

Cuerpo, Educación y Sociedad



Educación del cuerpo Currículum, sujeto y saber

Ricardo Luis Crisorio y Carolina Escudero
(coordinadores)



EDUCACIÓN DEL CUERPO

Currículum, Sujeto y Saber

Ricardo Luis Crisorio y Carolina Escudero
(coordinadores)

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 Celeste Marzetti

Tapa: D.G. P. Daniela Nuesch

Asesoramiento imagen institucional: Área de Diseño en Comunicación Visual

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

©2017 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-1490-3

Cuerpo, Educación y Sociedad, 1

Cita sugerida: Crisorio, R. L. y Escudero, C. (coord.). (2017). Educación del cuerpo: Curriculum, sujeto y saber. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Cuerpo, Educación y Sociedad; 1). Recuperado de <http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/82>



Licencia Creative Commons 4.0 Internacional.
(Atribución-No comercial-Compartir igual)

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

Decano

Dr. Aníbal Viguera

Vicedecano

Dr. Mauricio Chama

Secretaria de Asuntos Académicos

Prof. Ana Julia Ramírez

Secretario de Posgrado

Dr. Fabio Espósito

Secretaria de Investigación

Prof. Laura Lenci

Secretario de Extensión Universitaria

Mg. Jerónimo Pinedo

ÍNDICE

Prefacio.....	9
PRIMERA PARTE: COORDENADAS CONCEPTUALES	
I. El sujeto de la educación	
El sujeto de la educación.....	17
<i>Ricardo Crisorio</i>	
Desventuras del sujeto: perspectiva de Judith Butler en clave psicoanalítica	25
<i>Ariel Martínez</i>	
II. Teorías de la enseñanza y el aprendizaje	
Teorías de la enseñanza y el aprendizaje en el campo de la educación del cuerpo. Nuevos paradigmas educativos, viejas respuestas.....	33
<i>Liliana Rocha Bidegain</i>	
La investigación de la enseñanza y el aprendizaje en educación física: núcleos problemáticos en la perspectiva de la didáctica comparada	41
<i>Raúl Gómez</i>	
Educación del cuerpo. A propósito de la marca de Procusto.....	49
<i>Ana Torrón</i>	
III. Movimiento humano, actividades físicas, conductas motrices, prácticas corporales	
Prácticas Corporales.....	57
<i>Marcelo Giles</i>	
Prácticas corporales y conductas motrices: en busca de precisión en los conceptos.....	63
<i>Jorge Saraví</i>	
Cuerpo y cultura, lenguaje y estructura. A propósito del debate entre actividad física y prácticas corporales	71
<i>David Beer y Jorge Miramontes</i>	
SEGUNDA PARTE: TEMAS Y CONSIDERACIONES EN TORNO AL CURRÍCULUM	
I. Currículum, saber y contexto	
Currículum, saber y contexto.....	95
<i>Eloísa Bordoli</i>	
Breves aproximaciones en torno a saber, currículum y contexto	105
<i>Paola Dogliotti Moro</i>	
El saber disciplinar de los profesores de Educación Física en instituciones carcelarias	117
<i>Santiago Achucarro</i>	

II. Currículum y actualidad

Actualizaciones del currículum como campo de problemas a partir de la investigación educativa	125
<i>Martín Legarralde</i>	

Los nuevos modos de subjetivación y el efecto de la desigualdad en el discurso educativo reciente	131
<i>Valeria Emiliozzi</i>	

III. Formas de organización curricular: contenidos, objetivos, competencias, otras

Contenidos de la enseñanza: currículum, sujeto y saber	141
<i>Norma Rodríguez</i>	

Elaboración del currículum	147
<i>Mónica Dorato</i>	

Formas de organización curricular	153
<i>María Lucía Gayol</i>	

La organización del currículum por objetivos. Un análisis de sus consecuencias científicas y políticas.....	159
<i>Agustín Lescano</i>	

TERCERA PARTE: CUERPO Y SABER, ARTICULACIONES DENTRO Y FUERA DEL CURRÍCULUM

De curas chamánicas, parturientas desorientadas y monstruos felices: apuntes sobre la actualidad del debate naturaleza-cultura en la pregunta por el cuerpo	167
<i>Ana Sabrina Mora</i>	

¿Un cuerpo incorporal?.....	179
<i>Ricardo Crisorio</i>	

La curricularización de la educación del cuerpo	191
<i>Eduardo Galak</i>	

Corporalidad y lenguaje: cómo reflexionar sobre el cuerpo	199
<i>Silvia Solas</i>	

Autores	205
---------------	-----

Prefacio

La necesidad de un debate en torno al saber del currículum y el sujeto que supone

La idea de organizar un coloquio que articulara los conceptos currículum, sujeto y saber surgió de un debate sostenido en una mesa del último Congreso de Educación Física y Ciencias, a fines de septiembre de 2015. El imperativo del punto de vista con el que pensamos y trabajamos los objetos del campo educativo es que tal articulación se dé desde la perspectiva del cuerpo.

