Los autores convocados participaron con sus aportes en diferentes debates y en algunos casos expusieron los avances de esta publicación para enriquecer la presentación. Así, los trabajos se elaboraron con la posibilidad de ajustes posteriores a los debates generados en los paneles del evento.

El lector podrá ver en la estructura del libro, repertorios de escritos agrupados en *Partes* que recorren diferentes prácticas de la Educación Física.

En la parte *Prácticas de formación, de gestión, de investigación y de extensión*, los textos nos trasladan a Brasil, Bariloche (Argentina) y La Plata (Argentina) para avanzar en las prácticas de formación; en la tensión entre la producción de conocimiento y la identidad epistemológica; en la gestión universitaria y la articulación política, académica y comunitaria; en la relación entre universidad y nuevas configuraciones sociales y educativas; en el hacer político-académico y en los desafíos de la investigación y la extensión universitarias.

En *Prácticas educativas*, los autores las vinculan con el deporte, el juego, la gimnasia, y con otras prácticas como las expresivas o las corporales urbanas y las que se presentan en relación con el ambiente natural desde la referencia del sistema educativo, la escuela o lo que pueden aportar al campo de la Educación Física; a partir de los aportes de las ciencias sociales en general, y de la antropología y la sociología del deporte en particular.

En *Prácticas vinculadas a la salud y a las ciencias del deporte y el rendimiento*,

los escritos giran en torno a temas tales como salud y calidad de vida, prevención y riesgo en la competición, rendimiento en deportes acíclicos, entrenamiento de la fuerza muscular y prevención de lesiones en deportistas.

En *Prácticas con el cuerpo: múltiples perspectivas*, algunos textos plantean análisis en clave disciplinar, al pensar las prácticas con el cuerpo, usos del cuerpo y problematizaciones en torno a la educación corporal. Otros presentan diversas perspectivas que se pueden observar en trabajos en los que se distinguen algunas frases claves para invitar a la lectura: *movilidad urbana, (re)politización de los cuerpos, problemas con el cuerpo, el cuerpo en problemas, el buen gobierno del cuerpo en clave de género*.

En la parte *Prácticas de integración e inclusión social*, se enfoca la implementación de políticas inclusivas en Río Cuarto (Córdoba), Otros trabajos abordan el tema teniendo en cuenta las nuevas infancias y juventudes y los adultos mayores. También tiene su espacio la formación de profesores de Educación Física en relación a la discapacidad.

Por último, en *Prácticas, historia y comunicación* parte de los textos vinculan la historia con la Educación Física, mientras otros enfatizan el vínculo entre comunicación, prácticas deportivas y Educación Física. Algunas claves para la lectura de esta sección son: las feministas y su mirada respecto de la Educación Física; historia de y en Educación Física; medios y mediaciones; prácticas deportivas y derecho a la comunicación; deportes en la sociedad informacional; narrativas deportivas y tecnología informática como mediación en las prácticas de la Educación Física.

Parte 4.

Prácticas con el cuerpo: múltiples perspectivas

Problemas con el cuerpo / el cuerpo en problemas

María Luisa Femenías

El cuerpo en primera persona

Soy mi cuerpo –vivo mi cuerpo- soy identificada con ese cuerpo que soy –soy un cuerpo que siente– soy mi cuerpo moviéndose en el espacio –siento mi cuerpo como un territorio de emociones– actúo en/desde mi cuerpo –percibo espacios divididos en mi cuerpo– tengo [soy] un mapa político de mi cuerpo –mi cuerpo se representa, se mimetiza, se copia, se emula, se fotografía– soy un cuerpo que investiga –soy [tengo] un cuerpo con memoria– mido la cronología en mi cuerpo –viajo y comparo mi cuerpo con el que ya no soy– deconstruyo textos de mi cuerpo –actúo en gestos la puesta en escena de mi cuerpo– le doy espesor simbólico a mi cuerpo-texto-territorio –soy la sede de mi espíritu-. Performativo: ¿Cuál es el verbo en primera persona?, ¿acaso *performar*? ¿Cómo lo digo si comienzo la oración con “yo”? ¿Yo performo? ¿Yo me performo?

El cuerpo en tercera persona

Cuerpo de otro/a – cuerpo gobernado– anotado – registrado – censado – tarifado – estampillado – medido –cotizado – patentado – despedido – autorizado – recomendado – amonestado –impedido – reforzado - reprendido - corregido - obligado a pagar impuestos - extorsionado – explotado – monopolizado – presionado – mistificado – robado - reprimido – multado – vilipendiado – vejado – acosado – zamarreado – golpeado – desarmado – apaleado – mutilado – aprisionado – fusilado – ametrallado – juzgado – condenado – deportado – sacrificado – vendido – traicionado –prostituido- burlado – ultrajado – deshonorado- ahogado – torturado - extrañado – recordado – desaparecido.

La acción política se entromete en la vida de los sujetos albergados en esos

cuerpos, signo inequívoco —en palabras de Foucault— del *disciplinamiento* y de la *biopolítica*. Dos poderes fundamentales, no antitéticos, que —según Foucault— se desarrollan a partir del siglo XVII. Ambos, constituyen dos polos entrelazados por un haz de relaciones. En un extremo, uno se centra en el cuerpo como máquina: su adiestramiento, el aumento de sus aptitudes, la expansión de sus fuerzas, el crecimiento paralelo de su utilidad y, a la par, de su docilidad, su integración en sistemas de control eficaces y económicos, todo bajo el persuasivo discurso de la seguridad y “el cuidado”. Si en algún momento Foucault denominó a ese ejercicio “anátomo-política del cuerpo humano”, más adelante acuñó la noción de “disciplinamiento”, recogiendo ampliamente ese sentido.

En el otro extremo, conformado algo más tarde hacia mediados del siglo XVIII, el interés ya no está puesto en el cuerpo propio *qua* singular, sino en el cuerpo-especie. Un cuerpo que hasta cierto punto se puede considerar “colectivo”, el tradicional *cuerpo social de la polis*: un cuerpo plural atravesado por la mecánica de lo viviente. Cuerpo social que sirve de soporte a procesos biológicos regulados: proliferación de nacimientos, mortalidad, calidad de la vida, duración y condiciones de posibilidad, niveles de salud, longevidad, expectativas, que pueden variar planificadamente en todo el conjunto. Series de intervenciones y controles regulados que constituyen la biopolítica de la población.

Tanto las disciplinas del cuerpo como las regulaciones de la población son los dos ejes alrededor de los cuales se desarrolla la organización del poder sobre la vida (Foucault, 1977: 168 y ss.). En palabras de Foucault, estos dispositivos de poder se articulan directamente en [sobre] el cuerpo en tanto sus funciones, procesos fisiológicos, sensaciones y placeres, bajo el desarrollo de las tecnologías modernas de poder, que toman como blanco la vida. Es decir, se trata de la manera en que el poder invade lo que tiene de más material y viviente.

Sin perder de vista lo que acabo de señalar, propongo un breve itinerario que responde a tres topologías: 1-El contexto /consenso social que nos hace vivir como “mujer” o como “varón”; 2- La variabilidad humana frente a los estereotipos idealizados; 3- El problema de cómo responder a las exigencias de las diferencias, que conforman nuestras subjetividades vividas *qua* cuerpos sexuados.

Vivir como “mujer” o como “varón”

Entre los “temas de nuestro tiempo”, el filósofo alemán Edmund Husserl propuso examinar en qué consiste la diferencia sexual (2008: §§ 53, 54, 55 y

73). Como se sabe, Husserl comenzó a elaborar la que sería su última gran obra sistemática en 1934, y esta vio la luz en 1954 mucho después de la muerte de su autor, gracias al trabajo de edición de manuscritos de Walter Biemel. Me interesa subrayar que la cuestión que propuso tematizar Husserl no era (ni es) trivial o extemporánea. De la mano del nazismo —que finalmente lo obligaría a refugiarse en Londres— se había reflatado un conjunto de leyes segregacionistas que no solo prohibían a los judíos ejercer cargos públicos, sino que regulaban la sexualidad de los seres humanos bajo una rígida tabla que definía cuál era la sexualidad “normal”.

El caso es que del lado de la sexualidad perversa, anormal o desviada quedaba no solo la homosexualidad sino también la masturbación, el travestismo, la pedofilia, la drogadicción, el fetichismo, el sadismo sexual, la prostitución y la bisexualidad (Di Segni, 2013: 89; 174). El problema más grave es que más allá de las regulaciones del nazismo, al menos respecto de la sexualidad, una tabla aproximadamente afín fue elaborada por la “American Psychiatric Association”, tal como puede constatarse —con variaciones cosméticas— en las diferentes ediciones del *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM), cuyo capítulo once está dedicado a los desórdenes sexuales, que además, como puede fácilmente inferirse del título de la obra, son en principio y por definición “desórdenes mentales”. Di Segni ilustra claramente la potente influencia del DSM en todas las academias de psiquiatría, [norte]americanas o no, durante las décadas del cincuenta y el sesenta. La autora bien concluye, parafraseando a Simone de Beauvoir, “Normal no se nace, se hace *con esfuerzos, a veces, titánicos*” (Di Segni, 2013: 171).

Ese fue uno de los telones de fondo tanto del *Mayo francés* cuanto de los disturbios de *Stonewall Inn* o del movimiento *hippie*. Otro fue el problema racial. Esa patologización sexual y racial reforzaba directa e indirectamente el famoso paradigma WASPM (White Anglo-Saxon Protestant Male); es decir, de aquellos varones caucásicos anglosajones protestantes (Scott, 2012).

Pero más llamativo aún que el hecho de que fetichismo, prostitución y pedofilia estén a la par en una clasificación más propia del borgeano emperador de la China que de un manual “psi”, es que se defina a las mujeres como *naturalmente sometidas al varón*, tildándose de patológica, desviada o anormal cualquier iniciativa de autonomía, rebelión, agresividad o resistencia al lugar subordinado

prescripto como *natural* (Di Segni, 2013: 233 y ss.; Goldberg, 1976).¹ Tan álgidos resultaron la problemática, los debates, los rechazos y las presiones de los biopoderes en pugna, que en 1964 la UNESCO reunió un conjunto de especialistas a los efectos de discutir la cuestión. Sin eludir consecuencias éticas y sociales y con el fin de producir un informe “autorizado”, a grandes rasgos el trabajo concluyó que la variabilidad entre las razas y los sexos es mucho menor que las similitudes y las coincidencias biológicamente relevantes (Di Segni, 2013: 234; Debetz, 1964). Es decir, las alegadas “diferencias subordinantes” eran estadísticamente irrelevantes.

A la luz de estas y otras argumentaciones, respecto de las cuestiones sexuales prosperó el concepto de “género” (desarrollado para otros fines por John W. Money, 1921-2006) como lo culturalmente impuesto, explorándose también por esa época la analogía: el sexo es a la naturaleza como el género a la cultura. Los 70 vieron extenderse el concepto de “género” como un primer camino reflexivo a través del cual cada lector/a pudo encontrar puentes entre textualidad e historicidad, femenino y masculino, movimiento social y rol, desarrollo y construcción, naturaleza y cultura. Ese recorrido intentó deslindar “lo natural” de lo “adquirido” y sobre esas bases apelar a la igualdad de derechos. En esa tensión se instaló toda discusión *política* sobre la equidad social, los derechos igualitarios y la apertura a los espacios de interacción de los movimientos sociales (Millet, 1968). Las representaciones de las diferencias y su rechazo a los modelos biomédicos-“psi”, que deslindaban lo normal de lo anormal, la norma del defecto, la equivalencia de la inferiorización, constituyeron “realidades” que se discutieron desde sus consecuencias hacia sus causas fundantes, desarrollándose un número importante de conceptos y teorías, a veces enfrentadas. En términos foucaultianos esas tensiones podrían leerse como nacidas de la distinción entre el adentro y el afuera; entre la resistencia individual y colectiva y entre el disciplinamiento y la biopolítica. Ese marco renovó la necesidad de volver ateorizar el cuerpo; no ya como cuerpo “en-sí” (ideal, despojado, idealizado) sino como cuerpo vivido, disciplinado, negado, espacio en el que entre la resistencia y el biopoder se constituye el sujeto.

¹ En la primera edición en inglés (1973) recoge y fundamenta la cuestión sobre bases biológicas. Los mismos textos y los mismos argumentos validan la sumisión de las mujeres a los varones, de los “negros” a los “blancos” y de los judíos a los cristianos.

Ahora bien, en honor a la verdad debemos reconocer que ya el existencialismo, sobre todo Maurice Merleau-Ponty y Simone de Beauvoir, había planteado la necesidad de entender al cuerpo como cuerpo vivido (Merleau-Ponty, 1945/1984; de Beauvoir, 1949/1968). Más aún, la trayectoria histórica del movimiento feminista muestra que tanto el cuerpo como sus diversas conceptualizaciones fueron algunas de sus preocupaciones más relevantes, en especial en relación al embarazo (Piosek, 1994). A partir de los años sesenta, la separación entre heterosexualidad-placer y embarazo (gracias a la píldora anticonceptiva) comenzó a desplazar ese tema de la vida de las mujeres y poco a poco se fueron construyendo otras preocupaciones disciplinatorias —la bulimia y la anorexia, entre otras— como modos específicos de biocontrol. Volviendo al existencialismo, Merleau-Ponty, por ejemplo, reconoció que el cuerpo propio era algo más que un mero “objeto” a ser estudiado por la ciencia. Por el contrario, constituía la apertura perceptiva al mundo y, en un sentido más amplio, la posibilidad de “creación” del mundo mismo. De modo que la primacía de la experiencia ofreció una dimensión constitutiva y activa que se abrió a la intencionalidad corporal, que suturó el dualismo cuerpo/mente y puso el acento en la variabilidad humana frente a todo estereotipo ontologizado.

La variabilidad humana frente al estereotipo idealizado

“Estereotipo” originariamente significó “impreso con planchas cuyos caracteres no son móviles y se conservan para nuevos tirajes” (Amossy & Herschberg, 2001: 30-31). Su significado de “cristalización” o “petrificación” de un modelo o forma aparece recién en el siglo XX, convirtiéndose en el centro de interés de las ciencias sociales a partir de los años veinte del siglo pasado y, de alguna manera, entra en relación con la noción de esencia y de naturaleza. En general, las caracterizaciones usuales con que se “describe” a mujeres y varones son estereotipadas cuando congelan un conjunto de características, virtudes y/o defectos que se repiten sin el menor análisis y sin tomar en cuenta a las personas en su singularidad. Esto sucede marcadamente con los chistes, los refraneros populares y lo que podría denominarse el “lenguaje de la calle”, ampliamente repetido. De modo que “La Mujer” y “El Varón” estereotipados circulan como moneda corriente y ese “saber” reemplaza o enturbia el conocimiento efectivo de cada persona. En la mayoría de los casos, se apela incluso a la noción de “naturaleza” para avalar o fundamentar tales estereotipos, desconociendo rasgos

singulares, historias de vida, experiencias y el peso del disciplinamiento cultural (en términos foucaultianos) que lleva a varones y mujeres jóvenes a adoptar ciertas posturas que se entienden como *naturales*.

¿Qué significa que un conjunto de características, virtudes, formas físicas, etc. sean *naturales*? En principio, si lo *natural* se opone al *hábito*, que las virtudes o las formas corporales lo sean significa que no se han constituido por hábito, repetición, esfuerzo, disciplinamiento o planificación biopolítica. En segundo término, significa que tales virtudes o rasgos no son, en consecuencia, producto ni de deliberación ni de elección voluntaria de las personas, sino que están prefiguradas por la naturaleza, sin responsabilidad alguna de los sujetos que las portan, lo que, en consecuencia, los configura como *carentes de voluntad* o *sin voluntad de decisión*. Si se acepta entonces que los rasgos propios de mujeres y de varones (sobre todo los de carácter) son “naturales” surgen algunos problemas teóricos que, cuanto menos, requieren un mínimo examen. En primer lugar, si mujeres y varones poseen virtudes de carácter por *naturaleza*, la educación carece de sentido porque, ¿para qué educar, generar hábitos y disciplinas *de lo que ya se tiene naturalmente*? Lo que “la naturaleza” da no puede cambiarse con la educación, por lo que toda propuesta educativa carecería de sentido. Es decir, la educación nada añadiría a la naturaleza de cada uno.

Llamo la atención sobre cómo la virtud u otros rasgos morales o de carácter, se vinculan con la noción de “función”, en términos de lo que la sociedad considera que es la *función propia* de cada quien, según grupo de pertenencia. Así, por ejemplo, las mujeres son “buenas” en tanto cumplan con la *función* que les *corresponde por naturaleza* y según lo que *las leyes de la naturaleza les prescriben*. Desde este punto de mira, conceptos como “función propia”, “normal”, “natural” cobran un nuevo sentido. Por lo general, las tradiciones hegemónicas, las disciplinas y las biopolíticas configuran ese significado de “lo normal-natural-propio”, que se consolida en estereotipos de género (de clase, de etnia) que dictan a mujeres y varones una suerte de “deber ser/hacer”. Como vimos en el apartado anterior, la “ciencia” no fue ajena a la consolidación de estos “estereotipos”; es decir, de los modelos funcionalmente deseables que se promueven biopolíticamente. En otras palabras, tales prescripciones *encarnan* (literalmente se hacen carne en) perfiles ideales que opacan, oscurecen, invisibilizan o niegan la variabilidad de los humanos singulares. Este mecanismo tiene una larga tradición filosófica, parte de la cual se recoge bajo el concepto

de “esencia”. Es decir, lo que ha sido socio-históricamente construido se remite a una “esencia”, fundamento último de lo natural/normal. Por eso, Amorós se pregunta cuál es el correlato semántico y el estatuto onto-epistemológico — con sus derivaciones ético-políticas y sociales” de algunos términos genéricos tales como “mujer” y “femenino”, “varón” y “masculino” o, del mismo modo, “masculinidad” y/o “femineidad” (Amorós, 2005).

Contra las esencias, la performatividad

Muchos/as filósofos/as y teóricos/as han elaborado argumentos contra la noción de “esencia” y de lo “natural/normal”. Examinar cada una de esas posiciones teóricas excede las posibilidades de este trabajo, por lo que me centraré solo en una, actualmente de gran influencia: la de Judith Butler. No obstante, subrayo que ni es la única ni siquiera la primera que realizó una crítica en tal sentido (Femenías, 2011; 2003).

Butler rechaza la distinción entre sexo y género, considerando que ambos conceptos son normativos y, en consecuencia, refuerzan estereotipos. En efecto, a partir de la analogía mencionada en el § 1 (el sexo es a la naturaleza como el género es a la cultura), Butler interpreta una relación de causalidad entre sexo y género, lo que convierte al género también en binario y “natural”. Esto es falso y fundamento último de la patologización de las sexualidades alternativas. Como se sabe, al respecto Butler recoge la desestabilización de la categoría de “diferencia sexual” a raíz de la irrupción de las teorías francesas del discurso y de la “escritura de mujeres” de H. Cixous, M. Wittig entre otras a finales de los 70, a la que sumó también la crítica posmoderna de J. Derrida, G. Deleuze, M. Foucault, la relectura del psicoanálisis freudiano desde el “giro lingüístico” en J. Lacan, J. Kristeva e L. Irigaray y, por último, la crítica a la denominada institución de la “heterosexualidad compulsiva” de M. Wittig y A. Rich. Como resultado se renovó el interés por la fundamentación de categorías sexuales, que hasta entonces habían sido aceptadas como “un dato biológico natural” incuestionable. Este desafío crítico a la estabilidad del dimorfismo sexual la llevó a acuñar la noción de “categorías identitarias transgenéricas”, renovando las teorías sobre el cuerpo.

Brevemente: en su concepción, el cuerpo material es resultado de un proceso performativo, tal como lo pone de manifiesto en *Bodies that matter* (1993). No obstante, otras teóricas —como Susan Bordo (1993)— mantuvieron la

construcción binaria de los cuerpos y su jerarquización, para lo que propusieron una *metafísica práctica* del cuerpo. En *Gender Trouble* ya había sostenido que no se debe comprender al género como una construcción que *se impone* a la superficie de la materia del cuerpo y su sexo, sino que debe entenderse como la materialización misma de las normas que lo regulan. Por tanto, el sexo no es algo que se tiene y que habilita una descripción estática, sino aquello que *califica* al cuerpo de por vida, inscribiéndolo en el dominio de la inteligibilidad cultural (Butler, 1993: 2; Femenías, 2011: 189 y ss.). Refuerza de este modo la tesis de que el sexo está normativamente construido a partir de códigos culturales binarios de los rasgos precisos que el poder productor *necesita* para perpetuarse. En tal sentido defiende la hipótesis de que la noción moderna de sujeto está estrechamente vinculada al sexo normativo y que solo se puede hablar *significativamente* en términos de varón. Por tanto concluye que ni hay género diferente del sexo, ni dimorfismo sexual natural como dato del cuerpo, ni discontinuidad reificada entre los dos polos.

Para Butler solo hay *construcciones prescriptivas y prácticas confirmatorias*. En *Bodies that Matter* juega, en primer término, con el doble significado de “matter” (en inglés) como “materia” y como “lo que tiene importancia”. Luego adopta la hipótesis de que el cuerpo es un *medio* o *instrumento* en el que se inscriben los significados culturales. De ahí su pregunta ¿cómo se llega a ser un cuerpo material, dimorfo, *en y a través* de las marcas del género? Es decir, lejos de presuponer un cuerpo biológico sexuado como “dato” en el que se inscriben los significados del “género”, lo entiende en sentido foucaultiano como inscripción. Según Butler, esta inscripción es *el resultado del poder*. Es decir, lo que constituye la persistencia del cuerpo, sus contornos y sus movimientos, es “lo material”, pero esa materialidad debe pensarse como un efecto del poder, su efecto más productivo. Por tanto, ni puede hablarse de sexos naturales ni se puede ignorar la historia de los cuerpos. Estos han sido producidos por mandatos culturales que les han dado significado y materialidad (Butler, 1990: 201). A su juicio, sostener lo contrario legitima posturas esencialistas, subsidiarias —en sentido nietzscheano— de la *metafísica de la sustancia* en tanto presuponen cuerpos biológicamente determinados previos e independientes de las narraciones que los configuran (Cano, 2008: 21-39). Considera entonces que el lenguaje es productivo, constitutivo y *performativo* en la medida en que todo acto significante resulta en la delimitación y traza de la frontera del objeto al que

define como tal, aunque se lo declare previo a toda y a cualquier significación (Butler, 1993: 22-30).

En suma, el cuerpo recibe la inscripción narrativa de la historia, y se constituye en un cuerpo binariamente sexuado que soporta modos institucionalizados de control a partir del disciplinamiento del deseo (sobre este aspecto no entraré ahora, Cf. Casale & Chiacchio, 2009). Aceptar esta concepción de que el lenguaje constituye la materialidad de los cuerpos como condición necesaria pero no suficiente, significa aceptar también que al romper con las determinaciones discursivas binarias, tal como lo entiende Butler, acaece la proliferación paródica de los cuerpos-sexo-generizados. Se trata de un resultado dinámico e inconstante que se produce performativamente (Butler, 1993:10). Se impone pues que, brevemente, haga referencia a la noción de “performatividad”.

Basada en la teoría de los “actos de habla” de John Austin, Butler apela a la noción de performatividad, donde “decir” es “hacer algo”, es producir efectos y consecuencias (Austin, 1982; De Santo, 2012). Para ella, los performativos constituyen fórmulas de habla legitimadoras, que se sostienen en redes de recompensas y castigos discursivos y se construyen por la reiteración, la persistencia y la estabilidad de la citación pero que también abren la posibilidad de ruptura. En la interpretación de Butler, la performatividad se entiende como aquello que impulsa y sostiene un proceso de iterabilidad o de repetición constreñida a ciertas normas; no se trata meramente de un libre juego, una teatralización o simplemente un “performar” (realizar). A juicio de Butler, la repetición instituye al sujeto corporizado en su temporalidad. Por tanto, no se trata de un acto singular o de un acontecimiento aislado, sino de una producción ritualizada, una reiteración bajo y mediante ciertas condiciones de prohibición y de tabú, que nunca determinan al sujeto por completo (Butler, 1993: 95). Justamente ahí se ancla la capacidad política y transformadora de las enunciaciones de resistencia capaces de inscribir nuevos significados: esa es precisamente la fuerza de los performativos. Su capacidad de ruptura con los contextos previos favorece la capacidad de asumir ilimitadamente otros nuevos (Butler, 1993: 143-147). Su fuerza reside además en que lo que se dice no puede separarse de la fuerza del cuerpo: se trata, por tanto, de un acto corporal. De modo que todo acto de habla se realiza corporalmente y comunica no solo lo que dice sino lo que el cuerpo todo hace como instrumento retórico privilegiado de la expresión. La verdadera *fuerza* de los performativos radica en ello. El acto de

habla se performa (realiza) corporalmente. La simultaneidad de producción y la exteriorización de la expresión no solo comunica lo que se dice sino que muestra al cuerpo como el instrumento privilegiado de la expresión retórica.