Sujeto y saber se articulan necesariamente en el currículum, cualquiera sea el lugar desde el que se mire y tanto si es entendido como un documento concreto, elaborado *a priori* para prescribir una enseñanza, como una configuración discursiva –cualquiera sea, pero siempre presente – que orienta una enseñanza, o como un conjunto de prácticas de enseñanza. Todo acto de transmisión de un saber y toda prefiguración de ese acto implican, obviamente, un saber y un sujeto.

Toda historia de la enseñanza es una historia de esa articulación. Ahora bien ¿qué modo asume ella en nuestros días, en nuestras prácticas, en nuestros currículos?, ¿de qué sujeto se trata, de qué saber? Estas preguntas están lejos de tener respuestas unívocas; muchas veces se tiene la sensación de que ni siquiera se plantean, de que es necesario hacerlas antes que responderlas.

De allí la idea de organizar un Coloquio, una “reunión de personas que exponen y debaten”, constituido a su vez por distintos coloquios, paneles en los que los convocados expusieran y debatieran, entre sí y con los presentes, acerca de distintos aspectos vinculados a, que tienen lugar en, o que generan o devienen de, las relaciones entre currículum, sujeto y saber, en la perspectiva del cuerpo como sujeto (asunto) de la educación. Una manera de procurar abarcar y hacer accesible un problema tan general con cierto grado de profundidad.

De esto también derivó la solicitud –que agradecemos mucho que los invitados cumplieran tan bien – de realizar presentaciones cortas, que propiciaran el diálogo, la discusión, el cruce y articulación de posiciones entre los mismos expositores y con los participantes, que privilegiaran el tiempo del intercambio sobre el del discurso propio, la circulación de sentidos al establecimiento de la certeza.

El interés del Coloquio fue, principalmente, el de poner en tensión, en cada uno de los coloquios o paneles, las diversas posiciones epistemológicas, las tomas de posición específicas sobre los temas de convocatoria, los argumentos de unas y otras para, a partir de ellas, derivar un debate horizontal y abierto a las razones, los fundamentos, las demostraciones y refutaciones.

Por todo esto, los textos reunidos en este libro son cortos, reducidos, sumarios, resumidos; producidos o devenidos de las presentaciones realizadas por los especialistas invitados en los distintos coloquios o paneles que conformaron el Coloquio, y que tocan distintas dimensiones o aspectos de la articulación entre sujeto, saber y currículum.

Son textos cortos porque constituyen, propiamente, resultados de ponencias para un evento que procuró privilegiar la discusión de todos a la exposición de unos pocos. Mucho lamentamos no poder poner a disposición de los lectores, además, los textos producidos para o desde las exposiciones, pero circunstancias de tiempos editoriales nos lo impiden. Será una experiencia que quedará para los participantes; experiencia interesante, sin duda, que nos hubiera gustado compartir.

No obstante, los escritos producidos para el coloquio y a partir de él tienen, como era de esperar, un alto valor en sí mismos: cada uno refleja la perspectiva epistemológica en que se ubica y la disciplina desde la que se presenta, de modo que, aunque es cierto que la escritura –como pensaba Foucault – “pedagogiza” la palabra, es decir, la vuelve de algún modo lineal y la estabiliza para su aprehensión, el debate late, acompasado pero firmemente, en este libro; late en la diversidad, en la disparidad de miradas, enfoques, puntos de vista; en las distintas aristas, ángulos, lados, que cada ponencia descubre o produce en el objeto al acceder a él desde lugares diferentes, al punto de crear –como pensaba de Saussure – objetos diferentes.

Pensar desde la educación del cuerpo arroja sobre el currículum y sus articulaciones una mirada que no es la que proyecta sobre él la gestión educati-

va, por ejemplo. Lo mismo ocurre con la enseñanza y sus problemas. Incluso con el sujeto, el saber, el aprendizaje, cuando se los observa desde una filosofía del sujeto o del concepto, desde la antropología pasando por las ciencias de la educación y la sociología, por ejemplo. Por otra parte, poner distintas posiciones disciplinares y epistemológicas unas junto a otras, diferentes argumentos respecto de los mismos problemas, permite pensar los efectos de unas y otros ante situaciones y problemas específicos.

La organización de los temas se corresponde con diversas cuestiones. Por un lado, las ideas generales sobre el acto educativo, el saber y el sujeto, como grandes significantes a la hora de preguntarse por la enseñanza y el aprendizaje, poniendo en juego el contexto como punto de tensión; por otro, pero articuladamente, la particularidad de nuestro interés, que se define a partir de la pregunta por el cuerpo y las prácticas corporales. Esto permite poner en cuestión conceptos propios del campo disciplinar, en cuanto organizadores de las prácticas objeto de enseñanza, y a la vez introducir el problema del currículum como forma política que asume la organización de los temas planteados.

El libro se ordena en tres grandes partes, cada una de las cuales incluye ciertos debates, o coloquios dentro del Coloquio. La primera de ellas plantea una suerte de *coordinadas conceptuales*. Presenta el debate acerca del *sujeto de la educación*, en el que se plantean las concepciones del sujeto como asunto, como lo que se supone y subyace a todos los predicados educativos y curriculares, y su identificación con la persona social o jurídica, o con el individuo biológico; las teorías de la enseñanza y el aprendizaje, las posiciones diversas sobre el acto de enseñar y su relación con el hecho de aprender, el lugar del lenguaje en el acto educativo, las concepciones del aprendizaje, la orientación de la enseñanza en las etapas por las que atraviesa quien aprende o en el saber que pone en juego quien enseña; y también se ponen en discusión algunos conceptos específicos del campo disciplinar de la educación del cuerpo, como *movimiento humano*, *actividades físicas*, *conductas motrices*, *prácticas corporales*, en los que la tensión más importante se observa entre la orientación hacia una filosofía del concepto o una filosofía del sujeto, lo que redundará en la presentación de concepciones más biologistas o más culturalistas respecto de la constitución de lo humano.

Una segunda parte problematiza algunos *temas y consideraciones en torno al currículum*, por ejemplo, las relaciones entre *currículum y contexto* en el marco de la instrumentación o puesta en práctica del mismo, o en la proposición misma de

currículos diferenciados, el carácter universal o contextual del saber a enseñar en las escuelas ricas y pobres, debate muy actual en el campo del *currículum*, las *formas de organización curricular: contenidos, objetivos, competencias, perspectivas*; es decir, las que centran el accionar educativo en el saber a enseñar y las que lo hacen en el logro de conductas o comportamientos por parte de los aprendices; también se consideraron elementos vinculados a las discusiones en torno a la gestión y su impacto en la elaboración del currículum.

Por último, una tercera parte planteó el debate sobre el problema del cuerpo, su educación y curricularización, y puso así en tensión las ideas de *cuerpo, corporeidad, corporalidad, organismo y representaciones del cuerpo*. El lector encontrará una vez más la polarización entre una filosofía del concepto y otra del sujeto, pues ellas signan el modo de pensar el cuerpo en su relación con el saber y con el sujeto, mientras que el punto de mayor polémica es el lugar del lenguaje y la concepción del lenguaje como elemento que explica la relación entre cuerpo, sujeto y saber, tanto dentro como fuera del currículum.

No queremos cerrar esta breve presentación sin expresar nuestro agradecimiento a los autores que han abierto el camino en estas discusiones, exponiendo sus posiciones en temas que entendemos cruciales para pensar la educación del cuerpo. Vale nombrarlos a todos aquí, en riguroso orden alfabético: Santiago Achucarro, David Beer, Eloísa Bordoli, Paola Dogliotti, Mónica Dorato, Valeria Emiliozzi, Eduardo Galak, María Lucía Gayol, Marcelo Giles, Raúl Gómez, Martín Legarralde, Agustín Lescano, Ariel Martínez, Jorge Miramontes, Ana Sabrina Mora, Ricardo Crisorio, Liliana Rocha Bidegain, Norma Rodríguez, Jorge Saraví, Silvia Solas, Myriam Southwell y Ana Torrón, cuyos aportes, que componen este libro (con la muy lamentable excepción de Myriam, por razones de tiempo editorial) hicieron posible la discusión que tanto nos interesaba hoy dan contenido a esta publicación. También a quienes coordinaron el debate: Valeria Emiliozzi, Carolina Escudero, Emiliano Gambarotta, Agustín Lescano, Andrea Mirc, Liliana Rocha Bidegain, Norma Rodríguez y Silvana Simoy. Agradecemos también al equipo de la Prosecretaría de Gestión Editorial y Difusión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación por su trabajo esmerado, sus sugerencias siempre oportunas y su celeridad en la edición del material.

Carolina Escudero

Cuerpo y cultura, lenguaje y estructura. A propósito del debate entre actividad física y prácticas corporales

David Beer y Jorge Miramontes

Praxis

Quisiéramos empezar recalcando el principio de nuestro trabajo: nos movemos, pensamos, leemos y producimos tratando, en la medida de nuestras posibilidades, de inscribirnos en el marco de la tradición crítica y las prácticas pedagógicas. Decimos tradición, ya que partimos de interpelar los postulados históricos críticos que plantean una crítica de la realidad sin una transformación y sin una acción concreta. En efecto, ponemos en tela de juicio los criterios de verdad (inclusive los propuestos en el materialismo histórico), las formas de trabajo y los productos que se han elaborado. En ese sentido, consideramos necesario inferir y señalar que los discursos elaborados por las corrientes discursivas en cuanto elementos centrales de transformación de las prácticas cotidianas, muy pocas veces han siquiera modificado la cultura escolar y menos aún han rozado la superficie de la gramática escolar que conforma la disciplina escolar Educación Física, por lo que esta permanece casi inalterable.