No obstante, dado este sucinto recorrido de la performatividad y de los cuerpos, cabe la pregunta acerca de cuáles son los límites de la performatividad. ¿Hasta dónde es posible moldear los modos en que los cuerpos trabajan en su interior? (Birke en Jaggar-Young, 1998: 200).

A modo de conclusión

He hecho un breve recorrido desde las teorías tradicionales del cuerpo, su binarismo, su presunta “naturalidad” y la relación entre norma, disciplinamiento, biopolítica y cuerpos sexuados de la mano de Foucault y Butler. Pero la pregunta fundamental sigue en pie: ¿cuál es la relación entre lo natural y lo cultural? Hasta ahora, las teorías se habían centrado en uno de los polos de la dicotomía. Poco a poco, tanto las ciencias duras como los/as científicos sociales han comenzado a abordar el espacio de intersección que borra los opuestos para dar cuenta de las mutuas contaminaciones. Este trabajo desearía inscribirse en ese nuevo camino habiendo mostrado los límites de las posiciones binarias excluyentes.

Referencias bibliográficas

- Austin, J. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Amorós, C (2005). A vueltas con el problema de los universales: Guillerminas, Roscelinas y Abelardas. En *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias para las luchas de las mujeres*. Madrid: Cátedra.
- Amossy, R. & Herschberg, P. (2001). *Estereotipos y clichés*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Bordo, S (1993). *Unbearable Weight*. Berkeley: University of California Press.
- Butler, J. (1990). Variaciones sobre sexo y género. En S. Benhabib & D. Cornell. *Teoría feminista / Teoría crítica*. Valencia: Alfons el Magnànim.
- Butler, J. (1993). *Bodies that Matter*. New York: Routledge.
- Cano, V. (2008). La crítica nietzscheana al dualismo: el cuerpo como “centro de gravedad”. En F. Luna, V. Cano & J. Ferreyra. *Antropología Filosófica II*. Buenos Aires: Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Casale, R. & Chiacchio, C. (2009). *Las máscaras del deseo*. Buenos Aires: Catálogos.

- de Beauvoir, S. (1949/1968). *El Segundo Sexo*. Buenos Aires: Siglo XX Editores.
- Debetz, G. (1964). *Meeting on the Biological Aspects of Race*. Moscow: ONU-UNESCO.
- De Santo, M. (2012). *Modos de construir género: de la performance a la performatividad*. Tesis de Licenciatura, Departamento de Filosofía, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.
- Di Segni, S. (2013). *Sexualidades: Tensiones entre la psiquiatría y los colectivos militantes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Femenías, M. L. (2011). *Sobre Sujeto y Género. (Re)lecturas feministas de Beauvoir a Butler*. Rosario: Prohistoria.
- Femenías, M. L. (2003). *Judith Butler: una introducción a su lectura*. Buenos Aires: Catálogos.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Goldberg, S. (1976). *La inevitabilidad del patriarcado*. Madrid: Alianza.
- Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Birke, L. (1998). Biological Sciences. En Jaggar & Young (1998). *A Companion to Feminist Philosophy*. Oxford: Blackwell.
- Merleau-Ponty, M. (1945/1984). *Fenomenología de la percepción*. Buenos Aires: Planeta-Agostini.
- Millet, K. (1968). *Sexual Politics*. London: Verso.
- Piosek, L. (1994). *De la trama de la experiencia*. Tucumán: UNT.
- Scott, J. W. (2012). *Las mujeres y los derechos del Hombre*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Ciudad, cuerpo y movimiento.

Hacia una antropología de la movilidad urbana

Ramiro Segura

Introducción

El presente artículo aborda las relaciones entre cuerpo y ciudad a partir de un acercamiento antropológico a la experiencia cotidiana de la movilidad urbana. No se trata únicamente de reconocer que el cuerpo (y, más específicamente, su sistema circulatorio) ha sido una de las imágenes más poderosas para pensar y diseñar la ciudad moderna, sino también problematizar el lugar de la movilidad cotidiana en la experiencia corporal de la ciudad: los desplazamientos, las distancias y las velocidades involucradas en ella; las interacciones sociales, los conflictos y los estigmas que se despliegan en el diario andar y habitar la ciudad; en fin, las distintas modalidades de andar que se despliegan en la ciudad.

Tradicionalmente las ciencias sociales han enfatizado la posición y el estatismo, minimizando la importancia de los movimientos sistemáticos de las personas vinculados con el trabajo, la vida familiar, el ocio, la cultura, la religión y la política (Sheller & Urry, 2006). Los lineamientos de este artículo, en cambio, entienden la movilidad cotidiana como lugar metodológico para conocer las diversas y desiguales formas de vida urbanas, proceso que crecientemente consiste en integrar la movilidad espacial en la vida diaria, hasta el punto en que esta queda vertebrada por aquella.

Movilidad, entonces, no se reduce a movimiento (trayecto que conecta dos puntos) sino que remite a una práctica social que involucra dimensiones corporales, interaccionales, simbólicas y afectivas, desigualmente vividas en relación con la clase, el género, la edad y la etnia, entre otras dimensiones de la desigualdad y la diferencia.

Ciudad, cuerpo, movimiento

La pregunta por la movilidad cotidiana urbana nos coloca ante una paradoja en el campo de los estudios urbanos: mientras por un lado la promoción del movimiento (especialmente de la circulación) ha estado en el centro de la planificación urbana, por el otro el análisis de los fenómenos urbanos ha sido generalmente estático, describiendo la vida de las personas trascurriendo en localidades fijas (Jirón, Lange & Bertrand, 2010).

La preocupación por la circulación en el campo del urbanismo se conecta de manera directa con las concepciones de cuerpo de la Ilustración que tienen su origen en la obra de William Harvey *De motu cordis* (1628) y con las concepciones liberales de la economía política del capitalismo, para las cuales la *Riqueza de las naciones* de Adam Smith (1776) constituye uno de sus hitos fundacionales. En su magistral obra *Carne y piedra* Richard Sennett (1997) estableció las filiaciones históricas, culturales y políticas entre estos campos a primera vista separados: fisiología del cuerpo humano, economía capitalista y planificación urbana. La imagen propuesta por Harvey del cuerpo humano como un sistema circulatorio integrado por el corazón, las arterias y las venas cuya salud descansaba en la circulación continua de la sangre no solo alteró los cánones de la ciencia médica basada desde los griegos en los calores corporales, sino que también coincidió con el nacimiento del capitalismo moderno y el posterior énfasis de Adam Smith en la relevancia de la libre circulación de las mercancías y los factores productivos para el desarrollo económico. Fueron precisamente estas ideas las que se volcaron en una planificación urbana preocupada desde entonces por la circulación tanto de las mercancías y de los individuos como del aire, los servicios, la basura y los desechos. Más aún, esta articulación entre cuerpo, economía y ciudad a partir de la noción compartida de circulación contribuyó “a la gran transformación social que denominamos individualismo. El individuo moderno es, por encima de todo, un ser humano móvil” (Sennett, 1997: 273-274). Y precisamente en ese moverse libremente (condición de posibilidad del capitalismo y rasgo arquetípico de la modernidad urbana) Sennett encuentra el germen de la disminución de la percepción sensorial, el interés por los lugares y por la gente tematizado por gran parte de la crítica cultural de la ciudad que se remonta, por lo menos, a los tempranos ensayos de Simmel (2001) y su señalamiento de la actitud *blasée* del urbícola producto de la multiplicidad de estímulos a los que se encuentra expuesto y del impacto homogeneizador de la economía monetaria.

Sin embargo, de manera simultánea los estudios urbanos (como la mayor parte de las ciencias sociales) han sido a-móviles, priorizando las posiciones sociales y espaciales, describiendo a los actores fijos a un determinado lugar. En efecto, la larga tradición de estudios socio-antropológicos que se inicia con la Escuela de Chicago en los años 20 del siglo pasado propugnó por un abordaje ecológico de la ciudad, que se tradujo en la conocida imagen propuesta por Robert Park (1999) de la ciudad como un mosaico de mundos que se tocan y coexisten pero no se interpenetran, la cual derivó en el abordaje etnográfico de cada una de las estelas que componen ese mosaico como “regiones morales” autónomas: barrios obreros, grupos de delinquentes, bandas juveniles, colectividades migrantes. En el caso específico de la antropología urbana, además, también pesaron en la adopción de esta estrategia de construcción del objeto ciertos mandatos disciplinares que podríamos sintetizar en la doble exigencia de exotismo (¿cómo estudiar a nuestros vecinos?) y de totalidad (¿cómo estudiar etnográficamente una ciudad?), que se tradujeron en abordajes antropológicos aplicando los criterios de residencia (barrios) y/o etnicidad (migrantes). No solo no se tematizó la movilidad cotidiana de estos actores “atados” a su lugar sino que, como remarcó De la Pradelle (2007), esta “etnologización de la vida urbana” llevó a que la ciudad desapareciera como objeto de reflexión y de indagación.

Por supuesto, cuestionar la ausencia de preocupación por la movilidad cotidiana en la experiencia de la ciudad no supone impugnar mecánicamente un rico conjunto de conceptos analíticos todavía fecundos. La pregunta por los desplazamientos no busca contraponer teorías “sedentaristas” de la vida social con una nueva “gran narrativa” basada en metáforas “nomádicas” o “líquidas”, sino analizar cómo se articulan y combinan las posiciones, las distancias y los desplazamientos en la vida urbana (Segura, 2012). Antes que dicotomías y oposiciones estáticas entre lugar y flujo o habitar y movilidad debemos indagar su articulación como vía para conocer las formas de vida urbanas, es decir, el “proceso consistente en integrar crecientemente la movilidad espacial en la vida cotidiana, hasta un punto en que ésta queda vertebrada por aquella” (Delgado, 1999: 23). Se trata, entonces, de reconocer la cualidad contemporánea de habitar en movimiento (Urry, 2007: 11).

Sentidos y ambivalencias de la movilidad

El término movilidad involucra una pluralidad de sentidos ambivalentes. En el libro *Mobilities*, John Urry (2007) agrupó estos sentidos en cuatro ejes. En

primer lugar, la movilidad puede ser una capacidad o cualidad de las personas o de los objetos valorada generalmente en términos positivos: ser móvil. En segundo lugar, movilidad se asocia en algunos usos a multitud, temida precisamente por su movilidad indiscifrable. Así, movilidad adquiere aquí una valoración negativa. En tercer lugar, en sus usos sociológicos habituales movilidad remite a las trayectorias ascendentes y descendentes de los agentes en la estructura social, o sea, una movilidad vertical. Por último, el término refiere a la movilidad geográfica que incluye desde migraciones internacionales en un extremo hasta desplazamientos cotidianos en el otro; se trata así de una movilidad horizontal.

De esta manera, nos encontramos ante sentidos positivos y negativos de la movilidad, así como también ante movilidades verticales y horizontales. Estos pares de oposiciones dan lugar a diversas (y cambiantes) articulaciones entre ellos, abriendo una variedad de problemas a investigar en la ciudad. Por un lado, la movilidad cotidiana puede ser una práctica valorada de manera positiva o negativa, dependiendo de quiénes, dónde y para qué se movilizan. Sabemos, por ejemplo, que al mismo tiempo que la planificación urbana se preocupaba por agilizar la movilidad de las mercancías y los individuos, se esforzaba por inhibir y desarticular las movilizaciones colectivas. En la misma dirección, son sobrados los casos que muestran la valoración socialmente diferencial de la presencia de personas en el espacio urbano según la clase, la etnia, la edad y el género, entre otras dimensiones. Por otro lado, se abre el interrogante de la relación entre las movilidades vertical y horizontal. ¿Qué tipo de relación se establece entre ambas? Parece bastante claro que no hay una respuesta automática a esta pregunta. La alta movilidad puede ser un rasgo compartido por la experiencia urbana de personas de distintas clases sociales (aunque en términos estadísticos las clases altas se mueven más y construyen una escala geográfica más amplia) y, por lo mismo, puede ser motivo de ascenso o descenso social. Y otro tanto ocurre con la inmovilidad. Entre la “inmovilidad forzada” y las distintas formas de “movilidad obligada” (Urry, 2002) se despliegan en la ciudad diversas formas de movilidad cotidiana, accesos al espacio público, a recursos y a relaciones sociales que se vinculan de manera no lineal con la movilidad social.

Quizás la respuesta a la pregunta sea difícil precisamente porque la movilidad como práctica incluye no solo las distancias recorridas diariamente sino también los medios y las condiciones en que se realiza el desplazamiento y las experiencias cotidianas que dichos desplazamientos involucran. Sennett (1997) ha señalado

que tanto la planificación urbana moderna, con sus líneas rectas primero y sus autopistas después, como el diseño de medios de transporte como el ferrocarril y el automóvil, mediante el énfasis en reducir el tiempo, eliminar obstáculos e incrementar el confort y el placer del viajero, han favorecido la indiferencia por los lugares que se atraviesan, incrementando de este modo la pasividad del viajero. Precisamente lo opuesto ocurre habitualmente con los habitantes de bajos recursos, para quienes desplazarse supone múltiples esfuerzos y en los cuales podríamos pensar que el cuerpo “siente” y “aprende” la distancia física (y social) que lo separa de bienes y servicios fundamentales para vivir. En esta dirección Bourdieu (2002) ha sostenido que la ubicación en el espacio de la ciudad y las distancias que se deben recorrer traducen las posiciones y las distancias sociales. La incorporación de las estructuras del orden social se realizaría en gran medida a través de la experiencia prolongada e indefinidamente repetida de las distancias espaciales que se afirman en distancias sociales y a través de los desplazamientos y movimientos del cuerpo que esas estructuras sociales, convertidas en estructuras espaciales, organizan y califican. Por otro lado, además de la clase social, debemos introducir dimensiones transversales como género, edad y etnia, límites sociales que se intersectan en la vida urbana y que impactan en las formas de moverse y experimentar la ciudad (Caggiano & Segura, 2013).

Movilidad cotidiana y desigualdad: un ejercicio de antropología de la movilidad

Por lo expuesto hasta aquí, la traducción espacial de las desigualdades sociales debería pensarse, entonces, no solo en términos de “enclaves fijos”, sino también de “gradientes móviles” (Jirón, 2009) diferenciales que posibilitan u obturan el acceso, la permanencia y el disfrute de la ciudad, sus bienes y sus oportunidades.

En tanto la vida urbana se encuentra vertebrada por la movilidad, esta tiene un peso específico en la calidad de aquella. Siguiendo a Jirón, Lange y Bertrand (2010) entendemos que la movilidad cotidiana urbana constituye una práctica social de desplazamiento diario a través del tiempo y del espacio urbano que permite el acceso a actividades, personas y lugares. De esta definición se desprenden tres características constitutivas: su carácter co-presencial, su cualidad espacio-temporal y su rol en la accesibilidad.

Así, una antropología de la movilidad cotidiana consistiría en observar y registrar el acceso a prácticas, relaciones y lugares según las barreras económicas,

físicas, organizacionales, temporales y tecnológicas, entre otras, que surgen en dicha práctica y que varían según los espacios y los actores involucrados (Jirón, Lange & Bertrand, 2010). En este sentido, en base a los datos producidos en el trabajo de campo etnográfico en un barrio pobre de la periferia de la ciudad de La Plata se ejerció un abordaje antropológico de la movilidad. A partir del mismo fue posible registrar que personas que comparten una condición socio-económica y una posición espacial común presentan diferencias significativas en lo relativo tanto a sus movimientos cotidianos como a sus lógicas de circulación (Kessler, 2004) por la ciudad.¹

La importancia de moverse: salidas instrumentales

En términos generales, lo primero que se identificó es la centralidad que tiene la *práctica del salir*, es decir, el desplazamiento hacia fuera del barrio, en las estrategias de aprovisionamiento (Hannerz, 1986). El barrio no es un ámbito autónomo ni autosuficiente, por lo que sus residentes deben salir para obtener un conjunto de bienes y servicios fundamentales para la reproducción de la vida. En otro trabajo (Segura, 2009) se propuso la ecuación “recursos hacia afuera, vínculos hacia adentro” como una fórmula que condensaba esquemática y parcialmente la vida en barrios populares, tensada entre una multiplicidad de fuerzas que empujan hacia el aislamiento, por un lado, y la movilidad como práctica fundamental en las estrategias implementadas para sobrevivir, por el otro. Se trataba de una fórmula esquemática y parcial por dos motivos. En primer lugar, no todos los recursos para vivir se obtienen fuera del barrio ni se sale únicamente en búsqueda de recursos. No obstante esto, la mayor parte de los desplazamientos por la ciudad consisten en *salidas instrumentales* (Grimson, 2009): se sale por algo puntual y específico (ir a trabajar, acceder a la educación y la salud, realizar trámites), lo que supone un gran esfuerzo en términos económicos, temporales y corporales por la escasez de dinero, las grandes distancias y la mala calidad de los medios de transporte. En segundo lugar, la posición social de los actores barriales impacta en los desplazamientos cotidianos. Para comprender la movilidad por la ciudad se debe mirar la cambiante articulación entre condición laboral, género

¹ En este artículo abordaremos exclusivamente la movilidad de actores que residen en un barrio segregado. En este momento se encuentra en curso un proyecto que busca aplicar los conceptos aquí desarrollados a actores sociales de distintas clases sociales que residen en el “corredor sur” del Área Metropolitana de Buenos Aires.

y edad, entre otras dimensiones, que influyen tanto en el conocimiento de la ciudad como en las territorialidades cotidianas de las personas en la ciudad.

Relaciones de género e itinerarios urbanos

Como la razón fundamental para salir del barrio se vincula con el aprovisionamiento, la ocupación de los sujetos es fundamental para comprender sus desplazamientos. Personas como Carlos (trabaja en la construcción) y Javier (se dedica al cartoneo) sostienen lo mismo que Víctor (electricista): “voy al centro todos los días”.

Sin embargo, además de la situación en el mercado de trabajo, las relaciones de género ayudan a comprender las lógicas de circulación por la ciudad.

Mientras la mayoría de los varones adultos *salen del barrio hacia sus trabajos*, caracterizados por la informalidad y la baja calificación, las mujeres (independientemente de su relación con el mercado de trabajo) se encargan de la *reproducción del espacio doméstico*, lo cual implica también la movilidad cotidiana hacia la escuela, el hospital y el comedor, e influye en sus posibilidades en el mercado de trabajo.

Cómo se combinan las actividades y los roles depende tanto de los arreglos familiares como del curso de vida. En este sentido, la historia de Azucena nos permite observar la variación temporal en su movilidad cotidiana. Ella trabajó junto con su madre en las quintas de Arana “desde los 12 años (...) cosechando chaucha, curando las flores del tomate, cosechando berenjena”. En esa época “salía en bicicleta a las seis de la mañana, antes de que amanezca, me llevaba algo de comer y venía a la noche, re cansada, a dormir, me bañaba, me dormía y al otro día lo mismo”. Después conoció a su actual marido “acá, en el barrio” y dejó de trabajar. Actualmente, mientras su marido “sale a las siete y vuelve a las seis de la tarde, todos los días de lunes a sábado”, Azucena describe su cotidiano:

Estoy juntada hace seis años y medio, *siempre estuve acá en mi casa*, de mi casa a la casa de mi mamá, de la casa de mi mamá a la casa de mi suegra, la casa de mamá a media cuadra y la casa de mi suegra a una cuadra y media (...) una vez a la semana voy al comedor, trabajo ahí porque tengo un plan que me dieron ellos, voy ahí y charlo porque vienen madres que se acercan.

Mónica combina sus tareas en el comedor con el trabajo en las quintas, en

un vivero en Arana junto a su marido. A diferencia de su esposo, que trabaja toda la semana, ella va al vivero “dos o tres días a la semana”. Él va y viene del trabajo “todos los días en bicicleta”. Mónica cuenta su día:

Me levanto, me voy a trabajar, vuelvo, vengo a mi casa, hago para comer [su marido regresa a almorzar] y después me voy a trabajar. A las seis y media de la tarde entro a la escuela y hasta las nueve de la noche no vuelvo a mi casa.

Se delinea una lógica barrial cotidiana: los varones salen temprano para trabajar y regresan al barrio por la tarde; las mujeres se ocupan de la reproducción doméstica, que para muchas implica grandes desplazamientos, y sostienen diversas instancias barriales como el comedor, además del rol de muchas de ellas en el mercado laboral. Por supuesto, también existen variaciones en la movilidad de las mujeres. Mientras que desde que se casó Azucena “no sale mucho”, cuida de la casa y realiza la contraprestación del plan en un comedor del barrio, Ester es una militante social y referente de un comedor que señala: “casi siempre estoy en el centro, porque *si no me muevo* esto no funciona”.

De todos modos, más allá de las variaciones —de las que las experiencias de Azucena en cuanto ama de casa y Ester con su rol clave en la trama política del barrio quizás sean posiciones extremas—, las relaciones de género se traducen en itinerarios claramente diferenciados entre varones y mujeres. Mientras los primeros realizan *itinerarios lineales* del tipo casa-trabajo-casa, podríamos describir los itinerarios femeninos como *no lineales o múltiples*, en tanto deben hacer compatibles diversos requerimientos (domésticos, laborales, etc.). Así, el almacén, el comedor, la escuela y la salita son espacios específicamente femeninos, puntos a partir de los cuales las mujeres organizan cognitivamente el resto de la morfología urbana (Delgado, 2007: 238) y ordenan sus andares, con itinerarios del tipo casa-escuela-trabajo-escuela-almacén-casa, o casa-salita-casa-escuela-casa.

El encierro y los múltiples sentidos del salir

Desde una perspectiva feminista, Teresa del Valle (2000) llamó la atención acerca de la necesidad de distinguir entre interior-exterior y privado-público, remarcando que no existe necesaria correspondencia entre ambos órdenes: muchas veces la mujer sale de la casa y sus roles en el exterior reafirman su

pertenencia al espacio interior. En una dirección similar, en su investigación sobre movilidad cotidiana en Santiago de Chile, Paola Jirón (2009) mostró que la accesibilidad limitada a la ciudad para los grupos de menores ingresos se traduce habitualmente en la sensación de estar encarcelados, experiencia que se refuerza para las mujeres con el mantenimiento de roles tradicionales de género.

Esta experiencia del “encierro” en un contexto donde la movilidad es importante para la reproducción de la vida (salidas instrumentales) se pone de manifiesto cuando los actores relatan prácticas (excepcionales) ligadas al consumo, al ocio y la política. De esta manera, una experiencia cotidiana confinada al espacio barrial como la de Azucena contrasta con sus excepcionales paseos por “la ciudad”, la cual le disgusta por “el tema del tráfico, que es peligroso para el que va caminando” y disfruta por “las plazas, las flores, las casas. Por ahí cuando vamos con mi marido, o cuando voy sola, miramos las casas, la forma de las casas”. En la misma dirección, Marisol relataba su experiencia en las manifestaciones políticas:

Ahí es donde *me voy un poco a despejar, porque paso mucho tiempo acá en la casa*. Vamos con algunas compañeras del comedor, vamos porque miramos, porque es tranquilo. *Para ver, para salir al aire*. Aparte *conocés gente, ves la gente*.

Para una mujer como Marisol (ama de casa), las marchas constituyen una oportunidad para salir de la casa, despejarse, mirar, conocer gente. Su forma de hablar condensa los sentidos asociados al salir por contraposición con el estar adentro: “despejarse”, “salir al aire”.

Así, en situaciones como las relatadas *salir* adquiere un alto contenido simbólico, en tanto permite escapar momentáneamente a una cotidianeidad anclada y circunscripta a los límites del barrio (y, en el caso de muchas mujeres, de “la casa”) por una conjunción de barreras económicas (escasez de dinero), geográficas (distancias, inaccesibilidad y medios de transporte), políticas públicas territorializadas (que tienden a reforzar el aislamiento) y roles de género tradicionales.

Epílogo

Para finalizar, unas sintéticas conclusiones que se dirigen en dos direcciones complementarias. Por un lado, la movilidad cotidiana se muestra como un

práctica clave para *comprender la vida urbana contemporánea* y, en este sentido, el desafío consiste en lograr articular en la investigación antropológica los espacios residenciales con otras esferas de vida urbana como el trabajo, la familia, el consumo, el ocio. Por el otro, puesto que debido a una combinación de límites económicos, sociales y culturales los actores no cuentan con las mismas posibilidades de movilidad urbana, su estudio permite *visibilizar desigualdades sociales* en la ciudad (como las de género) que para los estudios urbanos tradicionales suelen pasar desapercibidas, permitiéndonos problematizar el acceso al derecho a la ciudad.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (2002). *La miseria del mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Caggiano, S. & Segura, R. (2013). Migrantische Stadtaneignungen in Buenos Aires: Grenzen, Flüsse, Alterität. En A. Huffschmid & K. Wildner (eds.). *Stadt for schungaus Lateinamerika* (pp. 271-192). Bielefeld: Transcript.
- De la Pradelle, M. (2007). La ciudad de los antropólogos. *Cultura urbana*, 4.
- Del Valle, T. (2000). La organización del tiempo y del espacio: análisis feminista de la ciudad. *Zainak*, 19.
- Delgado, M. (1999). *El animal público*. Barcelona: Anagrama.
- Delgado, M. (2007). *Sociedades movedizas. Pasos hacia una antropología de las calles*. Barcelona: Anagrama.
- Grimson, A. (2009). Introducción: clasificaciones espaciales y territorialización de la política en Buenos Aires. En A. Grimson, C. Ferraudi & R. Segura (Comps.). *La vida política en los barrios populares de Buenos Aires* (pp. 11-38). Buenos Aires: Prometeo.
- Hannerz, U. (1986). *La exploración de la ciudad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Jirón, P. (2009). Prácticas de Movilidad Cotidiana Urbana: Un Análisis para Revelar Desigualdades en la Ciudad. En M. Tironi & F. Pérez. *Espacios, Prácticas y Cultura Urbana* (pp. 176-189). Santiago de Chile: ARQ Ediciones, Escuela de Arquitectura.
- Jirón, P., Lange, C. & Bertrand, M. (2010). Exclusión y desigualdad espacial: Retrato desde La movilidad cotidiana. *Revista INVI* 25(68), pp. 15-57.
- Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.
- Park, T. (1999). *La ciudad y otros ensayos de ecología urbana*. Barcelona: del Serbal.