En ese marco, y por lo anteriormente expuesto, nos guía un sentido particular: el de la utilidad social de nuestra tarea, dado que este es un criterio esencial en las elecciones de nuestros objetos de indagación e investigación. Desde ya que esa afirmación es, por lo genérica y amplia, completamente difusa, y a pesar de considerar varios de nuestros postulados o miradas como posibles aproximaciones posestructurales, la ambigüedad referencial nos lleva a preguntarnos y preguntarles los sentidos de este debate y de las producciones intelectuales que lo rodean en términos de lo que es necesario y útil para la educación física. Por lo tanto nos preguntamos qué se entiende por

utilidad social, y utilidad social para quién. O dicho de otra manera: ¿se trata solamente de elaborar un programa de renovación teórica y metodológica crítico de la educación física o de producir nuevos supuestos más abarcadores que tomen en su dimensión amplia y particular el tema de la actividad física humana?

Para contestar estas preguntas nos convocamos en una especie de alerta epistemológica y nos recordamos continuamente que aquello que producimos son solo desgarraduras entre distintas perspectivas discursivas críticas que, a lo sumo, esperamos puedan ayudar a comprender un poco los acontecimientos diarios de la educación física en particular y de la actividad física en general, sin pretender por ello que puedan extenderse como panoramas teóricos generales y generalizados. En síntesis, nos oponemos a que una determinada forma de pensar, escribir y actuar se constituya en un particular hegemónico sin contrastar los efectos que produce en la realidad concreta y, sobre todo, sin indagar qué tipo de saber y para qué lo produce.

En este sentido nos apoyamos en Foucault, ya que las operaciones de saber no son tan solo efectos de poder, sino que son en sí mismas operaciones de poder. Por lo tanto: ¿hay una sola forma de decir cuerpo, motricidad, movimiento? Suponemos que no, pero permítannos señalar que se puede decir prácticas corporales, praxiología motriz y —por qué no— actividad física. Lo que estamos señalando es que resulta imprescindible, desde la tradición crítica, disputar hegemonía y desplegar diferentes discursos particulares con pretensión de constituirse en particulares universales contra-hegemónicos, a los efectos de oponerse a una racionalidad indolente y perezosa que, al considerarse única, no produce e invisibiliza otras voces, otras palabras, niega prácticas alternativas, produce divisiones jerárquicas a partir de conceptos restringidos o en su defecto omniabarcadores de la realidad. Hipotetizamos que esta situación es factible de encontrarse como hegemónica en los currículos de la educación física en tanto los pensamos como aquello que sucede más allá de lo que se escribe y se dice. En consecuencia y de acuerdo con lo anteriormente señalado, quizá sería correcto afirmar que son los hechos y no las palabras los que definen una práctica, ya que de lo contrario se corre el riesgo de subsumir únicamente la inteligibilidad de nuestras prácticas a las reglas de juego del imperativo epistemológico del conocimiento del discurso científico, perdiendo de vista los saberes que acontecen en el mundo cotidiano escolar y no escolar. O dicho de otra manera: podemos perder de vista al cuerpo en cuanto encarnadura y materialidad concreta.

Sin ninguna intención de desechar la ruptura que significó el concepto “prácticas corporales” (y ni qué decir de “praxiología motriz”), consideramos que el modelo semiótico-antropológico de la educación física y su declaración de conjugar unos estudios de las prácticas corporales nos queda o muy corto o muy amplio, ya que en nuestras palabras, el significado *cuero* en cuanto instancia material debe ser ampliado para comprender una gama mucho más amplia de actividades y prácticas que hacen a la cultura material; no solo lo escrito, sino lo oral; no solo el drama, sino el ritual: no solamente la filosofía sino las mentalidades de la gente común. La vida cotidiana en la escuela o la “cultura cotidiana escolar” es esencial en nuestro enfoque, especialmente sus normas o convenciones subyacentes, lo que Bourdieu denomina “la teoría de la práctica”, y el semiólogo Jury Lotman la “poética del comportamiento cotidiano”. Sin extendernos mucho, resulta casi obvio decir que cualquier “modelo interpretativo” con el que se ha representado y explicado lo “real” (sea ello lo que fuere) se soporta implícitamente en una teoría sobre la significación, o, si se quiere, en una teoría sobre las maneras de “representar” la “realidad”. En ese sentido nadie estaría siendo innovador, porque ya se habría abordado la historia de los conceptos. Es que uno de los hilos conductores de la reflexión humana ha sido y va a ser siempre el lenguaje, la significación y la comunicación.

Nuestro intento nos lleva a producir otra ruptura epistemológica, la de hacer avanzar la teoría crítica hacia una reconciliación de la ciencia con la vida cotidiana. Esto implica romper con un paradigma aún dominante que pone en el centro de su producción reducciones de tipo racional, o, en su defecto, discursos dominantes como el biologicista, o el deportivo. El problema no es el discurso o las palabras, el tema es el desentendimiento de los efectos de las mismas y sus consecuencias sobre las prácticas. En ese sentido, humildemente nos preguntamos: ¿cuáles han sido las consecuencias de los discursos críticos asentados en las prácticas corporales en la constitución de los saberes sobre el cuerpo y sus actividades? Ampliando nuestra preocupación, nos interrogamos por los alcances de aquellos discursos que se denominan críticos y se arrogan el derecho de distinguir entre lo relevante y lo irrelevante como tarea de la ciencia, y en consecuencia desechar e invisibilizan aquellas situaciones que consideran irrelevantes. El acontecer diario del cuerpo en la escuela y el mundo de los profanos, por ejemplo en reemplazo de

la palabra, desconociendo aquello que no quieren reconocer—los otros particularismos— a los efectos de constituirse en un particular hegemónico con pretensión de universalidad. Este es el juego: no venimos a que acuerden con nosotros; es más, difieran cuanto quieran, porque aquí estamos para disputar hegemonía y conformar una ecología lo más amplia posible de saberes, donde el conocimiento científico es uno de ellos y no el único, ya que en nuestra disciplina el saber práctico ocupa un papel que no es menor.

Proponemos pensar todo: lo que se pensó, lo que no se dejó pensar; lo que se hizo, se hace y lo que no se dejó ni se deja hacer. En síntesis: consideramos que es el momento de descolonizarnos de todos aquellos discursos que construyen un aparato conceptual con una pretensión de supremacía cognitiva y escrutadora, ya que estos producen más resistencia y más prácticas conservadoras, y proponemos en su lugar formas de traducción y debate que hagan posible el diálogo con los saberes y prácticas diferentes y diferenciados, creando una inteligibilidad que no someta a las diferencias. Por eso lo que sugerimos es lo siguiente: la reconciliación con la educación física y con el conjunto de las actividades físicas, sean o no escolares. O en otros términos: ya es hora de romper con la dicotomía campo intelectual-campo pedagógico o la diferencia entre concepción y ejecución, que opera como una división social del trabajo: expertos versus prácticos. En tanto ahondemos esta fisura, nuestro discurso crítico se ubicará funcionalmente en el marco de la reproducción del orden corporal al ser por demás eficiente en la implementación de reglas de juego excluyentes y lógicas de funcionamiento jerarquizado para la producción, validación y circulación del conocimiento pedagógico. Esto nos permite señalar que algunas de las preguntas que se deberían realizar sobre el currículum, estarían ausentes. Las preguntas serían: ¿qué contenidos despliega el currículum y cuáles repliega?; ¿a qué grupo o grupos favorece y a cuáles desfavorece?; ¿quiénes hablan, qué dicen y quiénes callan o son callados? Pero sobre todo: ¿cuáles son los conceptos y las prácticas que se articulan con los valores de los grupos dominantes? Aprenderán ustedes que lejos estamos de dotar al currículum de su pretensión de universalidad y encarnación de la razón por medio del juego del lenguaje.

En este contexto consideramos que explicar y explicitar el cuerpo y sus actividades consiste en percibir al mismo de manera completa desde el principio; en ponerlo en relación con los objetos supuestamente naturales con

las prácticas y en explicar a éstas no a partir de un motor único y aparato psicofonético, sino y también a partir de todas las prácticas vecinas sobre las que se asientan. Este análisis nos permite humanizar la actividad física como constructo material del cuerpo ya que las relaciones reemplazan a los objetos. Consideramos —y reiteramos— que la más que interesante intención de producir un giro lingüístico¹ en la educación física debe revisarse seriamente a partir de aclarar que este movimiento (el giro) se generó como una reacción a la historia social, y concluye, entre otras cosas, que la obra histórica es una “estructura verbal en forma de discurso en prosa narrativa”, articulado sobre una “infraestructura metahistórica, tal que el fundamento del trabajo histórico es la selección (y con ello exclusión) de categorías analíticas, determinadas por una estratégica retórica del relato, es decir, por la poética histórica” elegida como hilo conductor de la narración. Y que se excluiría —ya lo hemos mencionado— el cotidiano escolar en cuanto espacio concreto donde se materializa la educación física, donde se constituye el campo que le da sentido, unidad y pertenencia: la pedagogía. Particular y parcialmente, hemos considerado que el concepto actividad física nos permite situarnos en el interior de un debate donde lo que se discute es nada menos que la relación entre las actividades sociales y las prácticas culturales, y estimamos factible potenciar la actividad física como un concepto que nos permite dialogar con la experiencia histórica como un proceso dinámico, y en ese marco ponderar la “acción” (en este caso la denominamos física) como una relación con el mundo objetivo. Consideramos importante la comprensión y el estudio de la actividad física como un acontecimiento eminentemente humano, en el que se manifiesta la interrelación permanente y continua de todos los procesos adaptativos, evolutivos y creativos del ser humano, constituyéndose en la forma de expresión de un ser del quehacer y la acción. No hemos sido nosotros quienes hemos descubierto que es importante partir de recordar que las características centrales que como registros determinan lo que hace que un

¹ “El lenguaje se ha vuelto para sí mismo su propia ley y su propio mundo. El sistema de la lengua, los juegos del lenguaje, el significante, la escritura, el texto, la textualidad, los relatos, el discurso, tales son algunos de los términos que designan el imperio de los signos. Mientras que las filosofías modernizadoras avivaban cada vez más la distancia que separaba los objetos y los sujetos volviéndolos inconmensurables, las filosofías del lenguaje, del discurso o del texto ocupaban el medio dejado vacío, creyéndose muy alejadas de la naturaleza y de las sociedades que habían puesto entre paréntesis” (Latour, 1997, p.96).