- Segura, R. (2009). "Si vas a venir a una villa, loco, entrá de otra forma". Distancias sociales, límites espaciales y efectos de lugar en un barrio segregado del Gran Buenos Aires. En A. Grimson, C. Ferraudi & R. Segura (Comps.). *La vida política en los barrios populares de Buenos Aires* (pp. 41-62). Buenos Aires: Prometeo.
- Segura, R. (2012). Elementos para una crítica de la noción de segregación residencial socio-económica: desigualdades, desplazamientos e interacciones en la periferia de La Plata. *Quid* 16, (2), 106-132.
- Sennett, R. (1997). *Carne y Piedra*. Madrid: Alianza.
- Sheller, M. & Urry, J. (2006). The new mobilities paradigm. *Environment and Planning*, 38, pp. 207-226.
- Simmel, G. (2001). *El individuo y la libertad*. Barcelona: Península.
- Urry, J. (2002). Mobility and Proximity. *Sociology*, 36(2), pp. 255-274.
- Urry, J. (2007). *Mobilities*. Cambridge: Polity Press.

Hacia una *(re)politización* de los cuerpos. Educación Física, higienismo, eugenesia y Estado¹

Eduardo Galak

Palabras iniciales

Quiero comenzar por establecer un suelo compartido con el lector para desarrollar las ideas que a continuación expongo. Por un lado, voy a presentar y profundizar algunas cuestiones que trabajé en la tesis de doctorado (Galak, 2012), que tienen que ver con una premisa y una conclusión de la misma.

La premisa refiere a la afirmación de que todo discurso sobre la Educación Física tiene *necesariamente* una concepción sobre “política”, sobre “sujeto” y sobre “cuerpo”, aun cuando no estén explicitadas o sean entendidas en términos latos. Esto supone concebir que para comprender la *episteme* disciplinar de cada época es preciso interpretar a la política, entendida como modo de organización de las sociedades –donde la educación es sin dudas una de sus máximas expresiones para garantizar su reproducción–; a los sujetos, es decir, las personas que aprenden y enseñan, que participan en la vida de la Educación Física; y a los cuerpos, esto es, el *material* (físico y simbólico) con el cual trabajan, así como el movimiento.

Voy a centrarme principalmente en la relación entre “cuerpo” y “política”, o lo que es lo mismo, en las formas en que los discursos *oficiales* concibieron la educación de los cuerpos.

En cuanto a una de las consideraciones finales, concluimos que los discursos

¹ Esta investigación se desprende del proyecto de posdoctorado “‘Cuerpo’, ‘sujeto’ y ‘política’ en la educación de los cuerpos argentina y brasilera: eugenesia y Educación Física entre las décadas de 1920 y 1930”, financiada por la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES, Brasil) y radicada en la Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil).

disciplinares han estado siempre *atados* a los designios de las políticas estatales. Esto es, que la Educación Física ha sido objeto de “la” política, ha quedado *presa* de las políticas oficiales coyunturales sin poder desligarse nunca enteramente de ellas, o sin lograr generar alternativas universales *relativamente autónomas*. Sombra que persigue a la Educación Física hasta la actualidad.

Por último, expongo una aclaración introductoria no menor: en reiteradas ocasiones me referiré al cuerpo y a su educación en singular, aun cuando entienda que no existe una posición hegemónica al respecto y que la historia está surcada por disputas en torno a las prácticas, saberes y discursos disciplinares. Empero, este tratamiento en singular de “cuerpo” o de “educación” obedece a que voy a centrar estas palabras en pensar aquellos discursos que trascendieron, es decir, que excedieron la coyuntura de su producción, que pretendieron posicionarse como dominantes y que de alguna manera lo consiguieron, y que se postularon como “la” alternativa nacional; hablaron en nombre de “la” educación argentina del cuerpo.

Ahora bien, establecido este *suelo de creencias comunes*, propongo pensar la relación entre “doctrinas” de la Educación Física y las políticas estatales y sus retóricas. Para ello voy a dividir mi exposición en tres grandes partes, que son tres momentos distintos, utilizando como recurso en cada una de ellas frases distintivas de la *episteme* disciplinar: invito a reflexionar acerca de la relación entre “política” y “cuerpo” en, primero, los orígenes de la Educación Física argentina, momento en el cual ese vínculo responde a las exigencias del higienismo y la cientificidad; segundo, en la década de 1930, cuando se produce un claro intento por realizar una interpretación de los pensamientos higienistas como eugenistas, con el definitivo ingreso de la psicologización y biometrización de las prácticas disciplinares; y, tercero, en la actualidad, o mejor dicho la traducción contemporánea de los legados tradicionales.

“La gimnástica civilizará a los Tobas”

En 1886 Domingo Faustino Sarmiento inmortalizó esta frase que no solo expone su pensamiento respecto a la educación de los cuerpos sino que resume gran parte del ideario de quienes pensaron el país a fines del siglo XIX (cf. Canessa, 1946; Aisenstein & Scharagrodsky, 2006). La manera de comprender la enseñanza de las actividades motrices por parte de la *generación del ochenta* signó a la educación física –en minúsculas por su sentido lato– en un doble aspecto articulado.

Por un lado, como un complemento de todo tipo de instrucción, respetando así el legado *integralista* con que la pedagogía fundamentó la educación pública estatal. Esto implicó que además de obligatoria, gratuita y laica, la educación argentina reprodujera la herencia de la tríada spenceriana que propone que toda educación debe ser intelectual, moral y física. De esta manera, la justificación para realizar actividades físicas se argumenta en que permiten una descarga de energía que favorece la quietud necesaria para los aprendizajes intelectuales, al mismo tiempo que pone en práctica los sentidos morales, fundamentalmente a través de los juegos al aire libre, las marchas militares y las rondas escolares (cf. Galak, 2013).

Por el otro, gracias a las posibilidades que brinda un sistema educativo estatal capaz de transmitir un mismo conocimiento universal simultáneamente a todos los individuos –herencia de la pedagogía comeniana–, las actividades físicas escolares resultaron un recurso significativo para la trasmisión de valores y símbolos patrios, y con ello una importante herramienta de civilización, un elemento de progreso social que *separa* al hombre de la barbarie. Sin embargo, aun cuando universal, no todo conocimiento significa un contenido escolar: para que efectivamente sea “civilizador” es necesario que esté científicamente probado, o por lo menos que esté argumentado en lenguaje científico. De esta manera, en esa idea de educar como modo de *civilizar* está contenida la concepción de porvenir, de progreso de la Patria y de la raza supeditada a la trasmisión de la racionalidad moderna, a la enseñanza de conocimientos argumentados científicamente, cerrándose así el círculo teórico que piensa a la educación como garantía de reproducción de la política.

Resultado de esta herencia pedagógica, estos conceptos constituyeron el núcleo argumental de la *episteme* de las primeras formas institucionalizadas de entender a las actividades físicas, dejando sus huellas hasta la actualidad: como un legado *insoportablemente* sostenido hasta nuestros días, parece ser que si no son razonados en términos científicos, los conocimientos que trasmite la escuela en general, y la Educación Física en particular, no tienen sentido.

Hasta aquí desarrollé fundamentalmente el vínculo entre educación y política en el contexto de los discursos fundacionales de la escolarización estatal de los cuerpos. Ahora propongo pensar específicamente qué se entendía por “cuerpo” en aquel entonces: “cuerpo” significaba casi exclusivamente la naturaleza física, material, tangible, a la vez que era, como el sujeto, un todo indisociable,

analíticamente desglosable en partes, pero a fin de cuentas *integral*.

Sin embargo, entender al cuerpo de este modo resulta contradictorio con la contemporánea polaridad civilización-barbarie, que ubicaba del lado del primer polo a la educación y en el contrario a la naturaleza. Entonces ¿cómo educar a la naturaleza? ¿Cómo “Educación Física” si la *naturaleza es ineducable*?

La respuesta disciplinar a estas preguntas resultó ser que la Educación Física constituyó como su objeto, más que efectivamente al cuerpo, al movimiento. De allí que los manuales finiseculares y de comienzos del siglo XX se dedicaran a describir ejercitaciones físicas, centrando su atención en las formas correctas e higiénicas de ejecución, argumentadas por criterios científicistas.

De hecho, no resulta casual que los ejercicios calisténicos –que reúnen la homogeneización del movimiento con justificaciones fisiologistas– constituyeron la base de la denominada “gimnasia militar argentina”, tal como llamó Sarmiento al espacio curricular encargado de transmitir ejercicios físicos, legando para esta asignatura escolar la tarea de constituirse en “el germen de la institución del porvenir” (Sarmiento, 1900, XLVII: 278). Lo cual reafirma uno de los objetivos centrales de la educación estatal y uno de los sentidos primigenios que justificaron la inclusión de las actividades físicas en las escuelas: la búsqueda del *porvenir de la raza* argentina, entendiendo el perfeccionamiento de ese *crisol de razas* no en términos de intervención en la herencia biológica o genética sino como producto del mejoramiento de las condiciones de origen.

En síntesis, estos sentidos que se desprenden de la frase de Sarmiento signan a la Educación Física, con mayúsculas –es decir, como la disciplina institucionalizada que reconocemos en la actualidad, fundamental pero no exclusivamente escolar–, desde sus orígenes hasta la actualidad: “la gimnástica civilizará a los Tobas” (1900, XLVII: 278) condensa el ideario de la época de que la transmisión de actividades físicas debe ser complemento de las instrucciones intelectuales y morales, al mismo tiempo que debe perseguir “la” *civilización* a través de la enseñanza de contenidos científicamente argumentados en los que se entremezcla la transmisión de conceptos higiénicos con la búsqueda del progreso y fortaleza (física) de la raza argentina.

“Educar es eugénizar”

Ahora quiero presentar la mudanza conceptual que ocurre en el segundo cuarto del siglo XX y cómo ello impacta en la educación de los cuerpos, aun

hasta la actualidad. Me refiero al movimiento político que se traduce en un corrimiento de la retórica pedagógica que propicia el mejoramiento de la raza en sentido higienista a otra argumentada en términos eugenésicos, como una lectura científicista de la búsqueda de la sanidad de la humanidad a través de la buena reproducción de la especie.

Esta afirmación requiere dos aclaraciones. Por un lado, que aun cuando reconocidos historiadores del campo refieran como una de las bases de la disciplina a la eugenesia, no deben confundirse los discursos de progreso de la raza, presentes en el ideario *ochentista* y reproducidos constantemente como modo de justificación de la escolarización masiva, con las políticas y el movimiento eugenésico propiamente dicho.

Por otro lado, que si bien es un concepto asociado a la barbarie nazi como su máxima expresión, con su totalitarismo basado en la discriminación racial, en la profilaxis social y en la justificación médico-biológica de la *calipedia* –la quimérica pretensión de procurar la calidad de la prole–, la eugenesia no necesariamente remite a algún tipo de violencia o sacrificio, por lo menos no en términos físicos. De hecho son varios los autores que identifican que, en contraposición a la versión “negativa” comúnmente asociada al nazismo, en la Argentina primó la “eugenesia positiva”, preocupada por una procreación *sana* –entendida como la promoción de la reproducción de ciertos caracteres reconocidos como socialmente deseables– (Vallejo & Miranda, 2007).

La “eugenesia positiva” tuvo su impacto decisivo con miras al mejoramiento social y cultural de la raza en distintos campos, pero sin lugar a dudas la educación y el higienismo resultaron los principales vehículos para su difusión, y dentro de este contexto, la Educación Física significó un recurso clave en las políticas eugenésicas para transmitir masivamente conocimientos sanos y hábitos higiénicos.

En efecto, basado en la premisa de Renato Kehl de que “educar es eugenzar” (1929: 1), el cuerpo, como blanco de las políticas eugenésicas, supuso una centralidad inusitada. Este movimiento implicó que dentro del ámbito estrictamente escolar *lo físico* dejara de lado su histórico papel de complementariedad de *lo intelectual* y *lo moral*, para que la educación del cuerpo ocupara el rol de articulador de los aprendizajes de una moral sana y de una intelectualidad correcta.

Ello produjo dos consecuencias que signan ala Educación Física incluso hasta la actualidad.

1. Primera, que es justamente entre las décadas de 1920 y 1930, en paralelo con estos procesos, que la disciplina muda su concepción sobre el “cuerpo” en dos sentidos emparentados, que redundan en el pragmatismo al cual la Educación Física parece *condenada*.

Por un lado, los discursos del campo reflejan un cambio en la forma de entender al cuerpo como naturaleza, para referirlo como una máquina humana. Lo cual encarnó una profundización en la escisión entre cuerpo y sujeto, ubicando al cuerpo en el lugar de objeto y provocando consecuentemente que sea considerado cosa útil y blanco de intervención (cf. Vaz, 1999). Si bien—como explica Jacques Gleyse (2011)— la metáfora del cuerpo entendido como una máquina aparece desde comienzos del siglo XIX, los documentos de la década de 1920 resignifican los sentidos originarios.

Entre los resultados disciplinares de concebir al cuerpo como máquina pueden encontrarse la penetración de estudios sobre biomecánica en el ámbito educativo, la confusión de lo anátomo-fisiológico con lo motor y la medición de parámetros físicos y motrices, así como del tiempo, como recursos pedagógicos y de evaluación. En definitiva, una *biometrización* del cuerpo y del sujeto, característica que reafirma el postulado de que el objeto de la Educación Física es, antes que el cuerpo, el movimiento del cuerpo y su técnica.

Por el otro, *vuelve* a aparecer constantemente en los discursos “doctrinarios” la referencia a la frase de Juvenal “*mens sana in corpore sano*”, lo cual significa la retórica de la subordinación del cuerpo a la mente, como en la tradicional tríada *integralista*, pero también la resignifica al subordinar la mente y el cuerpo a la salud.

Ambos sentidos denotan que se subsume el cuerpo a la tecnocracia del saber biomédico, al mismo tiempo que se produce un corrimiento de la enseñanza intelectual como panacea de los problemas sociales, puesto que ahora tanto la *mens* como el *corpore* se supeditan a “la” salud como remedio de todos los males. De allí que desde la década de 1920 *la salud* comience a gobernar los discursos de la Educación Física, materia representante de la trasmisión de

hábitos higiénicos y saludables en la escuela, cuestión que trae como consecuencia que se (mal)interprete al profesional de la disciplina como “agente de salud” o que la Educación Física sea vehículo de políticas de salubridad pública en su sentido más amplio.

2. Podemos identificar como segundo efecto de esa incorporación de los discursos eugenésicos la importancia que cobraron las argumentaciones psicologistas. Eso se traduce en que, de allí en adelante, hablar de pedagogía en el marco de la Educación Física (aunque no exclusivamente) es hablar de psico-pedagogía.

En efecto, no es casualidad que quienes plantearon el mejoramiento de la raza argentina en términos eugenésicos y que pusieron al cuerpo en el centro de la escena hayan sido *los mismos* que incorporaron a la disciplina la psicologización de lo biológico y la biometrización del cuerpo y de los movimientos.

Específicamente en el ámbito de la Educación Física, ello signó como marca disciplinar la sinonimia entre naturaleza, dotes y talento, o lo que es lo mismo, dejó como huella pedagógica el determinismo de la *individualización biológica*: esto produjo que la enseñanza sea considerada una responsabilidad política colectiva, en tanto que el éxito o el fracaso del aprendizaje es asunto de la *naturaleza* individual.

Esta cuestión de la *individualización biológica* producto del ingreso de discursos eugenistas y psicologistas a la disciplina, sumado al histórico rol higienista de la Educación Física, generaron que: a) como se dijo, se confunda a sus docentes con potenciales “agentes de salud” y b) se equivoque lo pedagógico con lo psico-pedagógico, pero también que c) se embraguen las nociones de capacidad motora, talento y habilidad, biologizando e individualizándose sus concepciones y d) que, en definitiva, en el contexto de la Educación Física *disciplinar*, *pedagogizar* e *higienizar* resulten sinónimos (cf. Galak, 2012).

En definitiva, lo que muda es que, de esa concepción originaria de pensar el mejoramiento de la raza en términos morales, intelectuales y patrióticos, en la cual el cuerpo es lisa y llanamente “físico” –es decir, naturaleza–, se pasa a comprender la raza *eugenésicamente* en términos de nacionalismo y de cuerpo en cuanto máquina y objeto de la salud.

La panacea de cuerpos despolitizados o *hacia una (re)politización de los cuerpos*

Comienzo las consideraciones finales con una afirmación: el *coqueteo* con las políticas eugenésicas no implica una adopción total por parte de la disciplina de todas sus ideas, sino que manifiesta un contacto superficial con las mismas en una coyuntura determinada, identificable, que signó a la Educación Física de maneras que perduran con fuerza hasta la actualidad. La razón de que este ideario haya tenido pregnancia puede ser explicada por el hecho de que apoyarse en este significó una manera de posicionarse como disciplina, no solo en el campo educativo sino a nivel social en general.

Supeditando sus discursos a un orden político *superior*, en nombre de la educación del cuerpo se ha pretendido instruir ciudadanos moralmente sanos a partir de hacer foco en la técnica del movimiento y en la utilidad de su acción, objetivando al sujeto y al cuerpo como físico, naturaleza y biología.

Ahora bien, ¿qué implica pensar la Educación Física en el contexto de concebir la intervención sobre el cuerpo como progreso de la raza? Esta centralidad de la educación del cuerpo, ese corrimiento de lo intelectual a lo físico que muestran los discursos producidos desde el segundo cuarto del siglo XX y ese *relativo* éxito que tuvieron las campañas higienistas y de salubridad pública que pusieron en un lugar de privilegio a la disciplina, ¿supuso también una profundización en la construcción de *la identidad* de la Educación Física, de sus teorías y aun de sus prácticas? En definitiva, ¿se produjo un desarrollo de la política que compromete educar los cuerpos?

Claramente, y a la luz de la historia, la respuesta es negativa. La ilusión de que la Educación Física trabaja con cuerpos despolitizados es constitutiva de la disciplina, aun cuando a cada paso de su historia la pedagogía politizó los cuerpos. Precisamente, es la política la que le otorga los sentidos y *palabra* al cuerpo, incluso con su inefabilidad. Eso es ineludible.

Empero, como reproductores de esos sentidos, cabe que nos interpelemos, en cuanto educadores del cuerpo, sobre qué política trasmitimos. Por ello propongo una serie de cuestionamientos *hacia una (re)politización de los cuerpos*:

- Primero, ¿es posible una Educación Física que se *salga* de los discursos estatales, que se *emancipe* de los designios de “la” política?
- Segundo, ¿es posible una Educación Física no necesariamente científica?

¿Cómo construir una educación de los cuerpos que no esté argumentada por los conceptos canónicos de “la” ciencia y aquellos tradicionales de la disciplina?

La alternativa se encuentra en romper aquella asociación entre ciencia, civilidad, progreso y educación que las funde en sinonimias y que lleva a tomar como *objeto* de la ciencia y de la educación al cuerpo y al sujeto.

- Por último, ¿es posible una Educación Física que no esté argumentada en términos psico-pedagógicos?

Cuando me refiero a que la pedagogía para la Educación Física es psico-pedagogía, intento remarcar que para esta concepción el cuerpo remite a su pura biología, y que por tanto esa *individualización biológica* es justamente la que determina que en última instancia sea “problema” del alumno aprender, ocultando así la política de la educación del cuerpo.

Más aún, se enseña el límite: la Educación Física divide sus enseñanzas según hasta dónde (supuestamente) se puede aprender, marcado por la biología del alumno, por su edad madurativa medida en términos de temporalidad de crecimiento biológico.

Que se entienda bien la fuerza de esta crítica: cuando un profesor aprueba o no la producción de sus alumnos basado en test que cuantifican y valorizan su rendimiento (flexiones de brazo, abdominales, test de Cooper, etc.) está reproduciendo esta tradición de entender que la Educación Física tiene por visión un cuerpo *biomotriz* en cuanto máquina biológica sana y útil; tiene por misión educar al movimiento y sus técnicas, y tiene por omisión la política que implica su oficio.

En definitiva, cuando alguien parte de comprender que ese potencial “otro” no puede aprender por su etapa evolutiva o cuando mide su rendimiento, está reproduciendo ese doble proceso de psico-pedagogización y de biometrización cientificista que la educación del cuerpo eugenésica legó para la Educación Física, aun hasta el presente.

Referencias bibliográficas

- Aisenstein, Á. & Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo.

- Canessa, G. (1946). Sarmiento y la Educación Física. *Boletín de Educación Física*, XII (49), pp. 6-12, Santiago de Chile.
- Galak, E. (2012). *Del dicho al hecho (y viceversa). El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Galak, E. (2013). Herbert Spencer y la pedagogía integralista. Influencias en los inicios de la Educación Física argentina. En E., Galak & V., Valeria. *Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos* (pp. 45-66). Buenos Aires: Biblos.
- Gleyse, J. (2011). La metáfora del cuerpo máquina en la educación física en Francia (1825-1935). En P., Scharagrodsky. *La invención del "homo gymnasticus". Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente* (pp. 77-94). Buenos Aires: Prometeo.
- Kehl, R. (1929). Eugenia e Eugenismo. *Boletim de Eugenia*, 1 (8), 1.
- Sarmiento, D. (1900). *Obras de D. F. Sarmiento*. Buenos Aires: Imprenta Moreno.
- Vallejo, G. & Miranda, M. (2007). *Políticas del cuerpo. Estrategias modernas de normalización del individuo y la sociedad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Vaz, A. (1999). Treinar o corpo, dominar a natureza: Notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal. *Cadernos CEDES* 19 (48), pp. 89-108.

Prolegómenos del código disciplinar de la Educación Física en España. El buen gobierno del cuerpo en la obra de Josefa Amar y Borbón

Miguel Vicente Pedraz

1. Introducción

Poco antes de que tuviera lugar el surgimiento “oficial” de la Educación Física como disciplina al servicio de los ideales del Estado liberal, fueron apareciendo, a lo largo del siglo XVIII, diversos tratados de higiene pública y privada, decálogos de conducta, manuales de urbanidad, entre otros, que condensaban las nuevas formulaciones filosóficas, políticas, pedagógicas, etc., llamadas a dismantelar las estructuras sociales y los modelos de saber-poder del Antiguo Régimen. Particularmente, la medicina se mostró muy fecunda en la vulgarización de obras higiénico-sanitarias que, a la postre, se revelaron como eficaces dispositivos de inculcación y de legitimación del comportamiento “ordenado”. En gran medida, estos actuaron como un mecanismo de regularización y normalización de la conducta en el proceso de configuración del “buen gobierno corporal”: nuevas formas de tratamiento y gestión de la corporalidad que abarcaban todos los órdenes de la vida cotidiana, aunque tal vez lo más representativo de ese nuevo tiempo fuera el esbozo del cuerpo productivo: el cuerpo ordenado, medido, eficaz, ejercitado, vigilado, etc.; la eclosión del cuerpo disciplinado de la Modernidad que, según Foucault (1975: 141), determinó el nacimiento de una “anatomía política” en un contexto en el que, además, concurría el despliegue de la conciencia individual de sujeción como manifestación más espuria del desarrollo del sentimiento de identidad.

Es el tiempo en que, de acuerdo con Foucault (1975), aparece la disciplina

como método general. Pues bien, el concepto de cuerpo humano sobre el que se configuran las nuevas formas de sometimiento se identifica con hombre y este con varón. El cuerpo femenino apenas cuenta en el discurso. Ni en los manuales de conducta, ni en las publicaciones divulgativas, ni en la mayor parte de las obras científicas de la época, este cuenta como tal y apenas tiene lugar en el “diseño” de las estrategias de control social, tal vez porque el estatus de minoridad que pesaba sobre las mujeres constituía, aparte de las eventuales medidas tutelares (jurídicas, políticas, económicas, etc.), un dispositivo ideológico tan fuertemente naturalizado que su “gobierno” ni siquiera era elevado al grado de problema. A ese respecto, a lo sumo, es posible encontrar en algunos de los discursos, eruditos o divulgativos, breves escolios que permitían establecer las consideraciones oportunas y específicas con relación a las mujeres –aún consideradas por algunos como varones incompletos y por la mayoría como sujetos (solo) complementarios del varón–, realizadas, claro está, la mayoría por varones, que distaban aún mucho de las concepciones igualitaristas entre ambos sexos.