ser humano sea humano, tienen que ver con la marcha erguida y las transformaciones morfo-fisiológicas causadas por esta actitud; la coordinación óculo-manual; la cerebralización; la conciencia; la intencionalidad; el lenguaje; la sexualidad; el amor y la organización social —en familia, pueblo, patria— entre otras; tal como se mencionó desde diferentes perspectivas disciplinares. En consecuencia decimos que si bien la perspectiva fenomenológica (a la cual adherimos como corpus referencial) es la que puede potenciar los análisis que pretendemos sobre lo humano, es imprescindible lograr construcciones teóricas y explicaciones científicas provenientes de los más diversos campos interdisciplinares a los efectos de ir delimitando la noción de actividad física que incluye algunas nociones como corporeidad, yo, praxiología motriz, historia, sociedad, copresencia física, actualidad, acto; aspectos que entrarán de forma decisiva en una consideración primaria de lo humano: lo individual, lo social y lo histórico. Es por ello que definimos actividad como un concepto que deviene de la acción y se diferencia de un acto, que es algo realizado y puede considerarse independiente del sujeto que actúa y de su vivencia. En contraposición con un acto, la acción —y por consiguiente su consecuencia, la actividad— está ligada al suceso y al contexto. En función de lo anteriormente mencionado, el cuerpo humano no es un cuerpo cualquiera y no “se mueve” exclusivamente por impulsos nerviosos o conexiones neuronales. En esta línea de pensamiento, consideramos oportuno mencionar que dentro de la pedagogía crítica, acuñan la categoría cuerpo/sujeto entendida como “... el terreno de la carne en el que se inscribe, se construye y se reconstituye el significado [...] Desde esta perspectiva el cuerpo es entendido como [...] la encarnación de la subjetividad.”

Esta categoría operaría contra otras posiciones para las cuales no existe nada fuera del lenguaje, que ignoran el referente empírico del cuerpo. Entendemos que la categoría cuerpo/sujeto reafirma la dimensión concreta de la corporalidad, las experiencias de los sujetos concretos, sus impresiones acumuladas como resultante de lo vivido dentro de un espacio y lugar. La categoría cuerpo/sujeto impide así el escape o disolución del referente empírico humano, y habilita tanto la mirada sobre un sujeto entendido en su condición de significado encarnado o carne significada, como una comprensión de la subjetividad no dualista sino integral, producto de múltiples mediaciones históricas, políticas, sociales y culturales.

Currículum

El concepto de currículum que compartimos es el definido por Alicia de Alba (2001), quien considera que este excede las fronteras de los documentos escritos y de las intenciones prescriptivas, y configura una síntesis de elementos culturales, conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos, producto de una lucha semántica y política en torno a diversos intereses y visiones de la realidad. Siguiendo su análisis, entendemos al proceso de producción curricular como un proceso social complejo que, a través de luchas, negociaciones e imposiciones, se desarrolla entre diversos grupos y sectores de la sociedad —sujetos sociales—, que propician una determinada direccionalidad de la educación, con relación al proyecto de sociedad que sostienen. La ponderación de lo escrito, la sobrevaloración de la palabra como hecho que no solo antecede a la acción sino que la crea, desdice la posibilidad de participar en nuestros esfuerzos, o, mejor dicho, excluye a los sujetos sociales —que son los que convierten un currículum en una “práctica cotidiana”: los maestros/as, alumnos/as—del desarrollo curricular. Esto ya se advierte en diseños curriculares en los cuales el elemento de la tríada docente- contenido-alumno que se privilegia es el contenido, y este aparece desvestido de toda referencia a su constitución como parte de una mediación.

De Alba deja entrever que el campo del currículum se ha complejizado y considera que lo fundamental es advertir si esta complejización funciona habilitando otras voces y permite comprender mejor los problemas o, por el contrario, se transforma en una disputa hegemónica que obstaculiza el planteamiento de nuevos problemas. En pos de sumar otros aportes, consideramos que el concepto actividad física suma y desarma parte de la confusión por su carácter inclusivo de las múltiples particularidades que habitan a la motricidad y al movimiento, y esto es posible dada la definición que nosotros consideramos viable de tal concepto: la actividad física es la expresión individual y material humana de la cultura, es la práctica humana propiamente dicha, manifestada en el movimiento individualizado y social del cuerpo.

Desde nuestra perspectiva, la actividad humana siempre es mediada en y por las condiciones sociohistóricas; no existe por lo tanto ninguna dimensión de lo humano que no esté atravesada desde el inicio por los campos social, político, económico y simbólico; ni las artes, ni la educación, ni la historia, ni la actividad física ni el deporte escapan a su potestad. El concepto de actividad

es un elemento esencial porque refleja el vínculo entre la influencia social y la forma en que el individuo y los grupos sociales incorporan esta influencia y materializan este proceso en su práctica diaria, en cuanto forma de actuar y transmitir significados concretos a través de una acción motriz, que es siempre social y política.