En este contexto, llama la atención la obra de Josefa Amar y Borbón; particularmente, el *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*,¹ editado en Madrid en el año 1790. En primer lugar, se destaca porque se trata de un discurso médico-pedagógico dedicado casi por entero a la mujer por su condición de mujer y en defensa de la igualdad; pero también, porque es escrito por una mujer. En todo caso, pese a su rareza, no es un caso aislado en el panorama de las letras del siglo XVIII (Bolufer, 1998, 2008; Gallego, 2006; Marrero, 2006).

Con esta obra, según precisaremos, Josefa Amarse adelanta en algunos aspectos a su tiempo, pero a la vez no puede escapar a sus coordenadas. Aunque con relación a la feminidad pudo significar un acicate transformador, no consiguió sustraerse a las variables sociales y culturales vigentes ni, asimismo, a la corriente de pensamiento o a las limitaciones que la época y su clase le imponían por su propia condición de mujer. En todo caso, y a modo de hipótesis, se puede decir que, aun sin saberlo, Josefa Amar participó en la construcción de las nuevas relaciones de poder: colaboró en la definición de las relaciones de dominación

¹ Las citas textuales, incluidos los títulos, han sido adaptadas a la escritura a la norma RAE vigente para facilitar su comprensión. Especialmente se ha adaptado el uso de las grafías y la acentuación según el español actual.

que –bajo la perspectiva foucaultiana– configuraron la nueva anatomía política; participó en el proceso de legitimación del orden social disciplinario en el cual el poder quedaba definido por una íntima relación entre utilidad y docilidad somáticas en la que la mujer, en cuanto cuerpo de mujer, se vería especialmente involucrada.

Dada la proyección que alcanzaría su obra, puede decirse que contribuyó decididamente al proceso legitimador del discurso médico-pedagógico vigente en torno al cuidado y la producción ordenada del cuerpo femenino; así como lo haría con la construcción del cuerpo disciplinado de la mujer burguesa, cuyo carácter tutelar parece innegable, en el apogeo de la Ilustración española. ¿De qué modo lo constituye?, ¿con qué premisas?, ¿qué contradicciones ha de soportar su discurso? son las cuestiones que constituyen el objeto del trabajo.

2. La autora y su obra

A partir de los estudios realizados por Bolufer (1998, 2008), Gallego (2006), Marrero (2006), entre otros, se puede decir que Josefa Amar no es una mujer corriente de finales del siglo XVIII; sin embargo, tampoco es una excepción dentro de las de su clase. Su actividad pública fue especialmente pródiga desde su ingreso en la Sociedad Económica a principios de los años ochenta. De su actividad literaria destaca, además de la obra que aquí tratamos, la *Memoria*, conocida como *Discurso en defensa del talento de las mujeres y de su aptitud para el gobierno y otros cargos en que se emplean los hombres*, publicada en el *Memorial Literario* en 1786, en el que puede encontrarse la mejor expresión de su talante igualitarista; un talante que podría calificarse, aun con algunas reservas, de protofeminista.

Por el *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*, de 1890, se haría acreedora de elogiosas consideraciones, no sabemos si por parte del público lector, pero sí del censor Miguel de Manuel Rodríguez. Este, según recoge Serrano y Sanz (1905: 28), decía en su informe que “todo cuanto se dice en ella con respecto a los dos objetos a que se dirige, está fundado en sólidos principios”, además de ser de “una utilidad grande” y, asimismo, “lejos de contener cosa alguna opuesta a la Religión, a la regalía y a las leyes, que todo él es un conjunto de doctrina la más conforme con el catolicismo y con la política”. Tres aspectos (el teórico, el práctico y el ideológico) sobre los que queremos articular el análisis del contenido en los términos que hemos apuntado en la introducción.

3. Objeto y claves ideológicas del discurso

Josefa Amar pertenece por contexto, por mentalidad, por formación, por relaciones sociales al movimiento ilustrado. Así, algunos de los más importantes aspectos que preocupan a los ideólogos del Siglo de las Luces (igualdad, libertad, autonomía de la razón, felicidad, utilidad, individualidad, laicidad, la composición del Estado, los fines de la educación, etc.) aparecen en alguna parte de su obra, aunque, desde luego, ni con la profundidad ni con la audacia que en la mayoría de sus coetáneos; al menos, no como en la mayoría de quienes se adscribían a la versión más reformadora del Iluminismo. Incluso en la cuestión de la educación de las mujeres, aunque por lo general mantiene una postura progresista, a menudo parece más atenta a las ideas viejas que a las nuevas. De cualquier manera, Josefa Amar no escapa a la condición ambivalente de la mayoría de sus correligionarios en quienes las luces de la razón no dejaban de proyectar algunas oscuras sombras ideológicas y prácticas sobre cuantos aspectos de la vida social trataban; particularmente, la sombra del control disciplinario –tan bien expresado en el lema del despotismo ilustrado– que haría de la educación un proceso de producción de individuos (de creación tanto como de crianza) en el que liberación y represión discurrían de forma paralela.

A este respecto, una lectura crítica desde el interior del discurso de acuerdo con los tópicos ilustrados –y sus contrarios– nos ofrecerá una interpretación del proceso de configuración del código disciplinar de la Educación Física.

3.1. Igualdad (y diferencia)

El objeto por excelencia del *Discurso* es la igualdad de género, aunque en no pocas ocasiones también aborda la cuestión igualitarista en clave de relaciones estamentales –o de clases sociales–, mucho más pujante en los debates ilustrados.

En consonancia con las formulaciones de la mayor parte de sus correligionarios ilustrados, se trata de una igualdad formal que, ni en el caso de la relación entre varones y mujeres ni tampoco en el de las relaciones entre clases, pretende traspasar los límites que la nueva economía del poder parecía haber fijado. Una economía que perseveró en la noción de orden ligado al reparto desigual de cometidos, de modo que no solo debía diferenciarse a unos individuos de otros jerárquicamente, sino que, como ha señalado Maravall (1991: 249), se consideraba que la igualdad en sentido absoluto era una herejía política.

La más común concepción ilustrada de la educación como un bien necesario

para todos, aunque no la misma educación para todos, traduce una singular idea de igualdad según la cual no había que dar más educación que la que cada cual necesitaba para cumplir con su particular función; léase para mantener el orden en perfecto equilibrio.

Josefa Amar se adscribe a esta concepción. La educación debía contribuir al bien común enseñando no a todos lo mismo sino a cada cual lo que le pudiera corresponder para desempeñar su particular tarea. Y si esto era válido en términos estamentales o de clase, tanto más, a pesar de todo, en relación a la instrucción de las mujeres, cuyos cometidos quedarían reservados al ámbito privado:

[...] porque el orden o desorden de las familias privadas trasciende y se comunica a la felicidad y quietud pública. En estas familias privadas tienen las mujeres su particular empleo. Este es la dirección y gobierno de la casa, el cuidado y crianza de los hijos, y sobretodo la íntima y perfecta sociedad con el marido (Amar y Borbón, 1790: XII).

El punto culminante del estamentalismo de Josefa Amar se da unas pocas líneas más adelante, en lo que podríamos considerar el principal punto de fricción de su propuesta pedagógica. Prisionera, precisamente, de la concepción corporativa de la sociedad y tal vez de una obligada morigeración ideológica, tras una cerrada defensa de la aptitud de las mujeres para cualquier desempeño, la autora coquetea con las posturas más conservadoras de la Ilustración, según las cuales al Estado no le convenía que los miembros de la clase trabajadora tuvieran demasiada ilustración. Algo que, además, le sirve de justificación para no ocuparse de la educación de las mujeres de la *clase común*:

[...] de la aptitud de las mujeres, no se pide, ni sería el caso, que todas indistintamente se dedicasen al estudio como si hubieran de seguir profesión o ejercicio. Esto traería necesariamente el desorden [...]. Es cierto que las obligaciones esenciales son de todo género de personas sin distinción; pero no se requiere igual instrucción para cumplirlas. Por tanto no se hablará de aquellas mujeres de la clase común, que les basta saber hacer por sí mismas los oficios mecánicos de la casa (Amar y Borbón, 1790: XXX-XXXIII).

Pero tal cosa no significa que las mujeres de las clases acomodadas hubieran

de tener, a diferencia de aquellas, una formación pareja a la de los varones de su mismo rango. En este punto, el concepto de igualdad de Josefa Amar mantiene intactos los presupuestos ilustrados de utilidad tributarios de la concepción corporativa y funcional del Estado; una concepción en la que las mujeres, también las de clase media y alta, habían de recibir enseñanzas propias de su sexo y de sus funciones:

Las labores de manos y el gobierno doméstico son como las prendas características de las mujeres [...] Es menester pues aplicar a las niñas desde muy temprano primero aquellas cosas más conducentes en las casas, como hacer calceta, coser e hilar; y en sabiendo estas, las demás que pueden servirles alguna vez; tales son bordar en blanco y en colores, la malla, los encajes (Amar y Borbón, 1790: 150-152).

Ahora bien, si la educación de las mujeres conviene al Estado y a ellas mismas, nada ha de impedir que su mucha instrucción obstaculice el orden establecido. A este respecto, sin llegar a los extremos más reaccionarios, Josefa Amar tiene por conveniente la instrucción de las mujeres, sin faltar a las labores domésticas y a los hábitos de buen gobierno, siempre con la prevención de que ello no supusiera alterar dicho orden. Estudio de la gramática, lenguas extranjeras, algunas bases de aritmética, música, por supuesto religión, entre otras disciplinas, las cuales proporcionarían a las mujeres ocasión para ocuparse diligentemente, alejadas de cualquier vicio.

No cabe duda de que el modelo de igualdad de género que aquí se está definiendo supone una importante transformación social en la medida en que la mujer adquiere un nuevo estatuto consistente en cierta objetivación de las funciones sociales que le corresponde cumplir en aras del bien común, si bien estas no están a la altura que cabría esperar a la luz de la Razón. La sombra que las Luces proyectan sobre la condición de mujer constituye, en cierto sentido, una vuelta de tuerca que acaba por legitimar un arquetipo de mujer que dominará durante muchas décadas, especialmente en el seno de la burguesía pero también, por extensión paulatina y persistente, en el resto de las clases sociales; un arquetipo de mujer que, si bien daba por superados los viejos clichés de la inferioridad natural (física, intelectual y moral) sobre los que se había fraguado la dominación masculina desde la Antigüedad, insistía en la diferencia acentuando,

ahora, la necesaria distribución de funciones y la mejor disposición de las mujeres en los asuntos privados para adjudicarles a ellas el gobierno de la casa, y solo eso, en aras de la felicidad privada y pública.

A este respecto, aunque el logro de la igualdad entre los sexos era entendido por muchos de los contemporáneos de Josefa Amar y por ella misma como una parte sustantiva de la reforma, en la práctica –y en muy buena parte, también en el discurso– el estatuto de mujer perseveró en los ideales de obediencia, recato, modestia, entrega, etc., como baluartes de la virtud y del orden.

Reformista, pero moderada –posibilista, dice Viñao (2003: 47)–, antes que pretender “quimeras” igualitaristas, Josefa Amar se sitúa allí donde los principios ilustrados menos daño podían hacer a los valores tradicionales. Se coloca, de alguna manera, en el punto menos conflictivo posible de la corriente ilustrada: entre el empuje de la vanguardia, que otorgaba a la mujer (burguesa) nuevas funciones, nuevos poderes y nuevo estatuto sobre la base de una teórica igualdad de capacidades, y la pusilánime observancia de la “regla y dirección de las costumbres [...] para obrar con cordura y discreción [cada cual] en su estado y circunstancias”(Amar y Borbón, 1790: 100). Una regla y una dirección que condenarían a las mujeres a unas tareas educativas al servicio de los intereses del Estado.

3.2. Utilidad (y docilidad)

A la hora de tratar cualquier cuestión de cuantas preocupan a los ilustrados –y mucho más si se trata de la educación–, es inevitable analizarla también desde la perspectiva de la utilidad pública; una perspectiva que necesariamente remite a la relación dialéctica entre eficacia y docilidad, a la disociación de las fuerzas del cuerpo entre las aptitudes y capacidades (productivas) en el sentido foucaultiano de la cuestión.

En las propuestas ideológicas de la Ilustración, la lucha contra la superstición, la entronización de la razón, el logro de la igualdad y la libertad, la laicidad, etc. no eran en absoluto ideales intangibles que tan soloservían para delinear un trayecto ético inespecífico. Se configuraron a lo largo de décadas como proyectos de reforma política, jurídica, económica, institucional y, por supuesto, educativa, cuyos catalizadores eran principalmente la utilidad y el progreso, que, no obstante, debían ser a veces tributarios de inconfesables estrategias de dominación.

¿En qué medida el *Discurso* era de gran utilidad –según el dictamen del censor–? Como fiel reflejo de los principios del despotismo ilustrado, era útil en la medida en que, en su conjunto, encajaba en el proyecto de construcción de la individualidad burguesa y, particularmente, coadyuvaba la configuración de la feminidad desde los presupuestos de la razón. Estos sin minorar la condición de la mujer no suponían contravención alguna de los principios sobre los que se asentaba el orden instituido; un orden corporativo y estamental que apostaba por la reforma de la humanidad pero que a duras penas aceptaba la movilidad social.

Por una parte, en lo que se refiere a los aspectos más técnicos y superficiales, aunque el discurso no constituía ningún avance pedagógico significativo ni ofrecía soluciones educativas o médicas innovadoras, podía permitir fijar unas pocas y muy generales pautas de conducta ordenada y virtuosa para madres cultivadas. Pero, por otra, los elementos ideológicos que subyacen al discurso se mostraban coincidentes con las formas emergentes de entender y gestionar las relaciones de clase o de género que, al calor del Nuevo Régimen, daban sustento a una concepción de Estado homogéneo, jerárquico y centralizado, cohesionado, tanto en lo político como en lo cultural. Especialmente, dichos elementos ideológicos se mostraban coincidentes con las funciones de vigilancia, organización y dirección uniforme de los ciudadanos que dicho Estado había empezado a ejercer de manera monopólica en aras –según los reformadores– de la armonía, el progreso, la riqueza y, con ellos, de la felicidad pública y privada.

En este sentido, el *Discurso* de Josefa Amar no es una excepción a la combinatoria de formas blandas y duras. A lo largo de la obra, la persistente llamada al cumplimiento obediente de las funciones que a cada cual le corresponden, constituye el polo opuesto pero necesario de una utilidad que aparece definida en términos de prosperidad económica, de orden social –la quietud pública– siempre bajo el consabido tópico de la felicidad pública y privada. De acuerdo con una concepción corporativa de la sociedad, Amar coincide con el sentimiento ilustrado según el cual correspondería al propio Estado la organización, más o menos despótica, de los diferentes dispositivos a su alcance para lograr –de acuerdo al análisis foucaultiano– el consorcio entre utilidad y docilidad. En todo caso, la modalidad de control que predomina en la obra de Josefa Amar se muestra más próxima a las formas blandas que a las duras; está más cerca del aleccionamiento generoso que de la represión, recurre antes al consejo que a la coacción. Corroborando las tesis de Foucault respecto

de la forma que en el siglo XVIII adoptan las estrategias disciplinarias (Foucault, 1975: 141), el planteamiento pedagógico de Josefa Amar se aproxima más al modelo de coerción tutelar que a los modelos autoritarios y punitivos vigentes:

La sujeción de la mujer al marido la declara S. Pablo en su Epístola a Tito (b); pero el imperio de éste ha de ser semejante al de la política, en el cual se promueve la utilidad común, distinto del que tienen los padres sobre los hijos, que es parecido al dominio real y soberano (Amar y Borbón, 1790: 285).

A este respecto, aunque en el mismo frontispicio del *Discursola* autora describa la educación como el asunto “grave” e “importante” que el Estado puede y debe utilizar para alcanzar sus propósitos de orden y control individual –y con ellos, el bien general–, ninguna referencia destacable permite atisbarsiquiera la sombra de la duda sobre una metodología que confía en poner a cada uno en su lugar, en el orden público, sin necesidad de recurrir a la imposición, a la intimidación o, mucho menos, a la violencia física. Por el contrario, toda la obra aparece sembrada con comentarios, argumentos, explicaciones, que hacen hincapié en la eficacia de los métodos blandos de enseñanza, en la vigilante pero amorosa inculcación de las virtudes, cuya puesta en práctica parecía más propia de las mujeres –en el ámbito doméstico– que de los varones:

Las niñas se sujetarán al retiro y a la aplicación mientras lo sean; es decir mientras el miedo o la falta de libertad las precise a la obediencia; pero en llegando a ser grandes, procurarán imitar lo mismo que vieron en sus madres. Una educación fundada en preceptos secos y rígidos instruye poco y hace aborrecible la sujeción (Amar y Borbón, 1790: 108).

Tampoco faltan referencias al uso y aprovechamiento del tiempo como parte de un proyecto que trataba de corregir la actitud de las mujeres a las que comúnmente, según ha señalado Ortega López (1988), se las tenía por ociosas y dilapidadoras y a cuya corrección estaba dedicada buena parte de los esfuerzos reformistas:

La distribución del tiempo es muy necesaria desde la niñez, porque así se cobra hábito de hacerlo útil. Las niñas y las grandes hallarán el suficiente

para todo si se sabe repartir; pero sin orden todo es confusión, y se malgastan muchas horas. [...] será muy conducente que haya un establecimiento para rezar, para aprender y para jugar (Amar y Borbón, 1790: 138-139).

3.3. Reformismo (y conformismo doctrinal)

Como parte consustancial de la utilidad e ideológicamente indistinto de ella, el reformismo pragmático de la Ilustración se enfrenta a un duro escollo, especialmente en el contexto español: el poder eclesiástico. Un escollo que sin embargo, y según se desprende de las palabras del censor, Josefa Amar supera sin dificultades; y lo supera no solo asumiendo los principios y la doctrina de la Iglesia, tan en cuestión por buena parte del movimiento ilustrado, sino mostrándose en ocasiones como una celosa guardiana de los mismos.

Si el celo doctrinal era por un posibilismo que llevaba a Josefa Amar a no pretender más que lo que el contexto y la relación de poderes permitían, o era por convicción, es algo que por ahora no resulta fácil resolver. A favor de la postura posibilista obra la propia biografía de la autora, los datos de que disponemos con relación a su formación, sus vínculos intelectuales, la procedencia laica de la mayoría de sus citas, etc., todo lo cual pone de relieve una trayectoria no especialmente cercana a los círculos eclesiásticos más tradicionales. En contra de dicha postura obra el hecho de que, en todo caso, el *Discurso*, a pesar de ser un ensayo eminentemente laico, no es en absoluto -ni siquiera relativamente-laicista en el sentido ilustrado del término.

No son infrecuentes, desde luego, pero sí esporádicas las referencias a lo largo de la obra a la fe católica, la Iglesia, la moral cristiana y a autores cristianos. Sin embargo, no se puede decir que dichas referencias constituyan un eje en torno al cual gira su pensamiento pedagógico, sino más bien un lugar común propio de la tradición cultural en la que se encuentra inmersa la autora pero que no alcanza a conformar la obra como del género de moral o de educación cristiana propiamente dicho.

Aparte de dichas referencias, solo cabe destacar la presencia de pasajes importantes en los que son tratados asuntos religiosos y tampoco, en sendos casos, se puede decir que alcancen gran relevancia. El primero de ellos es el capítulo II de la segunda parte, un total de trece páginas en las que refiere todo lo relativo al conocimiento de Dios y la religión, y el segundo, el capítulo XIII en el que diserta sobre la elección de estado, donde viene a referir, no sin cierta gracia,

que el de monja es el más perfecto para la mujer porque “se libra de un golpe de los cuidados de la familia, de hijos, y principalmente de los disgustos que son consiguientes en un matrimonio” (Amar y Borbón, 1790: 266).

4. Bibliografía

- Amar y Borbón, J. (1786). “Discurso en defensa del talento de las mujeres, y de su aptitud para el gobierno, y otros cargos en que se emplean los hombres”. *Memorial Literario*, VIII, Madrid: Imprenta Real, 32, 400-430.
- Amar y Borbón, J. (1790). *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*. Madrid: Imprenta de Benito Cano.
- Bolufer, M. (1998). *Mujer e Ilustración. La construcción de la feminidad en la España del siglo XVIII*. Valencia: Institució Alfons el Magnanim.
- Bolufer, M. (2008). *La vida y la escritura en el siglo XVIII. Inés de Joyes: Apología de las Mujeres*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Gallego, E. (2006). La educación de las mujeres en los discursos ilustrados. En P. Schwartz (Ed.). *Variaciones sobre la historia del pensamiento económico mediterráneo* (pp. 83-94). Almería: Instituto de Estudios Socioeconómicos Cajamar. Colección Mediterráneo Económico
- Maravall, J. A. (1991). *Estudios de la Historia del pensamiento español S. XVIII*. Madrid: Biblioteca Mondadori.
- Marrero, M. C. (2006). Dos puntos de vista sobre la educación femenina: Josefa Amar y Borbón y Stéphanie de Genlis. En *La cultura del otro: español en Francia, francés en España* (pp. 202-210). La Laguna: Universidad de La Laguna.
- Ortega López, M. (1988). La educación de la mujer en la Ilustración española. *Revista de Educación: La educación en la Ilustración española*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, n. especial, 303-325.
- Serrano, M. (1905). *Apuntes para una bibliografía de escritoras españolas desde el año 1401 al 1833*. Madrid: Sucesores de Rivadeneyra.
- Viñao, A. (2003). La educación en las obras de Josefa Amar y Borbón. *Sarmiento Anuario Galego de Historia da Educación*, 7, 35-60. <http://hdl.handle.net/2183/7770>

Las prácticas de sí y una estética de la existencia. Problematizaciones en torno a la Educación Corporal

Norma Beatriz Rodríguez

La modernidad es caracterizada —parafraseando a Foucault— como una actitud crítica y no como un período cronológico. Es el modo de relación que tenemos con nuestro presente. Foucault recupera el problema de la actitud crítica en los textos sobre Kant y en la pregunta *Was ist Aufklärung?* y la problemática de la modernidad en términos de una “ontología histórica del presente”.

Remitiéndome al texto de Kant, me pregunto si no se puede considerar a la modernidad más bien como una actitud antes que como un período de la historia. Con actitud quiero decir un modo de relación con respecto a la actualidad (...) una manera de pensar y de sentir, también una manera de actuar y de conducirse que a la vez indica una pertenencia y se presenta como una tarea. Sin duda, algo como lo que los griegos llamaban *ethos* (Foucault 1996:94).

Se separa también de las distinciones entre los “períodos modernos”, de las épocas “pre” o “posmoderna”. Prefiere analizar lo que describe como la actitud de la modernidad y las de “contra modernidad”. Desarrolla entonces la caracterización de la modernidad como “la voluntad de ‘heroificar’ el presente” (Foucault: 1996: 95). Kant define al *Aufklärung* como una “salida”, un proceso que nos libera del estado de “minoridad”. Este hecho o tarea implica una reflexión sobre el hoy y eso es lo que Foucault recupera de la reflexión kantiana, como

así también, la actitud crítica. Específicamente Foucault retoma en ese texto de Kant la actitud crítica y la reflexión sobre la historia. Dejaremos presentada esta breve conceptualización que volveremos a considerar en una serie de textos sobre el problema de la epistemología en el campo de la Educación Física.

La hipótesis que me gustaría presentarles es que en la constitución del campo de la Educación Física se puede observar un proceso de “salida” que nos liberaría de un estado de minoridad. ¿En qué sentidos? En los sentidos que históricamente se han configurado en relación con otros campos (pedagógico, salud, deporte, etc.). El problema no es que la Educación Física tenga y haya tenido relaciones históricas con otros campos; el problema son las relaciones de subordinación.¹ Sin embargo, el incipiente desarrollo de la epistemología nos permite empezar a pensar (y trabajar) sobre ejes de salida.

Esta presentación genérica nos sirve para plantear nuestra hipótesis acerca del carácter perimido de la conceptualización clásica del cuerpo en el campo disciplinar de la Educación Física. Lo que intentaremos mostrar es que la concepción del cuerpo como una entidad no intencional subyace a los diferentes paradigmas en pugna en el período de la conformación disciplinar de la Educación Física, tanto en sus versiones de cuerpo mecánico (por lo tanto separable y susceptible de ejercitarse de manera atomística), como en su versión más estilizada de cuerpo orgánico (en consecuencia dotado de un carácter integral que se concreta en un ideal de las proporciones armónicas) (Ver Bracht & Crisorio, 2003). Al situar esta noción, esperamos destacar su carácter de obstáculo epistemológico,² procurándonos un marco para formular la pregunta por su emergencia histórica (cuya respuesta habrá que precisar), pregunta esta que sostiene a la cuestión clave de cualquier ruptura epistemológica, es decir: ¿por qué la noción de cuerpo inerte (no intencional, etc.) parece evidente? ¿Cómo es que esta noción ha llegado a parecer solo un dato y no una interpretación? ¿Cuáles son sus *alter ego* conceptuales? ¿Cuál es el marco conceptual en el que opera?

Una breve consideración de su recorrido histórico nos permitirá apreciar, sin embargo, algunos supuestos invariantes en estas transformaciones.

La Educación Física surge al mismo tiempo que la escuela moderna. Sin embargo, encontramos en los diferentes trabajos que serán analizados

¹ Esta hipótesis fue desarrollada por Fernanda Lopez de Paiva, 2003.

² Sobre la noción de “obstáculo epistemológico” véase Balibar, 2004; Lecourt, 1999.

una discusión acerca de la construcción del saber en relación con la huella o diferenciación respecto de lo militar. Un relato de la génesis de la disciplina encuentra la clave en la gimnasia militar, con los sistemas nacionales de enseñanza burguesa típicos de fin del siglo XVIII y principios del XIX.

Por otro lado, están quienes mediante el disciplinamiento serán los encargados de modelar los cuerpos y formar el denominado sujeto “ciudadano”, inculcándole el sentimiento de patriotismo. El fundamento y la exigencia en la preparación física del futuro soldado encargado de defender a su propia nación y de formar la nacionalidad adquirió una importancia política de primer orden, ya que se trataba de imbuir a los individuos de la abnegación, la obediencia y el respeto jerárquico de los que dependía la existencia misma de la nación. La instrucción militar procuraba inculcar una satisfacción individual en la realización de tareas que se presumían funcionales a las necesidades sociales y nacionales.

Si bien es ostensible que los cuerpos de la gimnasia militar han sido objeto y blanco del poder, la concepción del cuerpo interna a la gimnasia militar, el saber del cuerpo a través del cual se pretendía operacionalizar los cuerpos en función de los objetivos sociales descriptos, remite a una concepción mecánica del mismo, es decir dissociable, que debe modelarse, ya sea a fines como la salud individual o abiertamente sociales, mediante el ejercicio concebido como la ceremonia corporal por antonomasia (Aisentein & Scharagrosky, 2006: 117).

Otra narración de la génesis de la Educación Física remite a una clave diferente. Según Ricardo Crisorio (2009), el rasgo que caracteriza a la Educación Física es su alienación en el discurso de la ciencia moderna. La Educación Física no sería así el resultado de la reflexión de los entonces maestros de la gimnástica sobre sus prácticas, sino de la intervención de sus prácticas por parte del discurso de los fisiólogos, fundada en la autoridad de la ciencia. La Educación Física nace en la segunda mitad del siglo XIX, dentro de un movimiento denominado “reforma de la gimnástica”, realizado por médicos y fisiólogos que procuraron el desplazamiento de la gimnástica alemana por el *sport* inglés, cuyo emergente y correlato científico fue el discurso de la fisiología. Es decir, se buscó dejar de considerar al cuerpo humano como máquina para pasar a concebirlo como un organismo en intercambio con el medio ambiente. Consideraban necesario reformar la gimnástica, cambiar su curso y situarla en la dirección que marcaba la fisiología, siguiendo “las leyes de la naturaleza”. El motivo de dicha reforma no

fue la inclusión de los juegos (deportes) como complemento de la gimnástica, sino la adecuación de esta a los desarrollos y requerimientos de la ciencia, es decir, de la fisiología.

La reforma de la gimnástica dio lugar a la Educación Física moderna, propuesta por médicos y fisiólogos, asumida por los propios Estados nacionales, que entre 1880 y 1890 desarrollaron y consolidaron la expresión Educación Física para reemplazar definitivamente al término gimnástica. Es por ello que se considera a la Educación Física un producto moderno, porque no solo nació en medio de la modernidad, sino que lo hizo de la mano de la ciencia y del Estado. La siguiente cita ilustra esta cuestión:

Si quisiéramos señalar un acontecimiento que da origen a la Educación Física, no habría dudas que la reforma de la gimnástica acaecida a mediados del siglo XIX constituye un suceso clave que sitúa finalmente la hegemonía de los *sports* ingleses sobre la gimnasia alemana. Por primera vez aparece en los registros la palabra Educación Física, hecho que nos alerta de la tradición que ligaba casi naturalmente a la disciplina con las prácticas corporales que se realizaban en la antigua Grecia o el Renacimiento italiano (Crisorio: 2009; 45).

Desde esta perspectiva histórica, el discurso de la Educación Física solo adquiere inteligibilidad cuando se lo inserta en el marco del dispositivo biopolítico de seguridad. Para decirlo con un eslogan, es la población la que requiere una Educación Física capaz de poner el ejercicio al alcance de todos. En todos los reformadores de la gimnástica se observará que su núcleo de preocupación se sitúa en defender un modo gimnástico que se respalde desde la científicidad.

Si bien es notorio que los cuerpos de la Educación Física inscrita en el dispositivo biopolítico³ han sido objeto y blanco del poder, la concepción del cuerpo interna a la Educación Física, el saber del cuerpo en función del cual se

³ Los diferentes relatos que hemos presentado se remiten a la perspectiva disciplinaria y a la perspectiva biopolítica en la obra de Foucault. Precisaremos en nuestro proyecto expedirnos acerca del carácter alternativo o complementario de dichas perspectivas. Basta, sin embargo, para los actuales propósitos con que ambas perspectivas reconozcan que el cuerpo de la ecuación física ha sido un cuerpo orgánico, instrumentable, pero no obstante ajeno a lo intencional. Sobre la relación entre estas perspectivas véanse algunas observaciones en S. Legrand, 2006.

implementó este dispositivo, remite a una concepción del cuerpo orgánico, cuya integridad e interrelación habría de considerarse (vs. la disociación atomística), pero cuya realidad no rebasa sin embargo el nivel de la vida orgánica.

Es interesante citar aquí a Crisorio a propósito de la persistencia de esta noción orgánica de cuerpo en la Educación Física:

A lo largo del siglo XX, ese cuerpo orgánico, esa organización de órganos y funciones resuelto primero en células, después en cromosomas y genes, y últimamente en moléculas de ácido nucleico, ha estado en la base de todos los proyectos de Educación Física, tanto de los que procuraron fundarse en la ciencia como de los que pretendieron para ella misma ese estatuto. Incluyo, por supuesto, los proyectos de la ecuación físico-deportiva y los de la educación psicomotriz (Crisorio, 2009: 29).

La Educación Física entonces, echa mano a las prácticas deportivas, al discurso de la ciencia moderna con las arraigadas ideas respecto de la salud; al discurso de la incipiente psicología y a los provenientes de las ciencias sociales y humanas. Sin embargo, lejos de jugar como hermana menor y huérfana de padre y madre,⁴ la Educación Física actual se encuentra cotidianamente frente a desafíos que tiene y debe abordar.

Por último, nuestra hipótesis es que la ruptura epistemológica operada por Foucault en la conceptualización del cuerpo, en la que queda en evidencia el carácter signifiante del mismo, pero ya despojado del prejuicio de la subordinación del signifiante a un significado previo y preexistente, tiene una relevancia de primer orden en la reflexión sobre las prácticas de la Educación Corporal, aunque más no sea porque permite formular desde el comienzo preguntas acerca del significado clasista, sexista, chauvinista, etc., de estas prácticas.⁵

⁴ Este concepto ha sido acuñado por Valter Bracht. El autor manifiesta que hay un claro desinterés en la actualidad tanto por el discurso médico como por el pedagógico, por las prácticas de la Educación Física. Para ampliar se sugiere: Rodríguez, 2004.

⁵ Como sostiene María Eugenia Villa: "Cuando vemos o entendemos al cuerpo como un organismo, dentro sólo hay órganos, sistemas, músculos, huesos, articulaciones; pero cuando se lo abre, se lo interroga, se lo observa, se lo escucha, aparece de pronto una historia entera, una biografía, una vida de aprendizajes, logros, derrotas, frustraciones, miedos, valentías, amores, odios, deseos y

En este punto me gustaría volver sobre las preguntas que orientaron esta exposición y presentarles estas anotaciones sobre el cuerpo de la Educación Corporal que estamos discutiendo en el marco de la investigación y en oportunidades como esta. Afirmamos que la noción de cuerpo se presenta como obstáculo epistemológico y desde ahí nos preguntamos: ¿por qué la noción de cuerpo inerte parece evidente? ¿Cómo es que esta noción ha llegado a parecer solo un dato y no una interpretación? ¿Cuáles son sus *alter ego* conceptuales? ¿Cuál es el marco conceptual en el que hace sistema?

Las certezas se desdibujan al tiempo que ponemos en tensión el par naturaleza- cultura, se desvanecen cuando sostenemos que la palabra naturaleza es una invención de la cultura, cuando la Educación Corporal puede preguntarse —corriendo los márgenes de la histórica Educación Física—, otras preguntas y otras prácticas. En resumen, entendemos al cuerpo en términos políticos. En este sentido, siguiendo la huella de Foucault, podemos sintetizar nuestra idea de la siguiente forma: “El cuerpo no existe como un artículo biológico o un material, sino dentro y a través de un sistema político. (DE3, 470)” (Castro, 2004: 68).

Una de nuestras preocupaciones será en consecuencia cómo ocuparse del cuerpo propio. Es en ese momento que la relación maestro-discípulo cobra forma y sentidos. El maestro orienta y trasmite. El aprendiz se relaciona con el saber de modo que se reconoce como sujeto histórico y político. Solo voy a hacer una referencia para sintetizar. Es en *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres* donde Foucault desarrolla la dietética-el régimen como categoría fundamental para explicar la conducta humana. En esa problematización de la relación con el cuerpo, el régimen “es todo un arte de vivir”.

A lo largo del tiempo, y a propósito de cada una de las actividades del hombre, el régimen problematiza la relación con el cuerpo y desarrolla una manera de vivir en la que las formas, las elecciones, las variables están determinadas por el cuidado del cuerpo. Pero esto no sólo afecta al cuerpo (Foucault, 2003: 111).

Se trata de tener un saber sobre uno mismo, de estar preparado como modo

muerte. Todo está en el cuerpo de algún modo, pero para entenderlo hay que vivirlo, hay que leerlo, verlo, escucharlo, interpretarlo” (2003: 134).

de vida, de vivir mejor. Es en ese momento cuando el cuerpo adquiere un lugar de privilegio, ya no como lugar en donde se ejerce el poder, se disciplina, sino como lugar desde donde se puede emerger y, en palabras de Foucault, hacer de la vida una obra de arte a ser creada.

Para finalizar, la Educación Corporal reconoce *al sujeto*. Sujeto que se entiende en la particularidad de los modos de sujeción y que ahonda en reconocerse a partir de la ética.

Así, la Educación Corporal al reconocer la particularidad del sujeto no se limita a problematizar el cuerpo en movimiento, sino a centrar la mirada en las prácticas, entendidas como modos de hacer, pensar y decir. Es a partir de allí desde donde nos propusimos el proyecto de investigación que actualmente tenemos en curso, que parte de la hipótesis de que en la tercera dimensión de la obra de Michel Foucault se observan desplazamientos en el lugar del cuerpo en la constitución de la subjetividad. En resumen, situamos el objeto de la investigación en el punto de entrelazamiento del cuerpo, la subjetividad y la educación, en el tercer momento de la obra foucaultiana. En esto estamos trabajando.

Bibliografía

- Aisentein, Á. & Scharagrosky, P. (2006). Los ejercicios militares en la escuela argentina: modelando cuerpos masculinos y patriotas a fines del siglo XIX. En: *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Balibar, E. (2004). El concepto de “corte epistemológico” de Bachelard a Althusser. En *Escritos por Althusser*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bracht, V. & Crisorio, R. (Coord.) (2003). *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Bernal: Prometeo – Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.
- Crisorio, R. (2009). Educación Física. En R. Crisorio & M. Giles (dir.). *Educación Física. Estudios Críticos de Educación Física*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Foucault, M. (1996). *¿Qué es la ilustración? Genealogía del poder*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (2003) *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*. Siglo XXI Editores. S.A. Buenos Aires, Argentina.

- Lecourt, D. (dir.). (1999) *Dictionnaire d'histoire et philosophie des sciences*. Paris: PUF.
- Legrand, S. (2006). El marxismo olvidado de Foucault. En AA VV. *Marx y Foucault*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lopez de Paiva, F. (2003). El campo de la Educación Física. En V. Bracht & R. Crisorio. *La Educación Física en Argentina y en Brasil*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Rodríguez, N. (2004). *Entrevista al Profesor Valter Bracht*. Realizada en el marco del Primer Congreso Provincial de la Formación Docente en Educación Física, en Mar del Plata, Argentina.
- Villa, M. E. (2003). El cuerpo en la Educación Física escolar. En V. Bracht & R. Crisorio (Coord.). *La Educación Física en Argentina y Brasil. Identidades, desafíos y perspectivas*. La Plata: Ediciones Al margen.

Prácticas corporales y usos del cuerpo: sobre lo que podemos no hacer

Liliana Rocha Bidegain

I.

En esta presentación he decidido retomar allí donde habíamos dejado en el congreso anterior. Por aquel entonces, en la exposición que llevó por título “*Educación Física y Currículum: para una biopolítica positiva*”, centré la discusión en las tensiones Educación Física/prácticas corporales y naturaleza/cultura. Una de las cuestiones que quedó planteada fue la imposibilidad de articular estos conceptos en tanto y en cuanto no se los problematice o no se los piense para poder descubrir que en la raíz de lo que conocemos y de lo que somos no hay ni el *ser* ni la *verdad*, sino la exterioridad del accidente, que ha puesto a la Educación Física en la posición de aceptar como suya la prerrogativa moderna de “hacer vivir” desde un concepto estrictamente biológico de la vida, que implicó el desplazamiento de la *zoepor* sobre el *bios*. Recordemos que “Los griegos no disponían de un término único para expresar lo que nosotros queremos decir con la palabra vida. Se servían de dos términos semántica y morfológicamente distintos: *zoe*, que expresaba el simple hecho de vivir común a todos los vivientes (animales, hombres o dioses) y *bios*, que significaba la forma o manera de vivir propia de un individuo o de un grupo. En las lenguas modernas, en que esta oposición desaparece gradualmente del léxico, un único término designa el desnudo presupuesto común que es siempre posible aislar en una, cualquiera de las innumerables formas de vida” (Agamben, 2005).

Si las consecuencias de una Educación Física biopolítica se nos han vuelto evidentes, será necesario entonces abandonar una Educación Física que toma por objeto al organismo para pensar en una Educación Corporal que toma por

objeto al cuerpo (textualizado en la cultura), y que supone además transitar de una biopolítica negativa a una biopolítica positiva —es decir, de la *zoe* al *bios*— para intervenir no sobre el organismo sino sobre la forma-de-vida. Con el término *forma-de-vida* entendemos una vida que no puede separarse nunca de su forma, una vida que no posible aislar como *nuda vida*, como vida orgánica o biológica.

Me parece importante recuperar esto, en la medida que solo un trabajo de análisis nos permitirá cambiar nuestras prácticas para hacer de ellas una experiencia. Y “una *experiencia* es algo de lo que se sale transformado, es una metamorfosis, que no me implica sólo a mí sino algo que pueda tener determinado valor, que sea accesible para los otros de forma tal que estos puedan hacer esa experiencia, que debe poder ligarse hasta cierto punto a una práctica colectiva, una manera de pensar con otros” (Foucault, 2013: 39). Hacer la “experiencia” de pensar implica habilitar nuevos sentidos y nuevas interpretaciones; es mostrar que el pasado está ahí, bien vivo en el presente, animándolo todavía en secreto. Hacer una experiencia impide que sigamos siendo los mismos o que mantengamos el mismo tipo de relación con las cosas, con los otros, con el discurso, en fin, con las prácticas establecidas.

Si comprendemos que no es sin efecto pensar que el cuerpo no se agota en las leyes de su fisiología, comprenderemos pues que el cuerpo está atrapado en una serie de regímenes que lo modelan, lo rompen y lo intoxican. El discurso de la Educación Física no carece de consecuencias sobre el cuerpo y todo lo que atañe al cuerpo. Sobre él encontramos, por ejemplo, el estigma del torpe y el talentoso; sobre él se inscriben las debilidades, los instintos, las pulsiones del animal devenido *hombre*, tanto como las afecciones del medio ambiente y de *lo que lleva en la sangre*. Sobre el cuerpo se inscribe también el peso de la *identidad* que congela y fija en términos esencialistas. Es nuestra tarea mostrar al cuerpo totalmente impregnado de historia, y la historia corrompiendo al cuerpo, pero nuestra apuesta es apoderarnos de las reglas y ocupar el puesto de quienes las utilizan para pervertirlas, utilizarlas al revés y volverlas contra los que las habían impuesto (Rocha, 2012).

Desde hace mucho tiempo, asistimos aun acelerado proceso de inmunización y biologización que ha sustraído el cuerpo y reducido a las prácticas corporales en cuanto configuraciones de movimiento culturalmente significadas a la mera utilidad, el consumo y la exaltación del individuo.

Tanto en el deporte como en el juego o la gimnasia, se nos impone una

enseñanza que de algún modo u otro queda prendada a la lógica del mercado; “se nos indica hacer, y hacemos”, prometiendo mejores y más rápidos resultados gracias a *un nuevo y revolucionario sistema, método o programa de entrenamiento*; cuanto más adrenalina, más vértigo, ¿más novedad? Para nada, siempre subyace la idea de que *todos somos iguales*, por lo tanto aprendemos del mismo modo, tenemos los mismos intereses, pero también las mismas dificultades. Se nos plantean de antemano cada una de las variables a ser manipuladas en la clase, se establecen progresiones metodológicas de los ejercicios estableciendo de una vez y para siempre un único recorrido que va de *lo fácil a lo difícil*, de *lo simple a lo complejo*, de *lo conocido a lo desconocido* y de *lo particular a lo general*. (Lescano & Rocha, 2011). “¡Usted no piense, haga!”, parece ser el mandato.

Solo a modo de reseña, analicemos el siguiente ejemplo.

Etimológicamente:

Fitness (en [español](#) *Aptitud*) hace referencia regularmente a una [actividad física](#) de movimientos repetidos que se planifica y se sigue regularmente con el propósito de mejorar o mantener el cuerpo en buenas condiciones. Sin embargo la aptitud significa también, **adecuación biológica** o **eficacia biológica** (en inglés *fitness*, denotada a menudo como *W* en los modelos de [genética de poblaciones](#)) es un concepto primordial en la [teoría de la evolución](#). Describe la capacidad de reproducirse de un individuo con cierto [genotipo](#), y normalmente es igual a la proporción de los [genes](#) del individuo en los genes totales de la siguiente generación. Si las diferencias entre genotipos distintos afectan a la aptitud, entonces las frecuencias de los genotipos cambiarán a lo largo de las generaciones; los genotipos con mayor aptitud se harán más comunes. Este proceso se llama [selección natural](#).¹

Como palabras se hacen cosas, la elección de los términos nunca es neutral: trabajamos por y para la aptitud; seleccionamos talentos naturales para tal o cual deporte; dejamos

afuera a quienes la pericia (o impericia) en los test no los sindicamos como aptos; mandamos al gordo al arco; clasificamos a la gente como cosas armando taxonomías; nos sometemos al hastío y al aburrimiento de repetir, repetir y

¹ <http://es.wikipedia.org/wiki/Fitness>

repetir a otros y a nosotros; tratamos a los viejos como aquellos que nada pueden y suponiéndolos deprimidos y solos, les proponemos poco o nada en relación al contenido; infantilizamos a los niños, padecemos a los adolescentes porque adolecen; y la lista sigue.

Por otra parte, escindir a las prácticas de la elaboración de la cultura es poner al cuerpo fuera de juego, es decir, de todo “uso” posible; y el *uso* nunca puede ser individual y privado sino solo *común*. En fin, usar el cuerpo y servirse de él como instrumento para un fin no son la misma cosa (en griego, *organon* significa, precisamente, instrumento, utensilio, herramienta). El modelo de cuerpo que sostiene la Educación Física actual es un cuerpo para ser admirado y exhibido, un cuerpo para rendir, un cuerpo utilitario, un cuerpo que, reducido a su dimensión biológica y orgánica, queda destinado a la espectacularidad. Es un cuerpo que se consume, que se agota, que incluso es empujado a los límites de la vida. El concepto de cuerpo con el que se maneja la Educación Física parece mostrarnos que las promesas de juventud y belleza eterna tienen un alto costo, que nunca es la sola promesa incumplida (Lescano & Rocha, 2011).

Nuestras prácticas nos muestran que el cuerpo de la Educación Física es un cuerpo que se *consagra*² toda vez que en lugar de dejarse tomar por el deporte, invierte las cosas haciendo primar la lógica de la enseñanza individual por sobre la lógica del equipo; o incluso en el polo opuesto, despreciando la competencia o los aspectos técnicos por considerarlos opresivos o corresponderse con una enseñanza mecanizada.

Nuestras clases de gimnasia, la mayor parte de las veces resultan ser el lugar destinado al sacrificio, el templo en el que el *culto al cuerpo* es *consagrado*, pero también el *Museo*³ en el cual los cuerpos son *consumidos*, exhibidos, admirados, contemplados –nunca *usados*.⁴

² *Consagrar*: retirar del uso común de los hombres (Agamben, 2009).

³ La imposibilidad de usar tiene su lugar típico en el Museo. Museo no designa aquí un lugar o un espacio físico determinado sino la dimensión separada en la cual se transfiere aquello que en un momento era percibido como verdadero y decisivo, pero ya no lo es más. Término que nombra simplemente la exposición de una imposibilidad de usar, de habitar, de hacer experiencia (Agamben, 2009: 109-110).

⁴ En las cosas que son objeto de consumo, como la comida, los vestidos, etcétera, no puede existir un uso distinto de la propiedad, porque él se resuelve integralmente en el acto de su consumo, es decir de su destrucción (*abusus*). El consumo, que destruye necesariamente la cosa, no es sino la

Incluso en el juego, al que podríamos pensar como el paradigma profanatorio por excelencia, lo que ha podido ocurrir rara vez ocurre: el cuerpo se vuelve útil y objeto de *consumo* toda vez que queda supeditado a otros fines, toda vez que se lo presenta como la vía de acceso a... Mientras que su lógica intrínseca está ligada a la *autotelia*, nosotros proponemos jugar para aprender, jugar para ser más buenos o transmitir “buenos valores”, jugar para ser más inteligentes, en fin, *jugar para* es no jugar, y es indefectiblemente salirse de la esfera del “uso” para consumirse el cuerpo.

La pregunta entonces resulta ineludible: ¿es posible habilitar por vía de la Educación Corporal nuevos usos del cuerpo? La respuesta es sí, pero a condición de volver inoperante el dispositivo biopolítico que pone al cuerpo en el lugar del instrumento, biológico, natural y físico, al que hay que mantener o estimular para que logre su “natural” desarrollo; a condición de pensar un cuerpo de las prácticas, un cuerpo que, pensado como elaboración de la cultura, del orden simbólico, pueda ser educado para ser “usado” y “disfrutado” con la alegría y el gozo que solo es posible pensar y experimentar en los límites del sistema, de las modas y hasta de las teorías mismas (Lescano & Rocha, 2011).

Un *bios* que es solamente su *zoe* es el sello y la empresa de lo que a la educación del cuerpo le resta pensar. Porque como dice Agamben “todos los problemas, incluido el de la técnica, deberán ser re-inscriptos en la perspectiva de una vida inseparable de su forma. En el fondo la vida fisiológica no es otra cosa que una técnica olvidada, un saber tan antiguo que ya hemos perdido toda memoria de él. Una apropiación de la técnica no podrá hacerse sin un re-pensamiento preliminar del cuerpo biopolítico de Occidente” (Agamben, 2005:19). “Una vida separada de su forma, una vida que se deja subjetivar como nuda vida no estará en condiciones de constituir una alternativa” (Agamben, 2005:20).

Resulta insoslayable que una educación del cuerpo que se organice en torno al concepto de prácticas corporales pueda contraponer a la *nuda vida* una *vida política* que solo es pensable a partir de la ruptura con el paradigma inmunitario en el que estamos inmersos, puesto que las prácticas corporales refieren siempre a esa tercera posición, a ese gran otro que es la “cultura”.

Frente a la pregunta de cómo profanar el cuerpo y las prácticas corporales, la

imposibilidad o la negación del uso, que presupone que la sustancia de la cosa queda intacta (*salva reusubstantia*) Agamben, 2009: 108.

respuesta es sencilla: pensando al cuerpo ya no como lo orgánico/biológico, natural y físico, sino como elaboración de la cultura, de la cadena significativa, del orden simbólico, para hacerlo entrar en una forma de vida.

Una vida política es una vida de la potencia, incluso también, por qué no, de la impotencia.

Veamos en qué medida estos conceptos nos pueden ayudar a pensar nuestro asunto.

II.