En síntesis: la actividad física, como manifestación sociocultural, no es otra cosa que el producto determinado a su vez por un sustento material y simbólico que la explica; es una producción individual y, simultáneamente, el resultado de una interacción social compleja. Somos individuos históricamente constituidos. La cultura no es otra cosa que la expresión de la producción social en una época determinada, y, por lo tanto, siempre en movimiento. La actividad física, entonces, como producto de lo social, se funde en ese juego integrado que no puede ni debe analizarse de manera separada.

Materialidad y lenguaje: naturaleza y cultura. Hanna Arendt y el mundo entre los hombres

La emblemática filósofa alemana, desde su posicionamiento ontológico distingue, dentro de las formas de vida del hombre, tres tipos diferentes de actividades: la labor, el trabajo y la acción. En esta taxonomía esta última sería la propiamente política, que se da en “el mundo entre los hombres” o en “el mundo en común”. Allí surge el sentimiento de “estar en el hogar”, y surge asimismo una relación entre iguales, a la vez que diferentes, porque justamente es en el ámbito de la acción en donde se establecen las diferencias. Aristóteles nos va a hablar de “*Iasthenai*”. Aquí también reside el poder entendido como lo contrario de la violencia. El poder se da entre iguales, concertando, acordando; lo opuesto a la violencia, a la dominación y a la autoridad. Ese locus de acción es también el espacio de la libertad, en la medida en que siempre está la posibilidad de que brote algo nuevo.²

Arendt (2006) hace del mundo humano un mundo netamente artificial. En ese sentido son notorios los puntos de contacto con Heidegger, quien se despega radicalmente de todo aquello que tenga que ver con la animalidad.

² Foucault difiere radicalmente con esa mirada de la política, en la medida en que la conceptúa justamente como la continuación de la guerra por otro medio, invirtiendo la emblemática frase de Clausewitz, “Sangre prometida, cristalización de una relación de fuerza desigual que adquiere estatuto legal”.

Pero, como bien contraargumenta Noelia Bueno Gómez,

aunque tal vez se puede interpretar que su teoría no constituye un desprecio total del cuerpo, su empeñamiento en rechazar todo aquello que consideró que sometía al hombre a la necesidad biológica la condujo a rechazar algo que también somos y que, en cualquier caso, no se puede separar de manera tan tajante de otras facultades que poseemos, si tenemos en cuenta la teoría de la evolución. ¿Cómo separar la voluntad, el pensamiento, la imaginación o el juicio de las emociones? (2013, p. 92).

De esta manera se persiste, desde el revés, con el remanido esquema dualista: “el cuerpo es colocado en la esfera de los objetos, el conocimiento es alzado hacia el ámbito del *eidos* universal” (Costa, 2006, p. 4). En íntima relación con dichas reconveniones, y siguiendo ahora más de cerca el pensamiento de Roberto Espósito con relación a Hanna Arendt, se puede visualizar como un problema el hecho de despegar radicalmente a la política de la dimensión biológica. Así se llega a un punto abisal, en la medida en que para Arendt “donde hay auténtica política no puede abrirse un espacio de sentido para la producción de la vida, y donde se despliega la materialidad de la vida no puede ya configurarse algo del estilo de una acción política” (2006: 241).

La irrevocable admiración de Arendt por la *polis* griega y su tajante división entre el *idion* (mundo privado) y el *koinón* (mundo de lo público) la lleva indefectiblemente a desentenderse de todo aquello relacionado con la materialidad de la existencia y la conservación *vitae*. La vida, como *nuda vida*, como *zoé*, queda fuera de las preocupaciones arendtianas. De esta manera, escinde la esfera de la vida del mundo, entendido este como el espacio de la acción en común, y en esa maniobra deja indefensos a los cuerpos, que son expulsados de la arena política y de sus preocupaciones. La vida en común nada tiene que hacer con esos cuerpos biológicos, con esa pura carne que nada parece tener que ver con nuestra humanidad.

Y si hay una existencia degradada, una vida no calificada, la *nuda vida*, la pura carne, queda desposeída de todo derecho, pasa a ser vida sacrificable y queda fuera del mundo político. Se despliega así un formidable dispositivo inmunitario que genera una exclusión incluyente (Agamben, 2013). Hannah Arendt, al distanciar ese mundo político, ese mundo entre los hombres, deja afuera todo resabio cárnico. El

homo laborens queda fuera de toda consideración política. Y si queda fuera, queda sin derecho alguno. Solo se es sujeto de derecho en la medida en que se pertenezca a un cuerpo político, diferente al cuerpo natural, escisión radical y decisiva. El hombre de la *polis* se despega de su condición animal y deja de estar ligado al mundo merleauPontyano. Es otro ya el mundo, es ahora un mundo-entre-los-hombres.

Judith Butler expresa, siguiendo argumentos similares, las dudas que la obra de Arendt le genera:

Siempre tuve dudas con *La condición humana*, donde la política se define como esfera pública sobre el modelo de la ciudad-estado griega, mientras que los esclavos, los niños y los privados de derechos se ocupaban de la reproducción de la vida material en el campo de lo privado, un dominio por cierto oscuro, necesariamente oscuro (Butler, 2009, p. 53).