Dice Agamben, “que la potencia también es siempre constitutivamente impotencia, que todo poder hacer es ya siempre un poder no hacer, es la adquisición decisiva de la teoría de la potencia de Aristóteles. Toda potencia es *impotencia* de lo mismo y respecto a lo mismo de lo que es potencia. Impotencia no significa aquí solo ausencia de potencia, no poder hacer, sino también y sobre todo “*poder no hacer*”, poder no ejercer la propia potencia. Y es precisamente esa ambivalencia específica de toda potencia, que siempre es *potencia de ser* y de *no ser*, de *hacer* y de *no hacer*, la que define ante todo la potencia humana. Mientras que los animales solo pueden su propia potencia específica, pueden únicamente este o aquel comportamiento inscripto en su vocación biológica, el hombre es el animal que puede su propia impotencia. Es sobre esta otra cara de la potencia sobre la que actúa el biopoder. Separa a los hombres no solo y ya no tanto de lo que pueden hacer (“No podés hacer” siempre tiene el riesgo de la resistencia), sino, y sobre todo y mayormente de lo que *pueden no hacer*. Separado de su impotencia, privado de lo que puede no hacer, el hombre de hoy se cree capaz de todo y repite “no hay problema” y su “irresponsable puede hacerse”, precisamente cuando debería darse cuenta que se está entregando a fuerzas y procesos sobre los que ha perdido todo control. Se ha vuelto ciego respecto no de sus capacidades sino de sus incapacidades, no de lo que puede hacer sino de lo que *no puede o puede no hacer*” (Agamben, 2009: 64-65).

Nada nos hace tan pobres y tan poco libres como el extrañamiento de nuestra impotencia. “Debe hacerse”, “puede hacerse, siempre, de cualquier modo”, “a como dé lugar”, “es moda”, “los jóvenes lo bailan”; pensemos por ejemplo en cualquiera de los nuevos “deportes extremos” como el *parkur*, el *planking*, acostarse en lugares extremos haciendo la plancha; el *balconing*, que consiste en saltar de un balcón a la pileta, o el *roofér* que practican los jóvenes rusos y consiste

en suspenderse al vacío en la punta de grandes rascacielos; prácticas que ya se han cobrado la vida de muchos jóvenes adictos a la adrenalina y mercaderes de la muerte, pero también pensemos en prácticas aparentemente menos gravosas como el *reggaetón* y el discurso machista y violento que deja sus marcas simbólicas sobre el cuerpo. No toda práctica corporal es educativa *per se*, hay que someterla a un análisis y convertirla en educativa, y eso no siempre es posible ni deseable.

De la operatoria del poder sobre nuestra impotencia surge la idea de que cada uno puede “hacer” o “ser” indistintamente cualquier cosa, y poco a poco vamos plegándonos, incluso nuestro cuerpo, a la flexibilidad, que hoy es la primera cualidad que el mercado exige a cada uno. Sin embargo, solo se trata de una ficción, porque en ese “¡Hay que hacer!”, somos expropiados de nuestra posibilidad de elegir no solamente hacerlo o no hacerlo, sino también cuándo, dónde y cómo hacerlo.

Para volver inoperante el dispositivo del consumo es necesario traccionarlo en su lógica bipolar. Es necesario pensar para poder escapar a la alternativa uno u otro. No se trata del irresponsable “podemos todo”, no se trata de “no podemos nada”; de lo que se trata es de analizar *lo que hacemos* y el *modo en que lo hacemos*. Por ejemplo, el deporte puede ser una buena cosa con relación a la educación del cuerpo, o puede no serlo. Puede transmitir valores relativos al equipo y el *fairplay*, el registro del otro como compañero pero también como adversario, o incluso cuestiones ligadas a la salud; pero también puede exacerbar el individualismo, el ganar a cualquier precio y esa puede ser la pierna o la cabeza de mi compañero (el adversario es en cierto modo un compañero: si lo elimino no hay juego); puede ser dolencia; enfermedad y por qué no muerte (hay deportistas que mueren en el campo de juego).

Pues entonces, una práctica corporal no es ni buena ni mala, ni educativa ni no educativa, todo es relativo a lo que hagamos con ella y fundamentalmente al *modo* en que hagamos lo que hagamos para ponerla en el registro de la educación del cuerpo.

Del mismo modo que la vida política no puede ser separada de su forma, el contenido —es decir esas prácticas corporales a las que se ha vuelto educativas— tampoco puede ser separado de su forma para la enseñanza. *Contenido y forma* deben ser pensados de manera indisoluble, no solo en su aspecto tecnológico (lo que hay que hacer porque la lógica interna del contenido así lo indica), sino también en su aspecto estratégico (el modo en que podemos hacerlo para ampliar

nuestros márgenes de libertad); uno y otro aspecto deberán ser articulados.

En síntesis, la teoría tradicionalmente elaborada en torno a la Educación Física, adherida al esquema de la ciencia positiva moderna, ve en la experiencia bruta y pura un punto de partida para la elaboración teórica y, suponiendo que el “cuerpo” existe como dato de la realidad, accede a estudiarlo empíricamente para desarrollar una teoría. Nosotros, en cambio, encontramos que es la teoría la que permite el encuentro con el cuerpo; dicho de otro modo: es porque los teóricos de la Educación Física piensan al ser humano como lo piensan (del hombre al individuo) que se encuentran con el organismo, y confundiéndolo con el cuerpo lo hacen entrar en pulsación con la naturaleza. Para volver inoperante el dispositivo que trabaja sobre nuestra impotencia, se trataría entonces de hacer la *experiencia de pensar*, de hacer análisis teóricos que modifiquen nuestra relación con las prácticas, con la educación, con el cuerpo. Esta posición, entonces, nos pone de cara a un objeto distinto, con otras formas, otros bordes, otra epistemología que lo soporta y, por lo tanto, otros efectos de verdad. Entendemos que el cuerpo *no está, no es*, sino que lo hemos construido a partir de interpretaciones teóricas, históricas y políticas.

Si, por otra parte, la materialidad del sujeto que nos interesa es discursiva, y el sujeto que concebimos habita el lenguaje, nuestro punto de partida no podrá ser la experiencia sino el lenguaje, ordenado en el discurso que se articula para hacerlo aparecer en las prácticas. Esto supone una ruptura. Para estudiar al cuerpo y a las prácticas corporales que lo toman por objeto no se puede recurrir al experimento en el laboratorio, sino que es preciso inscribirlos en un sistema simbólico; ese solo movimiento nos llevará a desnaturalizar en el cuerpo lo que la Educación Física, sirvienta de varios amos, ha recubierto. Al suponer en el hombre un animal agazapado nos ha negado, por la vía de un discurso naturalista, nuestra propia condición humana de pensar y darle forma a nuestra humanidad. Pensar al cuerpo y a las prácticas corporales en los términos de un discurso nos permitirá adueñarnos tanto de nuestra *potencia* como de nuestra *impotencia*, mientras que el discurso de la Educación Física intenta cegarnos por la vía de una naturaleza que cristaliza nuestras posibilidades de enseñar. Esta posición, en cambio, habilita otros marcos de libertad no solo para el que enseña, sino también para quien aprende; otras posibilidades de resistir a ese poder que engañosamente nos convence de que “hay quienes pueden” aprender mientras que otros “no”, que hay quienes son “naturalmente” talentosos o habilidosos

mientras que otros cargan consigo la marca de la torpeza. Pensar que el hombre no es un animal que solo puede su propia potencia sino que, precisamente por su capacidad simbólica, puede tanto *ser como no ser, hacer como no hacer*, y puede justamente aquello que *puede no*, abre nuevos horizontes tanto para el maestro como para el aprendiz. Ya no es posible entonces pensar “lo que Natura non da, Salamanca non presta”: hay que enseñar (Rocha, 2012).

Escapar a la idea de que somos individuos, organismos individuales dotados de un interior que vivimos en un medio exterior, para pensar que lo interior y lo exterior están conectados, como en la cinta de Moebius, y que el lenguaje permite articularse con la cultura. Pensar las prácticas corporales por fuera de las categorías de individuo, persona y hombre permite borrar ese límite artificial y ficticio, volver inoperante la oposición interior-exterior, mostrar que no hay uno y otro sino *Uno en el Otro y Otro en el Uno*, proponer una enseñanza que supone contar en un mismo esquema al maestro, el aprendiz y una tercera posición que media esta relación: el orden simbólico, recortado en este caso como prácticas corporales convertidas en contenido educativo. Esto supone, a la vez, abandonar la relación causal entre enseñanza y aprendizaje, que ha dado por cierto que se aprende lo que se enseña. Maestro y aprendiz no podrían referirse uno al otro si no hubiera una tercera instancia, un Otro, un Orden simbólico que hace posible este encuentro.

Dejar de pensar en el individuo supone también abandonar la idea que procura encontrar en lo biológico su identidad. El discurso tradicional de la Educación Física enclava al individuo en lo biológico individual y, de ese modo, reduce al sujeto a la *vida desnuda*, pretendiendo construir la identidad sobre datos meramente biológicos de los que no se tiene ningún tipo de control: medidas antropométricas, órganos y funciones fisiológicas, ADN, sistema nervioso, fibras musculares rápidas o lentas, consumo de oxígeno, etc.

Y como en un juego de dominó, cuestionar el individuo nos obliga a repensar las categorías naturales (designios, dones, continuidades, universales, leyes, generalidades, representaciones, evolución, períodos óptimos, intereses, motivaciones, etc.) para dar paso a la diversidad de las prácticas y a la particularidad del sujeto. Del mismo modo, incluir estas cuestiones pone necesariamente en tela de juicio el patrón “*inmunitario*”: no hay modo de abandonar la idea de un aprendizaje individual si no pensamos la vida humana como una vida con otros, es decir, si no pasamos lo “*comunitario*”, que en los términos de una teoría de

enseñanza formalizamos como el transitar del *esquema del Uno* (individuo)— que establece una simple relación dual entre un emisor y un receptor, entre alguien que enseña y alguien que aprende— al *esquema de al menos tres*: maestro, alumno y prácticas corporales (en cuanto saberes recortados referenciados en un Orden Simbólico). Este desplazamiento acompaña además la idea de abandonar una Educación Física que toma por objeto al organismo para pensar en una Educación Corporal que toma por objeto al cuerpo (textualizado en la cultura), y que supone además transitar de una biopolítica negativa a una biopolítica positiva —es decir, de la *zoe* al *bios*— para intervenir no sobre el organismo sino sobre el modo de vida. Pensar las prácticas en los términos del organismo pone al cuerpo *fuera juego*, es decir, de todo *uso* posible; y ya hemos dicho que el uso nunca puede ser individual y privado sino solo común.

Como “sagrado y profano representan, en la máquina del sacrificio, un sistema de dos polos, en los cuales un significante flotante transita de un ámbito al otro sin dejar de referirse al mismo objeto” (Agamben, 2009: 103), es posible pensar en restituir a las prácticas corporales a un “uso del cuerpo” que las desliga de la sagrada espectacularidad y el consumo; pensar una enseñanza de las prácticas corporales que tome por objeto al cuerpo para educarlo en los límites supone situarse en las fronteras; es adoptar una “actitud” que no conlleve ni el rechazo absoluto que nos coloca afuera (tarea imposible), ni la adhesión resignada, convencida de lo que nos es legado, y que por eso mismo nos colocaría definitivamente adentro y aceptando; sino más bien una actitud que nos permita pensarnos en la frontera, en el límite entre el afuera y el adentro, que nos permita pensar y actuar en los términos de una biopolítica positiva. Es decir, una actitud teórica y al mismo tiempo práctica que recomponga la relación política-vida, pero no ya en el sentido biológico de puro mantenimiento orgánico, sino en el de una vida calificada/cualificada y de relación que obviamente incluye a otros. Esto nos pone de cara a una vida que no se limita a prologar indefinidamente las funciones de respiración, nutrición, etc., sino que nos corre de lo orgánico para pensarse en tiempo presente, una *vida bien vivida*.

En fin, usar el cuerpo y servirse de él como instrumento para un fin no son la misma cosa: recuperemos nuestra impotencia.

Por último, como lo que les propongo no trata de establecer un nuevo “deber ser”, me gustaría cerrar con la invitación a pensar como una revolución permanente. “La dinámica de deponer lo instituido sin instituir al mismo

tiempo una nueva institución remite, a ésta la idea de revolución permanente. El problema de la revolución permanente es el de una potencia que no se desarrolla nunca en acto, y en cambio sobrevive a él y en él” (Agamben, 2005:16).

Creo que sería extremadamente importante llegar a pensar de un modo nuevo la relación entre la potencia, el acto y el pensamiento como una experiencia en relación con las prácticas corporales y el cuerpo, y este ejercicio del pensar no puede cristalizarse de una vez y para siempre.

Bibliografía

- Agamben, G. (2005). *Estado de excepción. Homo sacer II, I*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Agamben, G. (2009). *Profanaciones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Agamben, G. (2011). *Desnudez*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Foucault, M. (2013). *La inquietud por la verdad*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Lescano, A. & Rocha Bidegain, L. (2011). *La museificación del cuerpo en la gimnasia*. en prensa.
- Rocha Bidegain, L. (2012). *El aprendizaje motor: una investigación desde las prácticas*. Tesis de Maestría en Educación Corporal. FaHCE-UNLP. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.813/te.813.pdf>

Un análisis para pensar las prácticas *con el cuerpo, no por el cuerpo*

Agustín Lescano

Este texto tiene por objeto conceptualizar tres ideas centrales que se desprenden del título del panel, para luego pensar algunas relaciones que la Educación Corporal propone. Estos conceptos son: cuerpo, prácticas y disciplina.

1. Cuerpo

En su aspecto positivo, la Educación Corporal “entiende al cuerpo y al ser humano mismo como constituidos en un orden simbólico” (Crisorio: 2012).

Esta idea nos permite pensar que un cuerpo que se constituye en un orden simbólico no está dado o no es propiedad del hombre en tanto ser humano. El cuerpo no está instituido en el ser humano ni es un principio fundante del mismo. Entonces se puede pensar que la constitución del cuerpo no se da en su desarrollo sino en sus relaciones, en sus acciones, en sus usos, en sus prácticas. Distinguimos brevemente la noción de prácticas de la noción de movimiento, porque la primera puede dar cuenta de un rastreo discursivo y teórico que la segunda no concibe, es decir, las prácticas incluyen la teoría, no están por fuera de ella. Entonces si el cuerpo es aquello que se constituye en el orden simbólico, el objeto de la Educación Corporal es el cuerpo de la acción y no aquel cuerpo natural caracterizado por diferentes dimensiones, fases, etapas, pulsiones o subjetividades singulares alojadas y rastreadas en las claves (esencias, propiedades y naturalezas) de un cuerpo biológico.

Por otra parte, si el cuerpo se constituye en un orden simbólico, en las relaciones, en las acciones, en las prácticas; podemos pensar —siguiendo la argumentación que Crisorio hace a partir de Lacan— que el cuerpo se unifica en

la imagen del espejo, en la mirada de los otros, en la palabra del Otro entendida como cultura-orden simbólico (2010: 223). Es decir, el punto de partida no es la unidad, sino la fragmentación que se unifica en la mirada de los otros (pares) y en el Otro (cultura). Pero esta fragmentación se caracteriza por tener dos dimensiones coordinadas en la acción y no tres dimensiones subordinadas y dependientes de otra superior:

La Educación Corporal define como objeto el cuerpo de la acción, que es bidimensional y paratáctico –opera en dos dimensiones y está compuesto de partes yuxtapuestas y coordinadas entre sí en un mismo nivel– y no el cuerpo tridimensional e hipotáctico –poseedor de tres dimensiones y cuyas partes se subordinan a un todo anterior y superior a ellas– (Crisorio, 2012).

El cuerpo pertenece y se constituye en la cultura, por lo tanto “nuestro cuerpo son las acciones de nuestro cuerpo (...) fragmentos y acciones en devenir, cambiantes, inestables resistentes a toda percepción unitaria e interior” (Crisorio: 2010: 224). Resaltamos “resistentes a toda percepción unitaria e interior”, porque si la constitución está en el orden simbólico conocemos y sabemos nuestro cuerpo por aquello que podemos pensar en relación con otros y con ese orden simbólico. Dice Crisorio en su tesis:

Nuestro cuerpo es “sabido” por nosotros, “conocido” por nosotros, pero nunca percibido por nosotros. El cuerpo que creemos percibir es, en realidad, el cuerpo que podemos pensar, el cuerpo que podemos ver en los otros como los otros lo ven en nosotros (2010: 222).

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

Entonces estudiar el cuerpo, las acciones de nuestro cuerpo y la constitución

en su orden simbólico se puede hacer analizando lo que hacemos, el modo en que lo hacemos y lo que pensamos respecto del hacer y del modo.

2. Práctica

Este concepto resulta central en la teoría de la Educación Corporal porque plantea una posición epistémico-metodológica y porque además constituye a la misma Educación Corporal. Haciendo una breve interpretación, se puede relacionar “la práctica” con el pensamiento y con el discurso. La Educación Corporal reconoce en la práctica un modo de acción diferente al de la teoría. Se la reconoce distinta pero se adopta una postura epistémico-metodológica que no establece connotaciones valorativas diferenciadas (cf. Escudero, Lescano & Simoy: 2008). No es mejor la teoría que la práctica, ni inversamente como se suele sostener a partir de la vivencia y la experiencia de la práctica. La conceptualización de la práctica para la Educación Corporal no implica decir lo que hay que hacer teóricamente y ejecutar prácticamente lo que la teoría dice. En un diálogo entre Foucault y Deleuze, este último sostiene que:

La práctica se concebía bien como una aplicación de la teoría, como una consecuencia, o bien por el contrario como debiendo inspirar la teoría, como siendo ella misma creadora de una forma de teoría futura. De todos modos se concebían sus relaciones bajo la forma de un proceso de totalización, en un sentido o en el otro (Foucault, 1992: 83).

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

la relación de aplicación no es nunca de semejanza. Por otra parte, desde el momento en que la teoría se incrusta en su propio dominio se enfrenta con

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

Esta idea sitúa la relación en otro horizonte, que supone que la teoría y la práctica son dos modos de acción diferentes.

Pero, como sostiene Foucault en el diálogo con Deleuze “la teoría no expresa, no traduce, no aplica una práctica; es una práctica. Pero local y regional, (...) no totalizadora” (1992: 85). Así, se posibilita la emergencia de la idea de relevos, de movimientos de alternancia, de sustituciones sucesivas entre la acción de la teoría y la acción de la práctica, y se reconoce en ellas diversas temporalidades y equivalencias (cf. Escudero, Lescano & Simoy, 2008).

Como dice Deleuze en su diálogo con Foucault, “una teoría es exactamente como una caja de herramientas. (...) Es preciso que sirva, que funcione. Y no para uno mismo, si no hay personas para utilizarla, comenzando por el teórico mismo, que deja entonces de ser teórico, es que no vale nada, o que el momento no llegó aún. No se vuelve sobre una teoría, se hacen otras, hay otras a hacer” (1992: 85-86); por lo tanto, la Educación Corporal rehúsa la importación de teorías elaboradas en otros campos para aplicarlas en el propio. La Educación Corporal selecciona y utiliza las teorías como cajas de herramientas para pensarlo y explicarlo (Crisorio, 2012).

Siguiendo esta idea encontramos una relación con la conceptualización que Foucault hace en *¿Qué es la Ilustración?* (1984/1996), ya que entiende a las prácticas en su aspecto positivo como formas de hacer, pensar y decir. No tienen una estructura y valor universal, sino que lo que hacemos, pensamos y decimos nos constituye. Así, las prácticas tienen su dominio *homogéneo* de referencia para estudiar no las representaciones que los hombres se dan a sí mismos, sino lo que hacen y la manera en que lo hacen. Hay una racionalidad (pensamiento) que organiza la manera de obrar (el aspecto tecnológico) y la libertad con la que se actúa dentro de esos sistemas prácticos (el aspecto estratégico). A su vez, estas prácticas dependen de la relación *sistemática* en tres ejes: el del saber, el del poder,

el ético o consigo mismo. La Educación Corporal no piensa las prácticas de modo aislado, sino en su relación con el saber (teoría), con el poder (las acciones sobre las acciones de los otros), y en la relación con cómo nosotros mismos pensamos el saber y el poder. Podríamos decir que la Educación Corporal entiende que en esta relación *sistemática* de las prácticas nos constituimos. En síntesis, siguiendo a Castro, Foucault entiende por prácticas:

la racionalidad o la regularidad que organiza lo que los hombres hacen (“sistemas de acción en la medida en que están habitadas por el pensamiento”), que tiene un carácter sistemático (saber, poder, ética) y general (recurrente), y que por ello constituye una “experiencia” o un “pensamiento” (Castro, 2004: 274).

Retomando la opción por la práctica y no por el movimiento ya que en la práctica se puede rastrear un discurso, una teoría; señalamos que la conceptualización de la práctica que hace la Educación Corporal tiene su coherencia metodológica al considerar los aspectos tecnológicos y estratégicos, tiene su coherencia teórica en la problematización del saber-poder-ética, y su coherencia práctica en el análisis histórico-crítico que pone a prueba las prácticas actuales.

3. Disciplina

Con el Diccionario de la Real Academia Española queremos destacar las siguientes acepciones sobre la disciplina: “Doctrina, instrucción de una persona, especialmente en lo moral”; “Acción y efecto de disciplinar”. Por disciplinar: “Instruir, enseñar a alguien su profesión, dándole lecciones”. “Azotar, dar disciplinazos por mortificación o por castigo”.

Nótese que por un lado la disciplina se refiere a la enseñanza de un saber disciplinar, pero por otro hace referencia al disciplinamiento realizado por la instrucción o el castigo. La disciplina puede pensarse en dos sentidos: hacia el orden del saber y hacia el orden del poder. Pero cabe aclarar que estos sentidos no se contraponen, sino que están relacionados y articulados uno con otro.

Dijimos con Foucault que poder y saber están articulados en el conjunto de una serie de disciplinas; pero la disciplina “es el procedimiento técnico unitario por el cual la fuerza del cuerpo está con el menor gasto reducida como fuerza ‘política’, y maximizada como fuerza ‘útil’” (2002: 224).

Pero esta reducción de la fuerza política y maximización de la fuerza útil son productos de la normación, es decir, del establecimiento de la *norma*. Aparece con la disciplina la *norma* con la cual se podrá desarrollar un proceso de *normalización*. La *norma* constituye una naturaleza ya dada que servirá para indicar lo normal y lo anormal. La *normalización* obliga a la homogeneidad, lo que posibilita considerar biológicamente la vida o gestionarla a partir de su simple mantenimiento biológico, es decir una biopolítica que encuentra su articulación con la disciplina.

4. Relaciones cuerpo-práctica-disciplina

Vamos ahora a enumerar una serie de relaciones con la intención de que se sigan pensando y debatiendo.

Primera relación: si las prácticas son *por el cuerpo* entendemos que estas se realizan por aquello que es considerado normal. Es decir, hay una naturaleza que nos constituye, no un orden simbólico, por lo tanto las prácticas deben efectuarse por el desarrollo de esa naturaleza corporal.

Segunda relación: si las prácticas son *por el cuerpo* entendemos que estas se organizan en virtud de un conjunto de saberes disciplinares que no tienen por objeto la educación del cuerpo, sino su maximización útil.

Tercera relación: si las prácticas son *por el cuerpo* entendemos que estas, a partir de su análisis histórico-político para pensar el presente, se organizan en virtud de los saberes médicos y saberes económico-empresariales que tienen por objeto gestionar una vida en su simple mantenimiento biológico a partir del consumo y la autonomía.

Cuarta relación: si las prácticas son *por el cuerpo* entendemos que estas entran en la homogeneidad que hace indistinguible cuerpo-sujeto, y a este último se lo piensa universalmente.

Quinta relación: si las prácticas son *por el cuerpo* entendemos que estas se realizan, por ejemplo, bajo la siguiente modalidad: “movete durante 30 minutos, tu corazón te lo va a agradecer”; “subí las escaleras, bajá el colesterol”; “realizá actividad física saludable”; “movete saludablemente”.

Cada una de estas relaciones, y todas aquellas que se puedan pensar en esta lógica, se caracterizan por subordinar las prácticas corporales al organismo. De este modo las prácticas se constituyen, se argumentan y se causan en el organismo.

La Educación Corporal piensa las prácticas *con el cuerpo*, las cuales se

constituyen en los usos, acciones y relaciones. Esto significa poder con el cuerpo realizar deportes, gimnasias, juegos, prácticas al aire libre, danzas, etc. en virtud de cualificar la vida políticamente, lo cual nos haría más libres que la vida en su simple mantenimiento biológico. Realizar prácticas *con el cuerpo* nos permite salir de la esfera de la necesidad que está siempre presente con la constitución del organismo. Las prácticas *con el cuerpo* nos permiten pensar ejercicios que pongan en tensión el gusto con los dispositivos o componentes de la carga. Entonces, la Educación Corporal piensa la relación cuerpo-práctica-disciplina en su sentido positivo, porque las prácticas corporales no disciplinan para homogeneizar, sino en virtud de cómo se articulan los saberes de esas prácticas con los objetivos que cada uno persigue.

Referencias bibliográficas

- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Bernal: Universidad nacional de Quilmes.
- Crisorio, R. (2010). *Homero y Platón: dos paradigmas de la Educación Corporal*. Inédito.
- Crisorio, R. (2012). *Educación Corporal*. Inédito.
- Foucault, M. (1992). Los intelectuales y el poder. En *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (1984/1996). *¿Qué es la Ilustración?* Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (2002). Los medios del buen encauzamiento. El panoptismo. En *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Escudero, C. Lescano, A. & Simoy, M. S. (2008). Praxis y práctica en la investigación de la educación corporal. *V Jornadas de Sociología y I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*, UNLP.

Acerca de los autores y coordinadores

Claudio Daniel Aruza

Licenciado en Educación Física. Universidad Nacional de Río Cuarto. Especialista en actividades deportivas, recreativas y de vida en la naturaleza en personas con discapacidad. Docente de Pedagogía Especial (2° año) del Profesorado de Educación Física. UNRC. Docente de Estrategias de abordaje del sujeto con necesidades especiales (3° año) del Profesorado de Educación Física. UNRC. Docente de Salud y calidad de vida (1° año) de la Licenciatura de Educación Física. UNRC. Director del Departamento de Educación Física. Facultad de Ciencias Humanas. UNRC. Coordinador, junto con Ziletti, del libro *Universidad y Sociedad ¿Qué estamos haciendo frente a las problemáticas de la discapacidad?* (2012). Participación en el Proyecto de investigación “Formación docente y ejercicio profesional del docente de educación física”. Secretaría de Ciencia y Técnica. UNRC. Convocatoria 2012-2014; Proyecto de Voluntariado Universitario “Vínculo para el desarrollo: escuelas y clubes por la inclusión social”. Desarrollo 2013-2014. Coordinador del programa de actividades deportivas, recreativas y culturales para personas con discapacidad de la región sur de la Provincia de Córdoba. Desde el 2008 hasta la actualidad.

Gabriel Cachorro

Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Magíster en desarrollo educativo. Universidad Pedagógica Nacional, México. Docente titular de la cátedra Prácticas corporales y subjetividad. FPyCS-UNLP. Docente adjunto de la cátedra Educación Física 1 y del Seminario de elaboración de tesis. FaHCE-UNLP. Licenciatura en Educación Física. Docente del Taller de Tesis. Maestría en deporte y Maestría en educación corporal FaHCE-UNLP. Coordinador del libro *Educación Física Argenmex-temas y posiciones* (2010).

Compilador del libro *Ciudad y prácticas corporales* (2013). Compilador del libro *Educación Física y Ciencias. Abordajes desde la pluralidad*(2013). Participación en Proyecto Incentivos “Propuestas corporales en la ciudad de La Plata: prácticas, saberes y sentidos”.

Ezequiel Camblor

Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Actividad docente: Capacitación en Informática, Seminario Tecnología Informática Aplicada a la Educación Física, Seminario Organización de Torneos de la asignatura Educación Física 5. FaHCE-UNLP. Codirector de la Revista *Educación Física y Ciencia*. Secretario Docente del Departamento de Educación Física. FaHCE-UNLP. Coordinador del Curso de Introducción a las carreras de Educación Física. FaHCE-UNLP. Coordinador del libro *Educación Física y Ciencias. Nuevos abordajes desde la pluralidad* (2013). Autor de: *Utilización de la tecnología en la organización de torneos y eventos: tema y posiciones* (2013); *Nuevas tecnologías y materiales en los gimnasios* (2013). Participación en proyectos de la SPU – FaHCE-UNLP “Propuestas corporales en la ciudad de La Plata” y “Educación Física y escuela”. Participación en proyecto de Voluntariado Universitario (SPU) “Una comunidad virtual para la escuela”.

Adrián Casas

Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Doctorando en Ciencias del Deporte. Universidad de León, España. Profesor Adjunto ordinario (con funciones de Titular) de la cátedra Fisiología Aplicada a la Educación Física. FaHCE– UNLP. Coordinador de la carrera de posgrado de Especialista en Programación y Evaluación del Ejercicio. UNLP. Profesor invitado en calidad de experto en diversos Masters de la Universidad Europea de Madrid, España. Profesor de grado y posgrado de la Universidad Favaloro. Colaborador en la publicación *Consenso de expertos de la Sociedad Argentina de Cardiología: Recomendaciones para la participación en deportes competitivos de personas portadoras de enfermedad cardiovascular* (2013). Coautor de *Injury trends and prevention in youth resistance training* (2011). Autor del capítulo “Entrenamiento de la resistencia para deportes de conjunto”. En Naclerio Ayllón (coord.) (2011). *Entrenamiento deportivo, fundamentos y aplicaciones en diversos deportes*.

Héctor Rolando Chaparro Hurtado

Comunicador social y periodista. Universidad Jorge Tadeo Lozano, Colombia. Especialista en Filosofía de la Ciencia. Universidad Estatal de Bolívar, Ecuador. Magíster en Sociedad de la Información y el Conocimiento. Universitat Oberta de Catalunya, España. Doctorando en Estudios Sociales de América Latina. Universidad Nacional de Córdoba Argentina. Docente de Comunicación, cultura, tecnología, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Universidad de los Llanos, Colombia.

Laura Chiani

Profesora de Educación Física. Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes. Universidad Nacional de La Plata. Adjunta Ordinaria de la cátedra Teoría de la Educación Física 2. FaHCE-UNLP. Profesora del Seminario: Educación Física e Infancia Institucionalizada. FaHCE-UNLP. Profesora del Hospital Noel H. Sbarra (ex Casa Cuna).

Integrante de la Comisión Universitaria de Discapacidad. UNLP. Miembro de la Red de Especialistas en Derechos y Políticas Públicas para la infancia. Miembro de la Red Latinoamericana contra el Trabajo Infantil. Coautora del capítulo *Comisión Universitaria sobre discapacidad, UNLP. Transformaciones de un espacio de gestión que instala la pregunta sobre discapacidad*. En: Universidad y Sociedad ¿Qué estamos haciendo frente a las problemáticas de la discapacidad? Ziletti y Aruza (comp.) (2012).

Autora del capítulo *Las prácticas de los profesores de Educación Física con sujetos detenidos, menores institucionalizados, personas con discapacidad, adultos mayores y usuarios de sustancias psicoactivas*. En: La Educación Física de los otros. Carballo (comp.) (2013). Autora del capítulo *Imágenes guardadas en la memoria*. En: Recordar el pasado para afirmar el porvenir. Mateos (comp.) (2008). Participación en los proyectos “Educación Física. Debates y tensiones de su campo académico”; “Comisión Universitaria sobre Discapacidad: acciones, representaciones y efectos en quienes transitan la universidad pública”. Integrante de la Secretaría de Deportes de la Provincia de Buenos Aires. Secretaria Docente del Departamento de Educación Física UNLP. Premio OMEP (Organización Mundial de Educación Pre escolar) y Fundación Telefónica 2008.

Nancy Díaz Larrañaga

Licenciada en Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata. Magíster en Comunicación. Universidad Iberoamericana de México. Profesora Titular ordinaria de la cátedra Análisis, producción y evaluación de medios y materiales en educación. FPyCS UNLP. Profesora Adjunta ordinaria de la cátedra Comunicación y teorías. FPyCS UNLP. Profesora Asociada ordinaria de la cátedra Comunicación, organizaciones e instituciones. UNQ. Docente en el Doctorado en Comunicación FPyCS UNLP. Docente en la Maestría PLANGESCO FPyCS UNLP. Docente en la Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades UNQ. Maestría en Comunicación Estratégica UNR; Maestría en Dirección de Comunicaciones institucionales UCES. Secretaria de posgrado. UNQ. Co-compileradora del libro *Subjetividad y temporalidad: Aportes disciplinares y prácticas socioculturales* (2011). Coautora del libro *Educación Física: cultura escolar y cultura universitaria* (2009). Editora del libro *Temporalidades* (2006). Directora del proyecto de investigación “Intervenciones en el espacio público digital: comunicación, temporalidad y cambio social”(2011-2013). Programa de incentivos-SPU/Ministerio de Educación de la Nación- Departamento de Ciencias Sociales. UNQ. Directora del proyecto de investigación “Representaciones temporales y prácticas sociales: el cambio social a partir de la intervención en el espacio público” (2011-2015). P192 Programa de incentivos -SPU/Ministerio de Educación de la Nación- FPyCS UNLP. Codirectora del programa de extensión “Comunicación, participación y ciudadanía” (2011-2015). UNQ. Directora del proyecto de extensión “Clubes en acción: aportes comunicacionales para fortalecer su inserción y la articulación barrial” (2011-2013). UNQ.

Débora Paola Di Domizio

Licenciada en Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Especialista en Gerontología Comunitaria e Institucional. Universidad Nacional de Mar Del Plata. Magíster en Educación Corporal. Universidad Nacional de La Plata. Docente de la asignatura Teoría de la Educación Física 2. Carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Física. Departamento de Educación Física. FaHCE-UNLP. Autora de la publicación *Análisis de las Representaciones Sociales sobre la Vejez en Políticas Públicas que incluyen prácticas corporales para adultos mayores: los casos del Plan Nacional de Deporte y los Juegos Deportivos,*

Buenos Aires, *La Provincia* (2012). Autora de la publicación *La enseñanza de la natación con adultos mayores. Aspectos gerontológicos a tener en cuenta* (2013). Autora de la publicación *El juego en la vejez, relatos de viejos marplatenses* (2013). Integrante del proyecto de investigación (incentivos) “Primer Diccionario Crítico de la Educación Física académica en Argentina.” (2008 – 2011) AEIEF-IdIHCS/CONICET (FaHCE-UNLP). Integrante del proyecto de investigación (incentivos) “Educación Física, debates y tensiones de su campo académico.” (2012 – 2013). AEIEF-IdIHCS/CONICET (FaHCE-UNLP). Coordinadora del Proyecto “PEPAM en los Barrios” en el Programa de Educación Permanente de Adultos Mayores (PEPAM). Secretaria de Extensión. FaHCE-UNLP.

María Luisa Femenías

Profesora Normal y Especial de Filosofía. Universidad de Buenos Aires. Doctora en Filosofía Teórica y Metafísica. Universidad Complutense de Madrid. Titular ordinaria de Antropología Filosófica. FaHCE-UNLP. Seminarios de investigación, doctorado y posgrado en Filosofía y Teoría de género, FaHCE-UNLP, FFyL-UBA; Doctorado en Ciencias Sociales, Vice-rectorado de Posgrados, Universidad Autónoma Metropolitana de Xochimilco. Directora del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Géneros, FaHCE-UNLP. Directora de la Especialización en Educación, Géneros y Sexualidades. FaHCE-UNLP. Coredactora de la revista *MORA*. FFyL-UBA. Miembro suplente del Consejo Académico (períodos 2010-2014 y 2007-2010), FaHCE-UNLP. Consultora en diversas Universidades del país y del exterior. Autora del libro *Los ríos subterráneos. Violencias cotidianas*. Vol.1 (2013) (vol. 2 y 3 en prensa). Autora del libro *El género del multiculturalismo* (2013). Autora del libro *Sobre sujeto y género. (Re)Lecturas feministas desde Beauvoir a Butler*(2011) 2da. edición (ampliada y corregida de la de 2000). Proyectos en los que participa: “La constitución del sujeto-agente: los aportes de la filosofía de Judith Butler y su influencia actual” (H.591). Lugar: CINIG - Departamento de Filosofía. FaHCE-UNLP. (2011-2014); “Contribuciones para un análisis interdisciplinar de la violencia de sexo-género. Estrategias para su abordaje” (H.592). Lugar: CINIG - Departamento de Filosofía. FaHCE-UNLP (2011-2014); “Mujeres decidiendo sus cambios: creatividad contra la violencia” (renovación) Directora; Codirectora: Silvana Sciortino (UNLP). Dictado de seminarios y cursos de posgrado y doctorado en universidades nacionales y del exterior. Participación en

eventos académicos nacionales e internacionales como conferencista o panelista invitada. Publicación de artículos especializados por invitación en revistas de circulación internacional. Distinguida en investigación por la UBA.

Gerardo Javier Fittipaldi

Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Bibliotecario Documentalista. Universidad Nacional de La Plata. Docente Adjunto Interino en Teoría de la Educación Física 4. Jefe de Trabajos Prácticos Ordinario en Metodología de la investigación en Educación Física. FaHCE-UNLP. Autor de “Dispositivo/Disciplina”. En Carballo (dir.) (2014). *Diccionario crítico de la Educación Física académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la Educación Física en Argentina*. Coautor de “Currículum”. En Carballo (dir.) (2014). *Diccionario crítico de la Educación Física académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la Educación Física en Argentina*. Director del Proyecto de Extensión “Asistencia técnica a Bibliotecas Populares”. FaHCE-UNLP/CONABIP (2015 - continúa).

Coordinador del Proyecto de Extensión “Biblioteca Popular Corazones de El Retiro: un trabajo con la comunidad”. FaHCE - UNLP. La Plata (2011). Director del Proyecto de Voluntariado Universitario “La pelea de todos los días”. UNLP-Club Centenario (City Bell) (2012-2013). Director del Proyecto de Extensión “Centro de Documentación ADULP: un trabajo inter cátedra desde la carrera de Bibliotecología” (2012-continúa).

José Antonio Fotia

Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Especialista en Deporte. Especialista en Voleibol. Profesor Titular ordinario de la asignatura Educación Física 3. FaHCE-UNLP. Profesor de Educación Física en escuelas primarias y secundarias. Entrenador de Voleibol de Nivel 3. Dictante de cursos de deporte en el país y en el extranjero. Autor del capítulo “La Educación Física en la Escuela Secundaria. Una mirada desde la Supervisión”. En Cachorro & Cambior (coord.) (2013). *Educación Física y Ciencias, abordajes desde la pluralidad*. Autor de *El voleibol, un deporte lógico* (2013). Coordinador de *Aportes para la construcción curricular del Área Educación Física, Nivel Polimodal* (2003). Codirector del proyecto “Semiotricidad, representaciones cognitivas y enseñanza reflexiva: nuevos caminos en la pedagogía de la motricidad humana”.

FaHCE-UNLP. Integrante del proyecto “Creencias, disposiciones y proceso de aprendizaje en Educación Física escolar”. FaHCE-UNLP. Integrante del proyecto “Educación Física y escuela: el deporte como contenido y su enseñanza”. FaHCE-UNLP. Integrante del Registro de Expertos en Actividad Física y Deporte, Didáctica y Metodología, de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) del Ministerio de Educación de la Nación desde el año 2008. Premio de la Municipalidad de La Plata al Mérito Deportivo, como integrante del cuerpo técnico de la Selección Argentina Femenina de Voleibol en la Copa del Mundo Japón 2003.

Eduardo Galak

Profesor de Educación Física. Magíster en Educación Corporal. Doctor en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de La Plata. Profesor Adjunto en la cátedra Antropología y Sociología de la Actividad Física y el Deporte. UNDAV. Profesor en la cátedra Educación Física 5. FaHCE-UNLP. Becario posdoctoral de la “Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior” (CAPES, Brasil) en la Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Coedición del libro *Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos* (2013). Coedición del libro *Estudios sociales sobre el cuerpo: prácticas, saberes y discursos en perspectiva* (2011). Autor de la publicación *Del sintagma al oxímoron. La construcción del currículum y del oficio de Educación Física en la Argentina de fin del siglo XIX* (2012). Director del Proyecto de Investigación “Prácticas corporales institucionalizadas en el área metropolitana sur de la Provincia de Buenos Aires” (Programa: UNDAVCyT 2012, Universidad Nacional de Avellaneda), 2013-2015. Docente Investigador del Proyecto “Cómo investigar la educación corporal: una propuesta de transmisión y formalización” (Código H550, Programa de Incentivos a la Investigación, FaHCE-UNLP) (2010- 2014).

José Garriga Zucal

Licenciado en Antropología Social. Universidad de Buenos Aires. Magíster en Antropología Social. Universidad Nacional de San Martín. Doctor en Antropología Social. Universidad de Buenos Aires. Docente en Redes Sociales y organización. UNSaM

Autor de “*Me gusto*”. *Usos y representaciones del “olfato policial” entre los*

miembros de la policía bonaerense (2013). Coautor de *Civilizados y animales. Representaciones publicitarias de la identidad nacional en el rugby* (2012).

Néstor Fabián Hernández

Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Actividad docente: Teoría de la Educación Física 1. FaHCE-UNLP. Docente del Programa de Educación Permanente de Adultos Mayores. FaHCE-UNLP. Secretario Académico del Programa de Educación Permanente para Adultos Mayores (PEPAM). FaHCE-UNLP (2009 – 2012). Coordinador del área “Movimiento y expresión” del Programa de Educación Permanente para Adultos Mayores (PEPAM). FaHCE-UNLP (2008-2010). mAutor del capítulo “El cuerpo en las prácticas de los profesores de Educación Física con Adultos Mayores”. En Carballo (dir.) (2013). *La Educación Física de los otros. Las prácticas de los profesores de Educación Física con sujetos detenidos, menores institucionalizados, personas con discapacidad, adultos mayores y usuarios de sustancias psicoactivas*. Coautor del capítulo “Un cuerpo aislado”. En Carballo, C. (dir.) (2013). *La Educación Física de los otros. Las prácticas de los profesores de Educación Física con sujetos detenidos, menores institucionalizados, personas con discapacidad, adultos mayores y usuarios de sustancias psicoactivas*. Autor de “Entradas”. En Carballo (dir.) (2014). *Primer diccionario crítico de la Educación Física académica en Argentina*. Participa del Proyecto 11H437 - “El cuerpo y el aprendizaje en la Educación Física de los otros. Un rastreo del resultado de la intervención de los profesores de Educación Física en Unidades Penitenciarias, Programas de Rehabilitación de Adicciones, Institutos de Menores, Instituciones de Educación para Personas con Discapacidad y Programas de Atención a Adultos Mayores”, FaHCE-UNLP; Proyecto 11H493. “Primer Diccionario Crítico de Educación Física académica en Argentina”, FaHCE-UNLP; Proyecto 11H646. “Educación Física. Debates y tensiones de su campo académico”, FaHCE-UNLP.

Rodolfo Martín Iuliano

Licenciado en Sociología. Magíster en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de La Plata. Doctorando en Antropología Social. Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES) y Universidad Nacional de San Martín. Docente del Taller de Investigación: Sociología y Literatura. Metodología de la Investigación Social II. Departamento de Sociología. FaHCE - UNLP. Estudios Culturales.

Maestría en Ciencias Sociales. UNLP. Asesor de investigación en la Defensoría del Pueblo de la Provincia de Buenos Aires desde 2011 y continúa. Autor de *Perspectivas clásicas y contemporáneas sobre la estratificación social. Aportes del análisis de clase y la perspectiva de las élites para el estudio de los estratos superiores* (2010). Autor del capítulo “Sordos gritos: confinamiento y derechos humanos bajo el estado de excepción imperial”. En Calveiro y otros (comp.) (2007). *Políticas de Terror. Las formas del terrorismo de Estado en la Globalización*. Coautor del capítulo “Expectativas políticas, teorías y coyunturas en la conformación de un campo de estudios sobre la protesta social en la nueva etapa democrática”. En Camou, Tortti y Viguera (comp.) (2007). *La Argentina democrática: los Años y los Libros*. Miembro del Proyecto “Programa de Investigación sobre la Sociedad Argentina Contemporánea” (PISAC), 1/2/2013 a 31/3/2014. Participación en el proyecto de incentivos “El lugar de la metodología en la formación de investigadores en Ciencias Sociales en América Latina” (2012-2013). Participación en el proyecto de Incentivos “Los estudios de caso en las ciencias sociales: sobre sus orígenes, desarrollo y sistematización metodológica” (2010 – 2011). Participación en el proyecto PICT “Formación de nuevas elites nacionales y programas de reforma del Estado. Un estudio del universo del derecho y de la economía en la Argentina.”(2008-2010). Participación en el proyecto PID “Los orígenes de la observación participante en Sociología y Antropología” (2006-2009).

Sandra Lea Katz

Profesora de Educación Física. Licenciada en Psicología. Universidad Nacional de La Plata. Diplomatura en Gerencia social y políticas de discapacidad. OEA- FLACSO. Doctoranda en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de La Plata. Profesora adjunta de la materia Didáctica para la integración en Educación Física FaHCE-UNLP. Docente del seminario Discapacidad: Un enfoque interdisciplinario. FBA-UNLP. Coordinadora de la Comisión Universitaria sobre Discapacidad de la UNLP. Coordinadora de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos. Docente en Hogar de menores para discapacitados desde 1989. Coautora del capítulo *Políticas públicas y derechos en discapacidad: lógicas y problemáticas. Comisión Universitaria sobre discapacidad*. En: Debates y Perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina. Amelia y Angelino (comp.) (2012).

Co-compiladora y coautora de un capítulo en Comisión Interuniversitaria: Discapacidad y Derechos Humanos. Estado actual de las políticas de Educación Superior en las Universidades Nacionales (2012). Co-compiladora y coautora de un capítulo en Hacia una universidad accesible. Construcciones colectivas por la discapacidad (2011). Participa en equipos de investigación y extensión sobre la temática de la discapacidad. UNLP.

Agustín Amílcar Lescano

Profesor de Educación Física. Magíster en Educación Corporal. Universidad Nacional de La Plata. Profesor Adjunto en la cátedra Educación Física 5.FaHCE-UNLP. Secretario de la Maestría en Educación Corporal. FaHCE-UNLP. Coautor de la publicación *El Aprendizaje motor: un problema epigenético* (2010). Coautor de la publicación *Líneas para pensar la educación del cuerpo en la escuela desde la Educación Corporal: aportes para revisar la Educación Física* (2011). Autor de la publicación *¿De una pedagogía a una política de la Educación Corporal?* (2012). Formalización y transmisión de la Educación Corporal.

Sergio Horacio Lugüercho

Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Maestrando en Educación Corporal. Universidad Nacional de La Plata. Profesor Adjunto Ordinario Educación Física 1.FaHCE - UNLP. Coautor de la publicación *Avances del proyecto de investigación: Los discursos de la enseñanza de la gimnasia* (2013). Autor de la publicación *Gimnasia en la escuela. ¿Gimnasia en la escuela?* (2009). Investigador del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES), del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET).

Fabián Horacio Martins

Licenciado en Educación. Universidad Nacional de Quilmes. Profesor Nacional de Educación Física. Instituto “Enrique Romero Brest”. Profesor Adjunto en la cátedra Deportes de Conjunto I, Profesorado de Educación Física del Centro Regional Universitario Bariloche, Universidad Nacional del Comahue. Director del Departamento de Educación Física del Centro Regional Universitario Bariloche, Universidad Nacional del Comahue. Reseña del libro *Historias en movimiento. Cuerpo, educación y tiempo libre en la Norpatagonia*

1884 – 1945 (2013). Autor de la publicación *Recreos, educación y sociedad* (2013). Autor de *El docente de Educación Física en ámbitos universitarios, trayectos formativos y prácticas pedagógicas* (2010). Autor de *Investigaciones en la Educación Física QUE VIENE SIENDO* (2010). Codirector del proyecto “Educación Física y Formación Docente: articulaciones entre plan de estudios, programas de cátedra y prácticas pedagógicas” (B173). UNCo. 2013 y continúa. Participante del proyecto “Educación Física y Formación Docente: trayectos formativos y prácticas pedagógicas.” UNCo. 2009 - 2012. Director del proyecto “Inclusión educativa y participación comunitaria”. Programa de Voluntariado Universitario, 2011 – 2012. Director del proyecto “El Club de los Barrios Somos Todos”. Programa de Voluntariado Universitario, 2010 – 2011. Director del proyecto “Los recreos escolares como espacios de articulación pedagógica”, 2012 y continúa.

Ayelen Magalí Mele

Profesora y Licenciada en Educación Física. Doctoranda en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

Docente del Curso de Introducción a las Carreras de Educación Física. FaHCE-UNLP. Docente Educación Física. Jardín San Pio X. Becaria de la Comisión de Investigaciones Científicas de Buenos Aires (CIC-PBA). Autora de *Autopercepción del cuerpo y estado nutricional en población escolar de la ciudad de La Plata* (2013); *Hábitos de actividad física y sedentarismo en escolares* (2013); *Educación Física Inclusiva en Brasil: entrevista con Marli Nabeiro* (2013). Miembro del Proyecto de Extensión “Desde el puente. Acciones territoriales y redes interinstitucionales para la promoción de la salud y la educación en Altos de San Lorenzo”, FaHCE-UNLP y CEREN/CIC-PBA. Miembro del Proyecto “Promoción de derechos a la alimentación, la salud y la educación infantil en barrios pobres de La Plata”, perteneciente a los proyectos sociocomunitarios de Municipios y de ONGs, dependiente de la SENNAF (Subsecretaría de Desarrollo Institucional e Integración Federal). Miembro del Proyecto de Voluntariado Universitario del Ministerio de Educación de la Nación: “Salud y Educación en Gran La Plata”, radicado en la FaHCE-UNLP.

Laura Marcela Méndez

Profesora y Licenciada en Historia. Universidad Nacional del Comahue. Profesora de Enseñanza Universitaria. Universidad de Belgrano. Especialista en

Estudios de la Mujer y de Género. Universidad Nacional del Comahue. Doctora en Historia. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Profesora de Metodología y Técnicas de la Investigación Histórica y del Seminario de Historia Regional en la carrera de Profesorado de Historia en el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue. Es profesora de la asignatura Historia del Movimiento y la Educación Física. Profesorado de Educación Física en el Centro Regional Universitario Bariloche. UNCO. Coordinadora de la carrera Profesorado y Licenciatura en Historia en el Centro Regional Universitario Bariloche. UNCO. Miembro de la unidad ejecutora en red CEHIR-ISHIR- CONICET- Nodo Comahue y de “EN PLURAL”. Centro interdisciplinario de Estudios de Géneros en el Centro Regional Universitario Bariloche. UNCO. Autora del libro Estado, frontera y turismo. Historia de San Carlos de Bariloche (2011). Dirección del libro Historias en Movimiento. Cuerpo, educación y tiempo libre en la Norpatagonia (2011). Directora del Proyecto de investigación “Prácticas corporales, instituciones y memorias resguardadas. La Norpatagonia en la primera mitad del siglo XX.” UNCO. Reconocimiento institucional por su Trayectoria como Directora de Proyectos de Extensión. Facultad de Humanidades, Secretaría de Extensión, 2012. La Organización Cooperación Iberoamericana IBERARCHIVOS-Programa ADAI 2010/012, seleccionó como ganador al proyecto “Memorias resguardadas. Archivo de imágenes en movimiento. San Carlos de Bariloche” dirigido por Laura Méndez. Mención especial en el Concurso de Tesis de Posgrado a la tesis de Doctorado. Premio Asociación Argentina de Historia Económica. Octubre de 2006. Segundo Premio en el Segundo Concurso Regional de Narrativa. Parque Nacional Nahuel Huapi. Administración de Parques Nacionales. Bariloche, 1996. Medalla de oro de la Academia Nacional de la Historia por haber obtenido el mejor promedio general de la carrera en la UNCO. Primer Premio-Temas Nacionales. Concurso “Definiciones y Propuestas para servir al País” Fundación CERIEN. (Centro de Estudios de Relaciones Internacionales y Estrategia Nacional) por el trabajo de investigación “Consecuencias de las Cuestiones de Límites Argentinas”, 16 de agosto 1985.

Liliana Mosquera

Profesora Nacional de Educación Física. ISFD, José Hernandez. Licenciada en Educación Física y Deporte. Universidad Abierta Interamericana. Jefa

de Trabajos Prácticos de Teoría de la Educación y de la Educación Física del Profesorado Universitario de Educación Física de la Universidad Nacional de Luján. Subdirectora de Educación Física de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires. Secretaria de la Jefatura de Educación Física Región 6 DGCyE. Integrante del Equipo Técnico Pedagógico de la Dirección de Educación Física de la Provincia de Bs. As. Coautora de *Diseños Curriculares de las materias de cuarto año de la Educación Secundaria Orientada en Educación Física: "Educación Física y corporeidad"* y *"Prácticas deportivas y atléticas"* (2009). Coautora de *Diseños Curriculares de las materias de quinto año de la Educación Secundaria Orientada en Educación Física: "Educación Física y cultura"; "Prácticas deportivas y acuáticas"; "Prácticas corporales y deportivas en el ambiente natural"* y *"Prácticas gimnásticas y expresivas I"* (2010). Coautora de *Diseños Curriculares de las materias de sexto año de la Educación Secundaria Orientada en Educación Física: "Educación Física y comunidad"; "Prácticas deportivas y juegos"; "Prácticas gimnásticas y expresivas II"* y *"Diseño y gestión de proyectos"* (2011). Charlas debate: "Nano Balbo, relatos de experiencias de educación popular: crónica de una época" UNLU-Teoría de la Educación y la Educación Física-ADUNLU; "La praxis de los profesores de Educación Física en escuelas secundarias." UNLU- Teoría de la Educación y la Educación Física.

Marli Nabeiro

Licenciatura em Educação Física. Universidade de São Paulo (USP). Magíster em Atividade Física e Adaptação. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doctora en Psicología Escolar e do Desenvolvimento Humano. Universidade de São Paulo (USP). Posdoctorado em Educação Física Inclusiva. State University of New York (SUNY). Professora de Educação Física na matéria de Educação Física para Alunos com Deficiência, no Curso de Licenciatura em Educação Física. UNESP. Presidente da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada (2013 – 2014). Autora del capítulo *O colega tutor nas aulas de educação física inclusiva*. En: *Das Margens ao Centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva* (2010). Coautora de la publicación *Educação física escolar e o contexto inclusivo: o que pensam os educandos sem deficiência?* (2008). Coautora de la publicación *Analyse du processus d'inclusion d'un élève avec déficience physique en cours d'éducation physique: étude de cas* (2012). Participación en el Programa de Equoterapia buscando o desenvolvimento de pessoas com deficiencias.

Fernando Naclerio

Doctor en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Universidad de León, España. Profesor Titular en Entrenamiento de Fuerza y Nutrición Deportiva. Centro de Ciencias del Deporte y Rendimiento Humano. Facultad de Ciencias. Universidad de Greenwich, Reino Unido. Coautor de *The effectiveness of different exercises protocols to prevent the incidence of hamstring injury in athletes* (2013). Coautor de *Effects Of A Carbohydrate And Caffeine Gel On Intermittent Endurance Performance* (2013). Coautor de *Effectiveness Of Different Post Activation Potentiation* (2014).

Jorge Daniel Nella

Profesor de Educación Física. Magíster en Educación Corporal. Universidad Nacional de La Plata. Especialización de Nuevas Infancias y Juventudes. Universidad Nacional de La Plata (En curso). Doctorando en Trabajo Social. Universidad Nacional de La Plata. Docente de los ejes Juego y Recreación 1 y 2, Educación Física 1 y 2. FaHCE-UNLP. Coautor de la publicación *Diálogos posibles y vinculaciones en torno al Juego en la Cultura Escolar. Enseñanza, Transmisión y Educación* (2013). Coautor de la publicación *El juego en las clases de Educación Física. ¿El propósito es promover o producir una manera de jugar?* (2009). Coautor de la publicación *A jugar se aprende* (2007). Investigador categorizado perteneciente al CICES-UNLP (Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad) entemáticas del juego desde el 2008 hasta la actualidad.

Susana Ortale

Licenciada en Antropología. Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata. Especialista en Evaluación de Políticas Sociales. Universidad de San Martín. Doctora en Ciencias Naturales. Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata. Posdoctora en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba. Profesora Adjunta ordinaria de la cátedra Antropología Cultural y Social. FaHCE-UNLP. Profesora de Antropología Social y Política, Maestría en Ciencia Política, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP (2000 hasta la actualidad).

Profesora del Taller de Tesis I, Doctorado en Ciencias Sociales. FaHCE-UNLP. Profesora del Seminario “Evaluación de programas y proyectos”. Especialización en Políticas Sociales, FTS-UNLP. Secretaria de Investigación.

FaHCE-UNLP. Co-coordinadora del libro *Los significados de la pobreza* (2007). Co-coordinadora del libro *Política Social en América Latina: Configuraciones / Reconfiguraciones en la participación de las mujeres* (2012). Coautora del libro *Crianza. Un estudio de los patrones de crianza en el partido de La Plata* (2014). Docente e investigadora categoría II (Programa de Incentivos a la Investigación). Investigadora Independiente. CIC-PBA. Integrante, coordinadora y directora de proyectos de extensión universitaria (2003-2011) Provincia de Buenos Aires (CIC/PBA). Premio al Proyecto de extensión universitaria “Educación y promoción del derechos en los barrios La Unión y El Mercadito de la ciudad de La Plata”, concurso del Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) a Emprendimientos universitarios de aprendizaje y servicio solidario en alianza con organizaciones comunitarias. “La Universidad al servicio del desarrollo local” (2008).

Miguel Vicente Pedraz

Licenciado en Educación Física. Instituto Nacional de Educación Física. Universidad Politécnica de Madrid. Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de León (UDL). Docente de Pedagogía de la actividad física. Ciencias de la Actividad Física, UDL. Fundamentos de la Educación Física y contextos de aplicación. Máster en Enseñanza Secundaria Obligatoria, UDL. Políticas del cuerpo y acción sociocultural. Máster en Actividad Física: creación recreación y bienestar, UDL. Autor de *Concepciones de deporte y educación física en la revista Citius, Altius, Fortius* (2012). Autor de *El discurso técnico de la educación física o el techo de cristal. Bosquejo de un debate sobre el código disciplinar de la educación física y su precaria legitimidad* (2012). Autor de la publicación *Crítica de la educación física y Educación Física Crítica en España. Estado (crítico) de la cuestión* (2013). Participa de los proyectos “Representaciones del cuerpo a través de los textos. Investigaciones historiográficas y filológicas”; “Educación física e ideología”; “Estudios bibliométricos sobre Educación Física”; Proyecto Ensayo Hispánico (Universidad de Georgia). Ha participado como docente en diversos programas de doctorado en las universidades Complutense de Madrid, Salamanca y León.

Roberto M. Peidro

Médico Cardiólogo. Especialista en Medicina del Deporte. Docente de la carrera de Médico Especialista en Medicina del Deporte. UCA. Miembro Titular

de la Sociedad Argentina de Cardiología. Vicepresidente 2º de la Fundación Cardiológica Argentina. Subdirector de la carrera de Médico Especialista en Medicina del Deporte. UBA. Miembro correspondiente extranjero de las Sociedades de Cardiología de Chile, Perú y Uruguay. Miembro del Comité Médico Organizador de la Copa América Argentina 2011. Médico de la Selección Argentina de Fútbol y Director del Dto. Médico de Fútbol del Club A. Independiente. Jefe de Rehabilitación Cardiovascular del Instituto de Medicina del Deporte de Futbolistas Argentinos Agremiados. Autor del libro *Medicina, Ejercicio y Deportes* (1996). Coautor del libro *Prevención y Rehabilitación Cardiovascular: Bases fisiológicas y guías prácticas* (2002). Coautor del libro *Con el corazón en el Tango: guías para la prevención de enfermedades cardiovasculares mediante el baile* (2007).

Santiago Pich

Profesor de Educación Física, IPF-Córdoba, Argentina. Magister en Ciencias del Movimiento Humano, Universidad Federal de Santa María (UFSM), Brasil. Doctor en Ciencias Humanas, Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil. Docente de Sociología de la Educación, UFSC. Coordinador del Grupo de Trabajos Temáticos (GTT) de Epistemología del Colegio Brasileño de Ciencias del Deporte (CBCE). Coautor de *A reorientação da ação pedagógica na educação física sob a perspectiva da inclusão: a pesquisa-ação como caminho* (2013). Autor de *Adolphe Quetelet e a biopolítica como teologia secularizada. História, Ciências, Saúde-Manguinhos* (2013). Coautor de *Movimento humano: entre a coisificação metafísica e o movimento como linguagem* (2012). Miembro del proyecto “Educación Física y cultura escolar: entre la innovación pedagógica y el abandono del trabajo docente”, UFSC.

Liliana Rocha Bidegain

Profesora de Educación Física. Maestría en Educación Corporal. Universidad Nacional de la Plata. Profesora Adjunta de la asignatura Educación Física 5. Profesorado y Licenciatura en Educación Física. Departamento de Educación Física. FaHCE-UNLP. Miembro del Comité Asesor del Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad, (CICES) FaHCE-UNLP. Prosecretaria de Infraestructura y Coordinación Edilicia. FaHCE-UNLP. Miembro del Equipo de árbitros externos para la evaluación de artículos científicos de la revista

Educación Física y Deportes de la Universidad de Antioquia, Colombia (2011-2012) Dirección y Evaluación de tesis de grado y posgrado en las carreras de Licenciatura en Educación Física y Maestría en Educación Corporal. FaHCE-UNLP. Coautora de la publicación *El aprendizaje motor: un problema epigenético* (2010). Autora del capítulo *Psicomotricidad y Educación Física*. En: Educación Física. Estudios críticos de Educación Física. Crisorio y Giles (dir.) (2009). Autora del capítulo *El aprendizaje motor: un problema epigenético*. En: *Aprendizaje motor: elementos para una teoría de la enseñanza de las habilidades motrices*. Arboleda Sierra (ed.).(2007). Participación en el Programa de Asociación Universitaria para la Movilidad de Docentes de Grado del MERCOSUR, “Debates sobre Planes de Estudios de Educación Física en países del MERCOSUR” (2012-2013). Universidades participantes: Universidad Nacional de La Matanza, Universidad de la República, Universidad Federal de Santa Catarina. SPU 1530/11. Investigador del Proyecto “Prácticas y Discursos sobre Discapacidad, Cuerpo y Educación” (2013-continúa). Programa de Incentivos a la Docencia y la Investigación, MCyE. Investigador del Proyecto: “Cómo investigar la educación corporal: una propuesta de transmisión y formalización” (2010-continúa). Programa de Incentivos a la Docencia y la Investigación, MCyE. Cod: 11/H550. Mención al Egresado distinguido de Posgrado. Resolución 1031/12, Universidad Nacional de La Plata (2013).

Norma Beatriz Rodríguez

Profesora de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Profesora Adjunta Ordinaria de Teoría de la Educación Física 4. Departamento de Educación Física. FaHCE-UNLP. Coordinación de políticas universitarias para evaluar proyectos de Universidades Nacionales y Provinciales. Secretaría de Políticas Universitarias. Evaluadora del Programa de Voluntariado Universitario. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. CABA. Evaluación de trabajos en revistas *CyT* (Revista Iberoamericana de Educación, Medellín, Colombia; *Movimento*, Porto Alegre, Brasil; *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis-, Brasil; Revista *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, Valladolid, España). Miembro del Comité Editor-Científico de la Revista *Motricidad Humana*. Miembro del Consejo Editorial de la Revista *Ágora para la Educación Física y el Deporte*. Universidad de Valladolid., España. Autora de *Prácticas y discursos a debate: Problemáticas en torno a la*

verdad. Una mirada desde Michel Foucault (2013). Coautora de la publicación *Crítica, ideología y Aufklärung según Michel Foucault* (2011). Autora del capítulo *Cuerpo presente, Educación Física ausente. Acerca de un proyecto político* (2012). En Prácticas corporales: Juego y jugar en sujetos con discapacidad. Dirección: Laura Sosa. Investigador del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES), Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdHCS). FaHCE-UNLP/ CONICET. Proyectos Programa de Incentivos a la Investigación. FaHCE-UNLP. Acreditados: “Cuerpo Y Educación: El Cuidado De Sí Y La Vivencia Racionalizada De Los Placeres En El Pensamiento De Michel Foucault”; “Cómo investigar la educación corporal: una propuesta de transmisión y formalización”; Proyecto referente al Programa de Asociación Universitaria para la Movilidad de Docentes de Grado del MERCOSUR. Participación en Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA), Proyectos de Fortalecimiento de Redes Universitarias. Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Argentina. Participación en el proyecto “Recuperación de buenas prácticas educativas en los niveles Inicial, Primario y Medio”. UNLP, UFSC y UFPR. Directora del Proyecto de Extensión Universitaria “Prácticas corporales para adultos mayores” (2010).

Oswaldo Omar Ron

Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata.

Actividad docente: Educación Física 2, Seminario Elaboración de proyectos de investigación en Educación Física carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Física, Departamento de Educación Física. FaHCE-UNLP. Autor de (2013) “¿Qué de la Educación Física! Características, lógica y prácticas”. En Cachorro & Camblor (coords.). *Educación Física y Ciencias. Abordajes desde la pluralidad*. Coordinación del libro (2014) *Educación Física, escuela y deporte: (entre)dichos y hechos*. Participante del proyecto “Educación Física y escuela”, AEIEF-IdIHCS (CONICET-UNLP). Coordinador del Área de Estudio e Investigaciones en Educación Física, IdIHCS (CONICET-UNLP).

Jorge Ricardo Saraví

Profesor de Educación Física. Instituto Superior de Formación Docente N° 22, Olavarría.

Magíster en Educación Corporal. Universidad Nacional de La Plata.

Master en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives, UFR STAPS - Unité de Formation et de Recherche en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives-, Universidad Paris V, Francia. Profesor Adjunto Ordinario de la asignatura Educación Física 3 y docente a cargo del seminario Praxiología motriz y Educación Física. Departamento de Educación Física. FaHCE-UNLP. Miembro del Comité Asesor del Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física (AEIEF), Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-CONICET). FaHCE-UNLP. Autor del capítulo “La lógica interna del skate: aportes para su análisis”. En Brandão y Honorato (org.)(2012). *Skate & skatistas: questões contemporâneas*. Autor del capítulo “De la psico a la sociomotricidad. Un análisis de la praxiología motriz desde la Educación Física”. En Crisorio y Giles (dir.) (2009). *Estudios Críticos de Educación Física*. Autor del capítulo “Praxiología motriz y educación física, una mirada crítica”. En Uribe Pareja & Chaverra Fernández (ed.) (2007). *Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la educación física. Un campo en construcción*. Investigador Categoría III. Codirector del equipo de investigación “Teorías implícitas y metas de logro en Educación Física escolar en niños y niñas de diferentes estratos sociales” (2012 - 2015). Integrante de diferentes proyectos de investigación en la UNLP durante el período que se extiende desde los años 2001 a 2013. Programa de Incentivos a la Investigación, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Pablo Ariel Scharagrodsky

Licenciado y Profesor de Ciencias de la Educación. Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Máster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. FLACSO, Argentina. Doctor en Ciencias Sociales y Humanas. Universidad Nacional de Quilmes. Profesor Adjunto de la cátedra Teoría de la Educación Física 3. Profesorado de Educación Física. FaHCE-UNLP. Profesor Asociado en la Licenciatura en Educación. UNQ. Compilador del libro *La invención del ‘homo gymnasticus’*. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente (2011). Coautor del capítulo *Modelar la masculinidad cristiana: prácticas corporales en los Exploradores Argentinos de Don Bosco (primera mitad del siglo XX)*. En: Estudios de historia religiosa argentina (siglos XIX y XX). Rodríguez (ed.) (2013). Coautor de *Le Dr. Enrique Romero Brest, ses visites aux insitutions européennes de formation*

et le Congrès d'Education Physique de Paris en 1913 comme indicateurs de la mondialisation et de la nationalisation de la 'culture physique'(2013).

Ramiro Segura

Licenciado en Antropología. Universidad Nacional de La Plata. Doctor en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y el Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES). Se especializa en el campo de la Antropología Urbana, sobre el cual ha dictado cursos, seminarios y conferencias y publicado artículos científicos en revistas nacionales y extranjeras en temas como patrimonio cultural, seguridad y miedos urbanos, cartografías urbanas, segregación socio-espacial y desigualdades urbanas. Profesor Adjunto de Antropología Social. FTS-UNLP. Profesor Adjunto de Antropología Urbana. IDAES/UNSAM. Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede en el IDAES/UNSAM. Coautor del libro *La vida política en los barrios populares de Buenos Aires* (2009). Coordinación del libro *Segregación y diferencia en la ciudad* (2013). Codirector del proyecto “Disputas en el espacio público: cultura, política y desigualdades socio-urbanas” (Proyecto de incentivos 11/T067). Investigador responsable del proyecto “La experiencia metropolitana del corredor sur de la RMBA: dominios urbanos, espacialidad y temporalidad en actores sociales con posiciones desiguales en la metrópoli” (Proyecto PICT 1370). Realizó una estancia posdoctoral en la Freie Universitat de Berlín durante 2012/13. En 2010 recibió el Premio a la labor científica, tecnológica y artística de la Universidad Nacional de La Plata en la categoría de Investigadores Jóvenes.

Gabriel Omar Tarducci

Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Magíster en Diseño y Gestión de Programas de Actividad Física para la Salud. Universidad CAECE. Buenos Aires. Doctor con “Mención Internacional” en Deporte, Educación Física y Ocio Saludable, otorgado por la Universidad de La Coruña, España, Facultad de Educación Física. Docente investigador en la cátedra de Fisiología Humana. Docente a cargo de Actividad física para la salud. Profesor de la Maestría en Actividad física y salud. Universidad de La Coruña, España. Profesor de la carrera de Especialista en trastornos clínico metabólicos de la Universidad de Mendoza. Codirector de los proyectos ARCAL6059-64-71 IAEA

ONU, para Argentina. Director del Área de Actividad física y balance energético del PROPIA (Programa de prevención del infarto en Argentina). UNLP. Coautor de la publicación *Ecuaciones de predicción validadas de masa grasa en niños de edad escolar en Argentina mediante la utilización de agua marcada con deuterio* (2010). Coautor de la publicación *Assessment of fat mass in a group of young argentine an women by anthropometry, bia and deuterium dilution technique*(2011). Co-autor de la publicación *Propuesta de cambio de paradigma en el abordaje de la obesidad y otras enfermedades cardiometabólicas* (2013). Miembro del Proyecto “Desarrollo de ecuaciones de predicción de masa grasa y masa libre de grasa en niños de edad escolar en Argentina”. PROPIA UNLP- FFyB UBA- IAEA ONU. Miembro del Proyecto “Niveles de actividad física y factores de riesgo de enfermedades crónicas no transmisibles. Actividad física para la salud”. Departamento de Educación Física. FaHCE – UNLP, PROPIA UNLP. Miembro del Proyecto “Prevención de adicciones”. Miembro del Proyecto “Arte, deporte y salud” (2012-13), Facultad de Humanidades, Facultad de Bellas Artes y Facultad de Medicina. UNLP. Miembro del Proyecto de extensión “Artistas en los Barrios” (2012-13). Miembro del Proyecto “Promoción de la salud a través de la actividad física”, Facultad de Humanidades, Facultad de Bellas Artes. UNLP. Miembro del Proyecto “La Plaza de la salud” (2010-13). Miembro del Proyecto “Promoción de la salud y la actividad física en espacios públicos”, Facultad de Humanidades, Facultad de Bellas Artes y Facultad de Medicina. UNLP. IAEA Organismo Internacional de Energía Atómica, Organización de las Naciones Unidas ONU. Carta de felicitación por el proyecto: “Aplicación de Programas de intervención para la prevención y control de la obesidad infantil en América Latina”. Director del proyecto. 2010.

Martín Uro

Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Doctorando en Ciencias Sociales. Universidad Nacional de La Plata. Especializando en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de la Plata. Docente de Teoría de la Educación Física. FaHCE-UNLP. Jefe de Trabajos Prácticos Ordinario en Teoría de la Educación Física 1 y Docente en Teoría de la Educación Física 1. FaHCE-UNLP. Miembro del Consejo Directivo de la FaHCE en representación del claustro de Jefes de Trabajos Prácticos. Miembro de la Comisión Curricular para la reforma del Plan de Estudios de las carreras de Profesorado y Licenciatura

en Educación Física del Departamento de Educación Física de la FaHCE-UNLP. Investigador categoría 4 del Programa Incentivos. Participa en diferentes proyectos radicados en el Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP-CONICET), como el “Primer Diccionario Crítico de la Educación Física académica en Argentina” o “Educación Física. Debates y tensiones de su campo académico”, dirigidos por el Prof. Mg. Carlos Carballo. Miembro de la Comisión de Investigación de la FaHCE-UNLP. Coordinador de Talleres de Educación Física en el Programa CTAI (Centro de Tratamiento Ambulatorio Integral) de la Secretaría de Niñez y Adolescencia de la Provincia de Buenos Aires.

Daniel Zambaglione

Profesor de Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Magíster en Educación Corporal. Universidad Nacional de La Plata. Profesor Adjunto Ordinario de Metodología de la Investigación en Educación Física. Profesor de la materia seminario Cuerpo, Subjetividad y Educación en contextos de encierro. Autor de *El aguante en el cuerpo: construcción de identidad de los hinchas de un club de fútbol argentino* (2011). Autor de la publicación *Cuerpos sociales cuerpo con aguante* (2012). Co-autor de *La construcción del cuerpo encarcelado* (2012). Director del proyecto de investigación “Políticas públicas y clubes de barrio de la ciudad de La Plata” (AEIEF-IDIHCS, UNLP-CONICET). FaHCE-UNLP. Miembro del equipo de investigación “Educación Física y escuela: el deporte como contenido y su enseñanza”. AEIEF-IDIHCS, UNLP-CONICET, FaHCE, UNLP.

El libro reúne los trabajos que los invitados al 10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias elaboraron especialmente en torno al tema organizador, Prácticas de la Educación Física, y a los propuestos para cada uno de los paneles que dieron inicio y cierre a ejes temáticos diferenciados. Los autores convocados participaron con sus aportes en diferentes debates y en algunos casos expusieron los avances de esta publicación para enriquecer la presentación. Así, los trabajos se elaboraron con la posibilidad de ajustes posteriores a los debates generados en los paneles del evento.

ISBN 978-950-34-1171-1