Heidegger, como ya mencionamos, desde un planteo diferente pero que en este sentido se aproxima significativamente a Arendt, distingue al animal como pobre del mundo, mientras erige al hombre como hacedor del mismo, y así establece una distancia infranqueable entre uno y otro. Para el filósofo alemán, “el hombre es lo no animal, así como el animal es el ser viviente no-humano” (Espósito, 2006: 250). Ese alejamiento de lo que él llamara “la vida facticia” es lo que deja a esos cuerpos a merced, por ejemplo, del exterminio nazi; o, acercándonos más en el tiempo, es lo que permite que puedan verse un sinnúmero de cadáveres flotando en el *Mare Nostrum* a escasos kilómetros de la Europa civilizada, lugar por el que se decía que pasaba la historia universal. Esos muertos son, como señala Agamben, gente “matable”, es decir, “marginados extremos, los llamados desechables cuya muerte no entraña en la práctica consecuencia jurídica alguna” (2002, p. 221). Y ello acontece, como ya denunciáramos, porque han quedado fuera de la *polis*. Son, diría Butler (2009), “los sin Estado”.

El paradigma nazi nos permite ver las consecuencias nefastas de esta concepción, en la medida en que se erige como el paroxismo de esta escisión radical. Efectivamente, el régimen hitleriano genera un doble cierre del cuerpo, a la vez que termina “...estableciendo una distinción entre el verdadero cuerpo y una carne carente de resonancia vital, que por eso se ha de rechazar hacia la muerte” (Espósito, 2006, p. 266). Y en la actualidad, esa carne que queda por fuera de la política, que es básicamente impolítica, queda despo-

jada de todo derecho. “La existencia sin vida es la carne no coincidente con el cuerpo, esa parte, zona, membrana del cuerpo que no es una misma cosa que éste, va más allá de sus límites, o se sustrae a su cierre” (Espósito, 2006). El pensamiento heideggeriano, en este sentido, se aleja tan radicalmente de la filosofía nazi que termina acercándosele peligrosamente, en tanto que, al alejar tan radicalmente las dimensiones de lo humano con lo animal, termina dejando a esos “pobres de mundo” a merced de la maquinaria asesina nazi.

Siguiendo este decurso argumental, la biopolítica, así pensada, es parte de la solución y no del problema, en tanto y en cuanto sea entendida como una política de vida, una política para la vida, y no sobre la vida o contra la vida, lo que no sería otra cosa que una *tanatopolítica*. Se trata entonces, y por el contrario, de generar una política que pueda albergar en su seno a la vida, a esos cuerpos, de manera que la política devenga vitalización de la norma y no normatización de la vida. Existencia y mundo quedan entonces ligados —nuevamente con Merleau Ponty— en un encuentro en que lejos de cerrarse sobre sí, el cuerpo pasa a ser el lugar de la apertura: “mi cuerpo está hecho de la misma carne del mundo y, además, el mundo es partícipe de esta carne de mi cuerpo” (Espósito, 2006, p. 257). El doble cierre del cuerpo antes mencionado establecido por el nazismo deviene así en un cuerpo planteado como apertura y reunión con el mundo.

Sigamos ahora el derrotero crítico de Agamben en toda su complejidad, y a la vez en su carácter propositivo: de la misma manera que ya no puede ser restituido simplemente a su vida natural en la *oikos*, el cuerpo biopolítico de Occidente no puede tampoco superarse en otro cuerpo, un cuerpo técnico o integralmente político o glorioso, en el que la economía diferente de los placeres y de las funciones vitales resolviera de una vez por todas el engarce de *zoé* y *bíos*, que parece definir el destino político de Occidente. Más bien será preciso hacer del propio cuerpo biopolítico, de la nuda vida misma, el lugar en el que se constituye y asienta una forma de vida vertida íntegramente en esa nuda vida, un *bíos* que sea solo su *zoé* (Agamben 2013: 218).

La misma huella podemos sin duda rastrear en el pensamiento de Roberto Espósito:

Que un único proceso atravesase sin solución de toda la extensión de lo viviente —que cualquier viviente deba pensarse en la unidad de la vida—significa que ninguna porción de esta puede ser destruida en favor de otra: toda vida es

forma de vida y toda forma de vida ha de referirse a la vida. No es este el contenido ni el sentido último de la biopolítica, pero al menos es su presupuesto. Que se lo niegue una vez más en una política de muerte, o se lo afirme en una política de la vida, también dependerá del modo en que el pensamiento contemporáneo siga sus huellas (2006, p. 312).

Considerar al cuerpo como un constructo discursivo y desasirlo de todo contenido vital implica continuar en la senda dualista cartesiana, trazando esa división radical entre esas dos dimensiones. Decíamos en un trabajo anterior, y consideramos oportuno recuperar a los fines de nuestra argumentación, la siguiente puntualización. Limitar el análisis de la actividad física de los hombres a lo largo de su historia a una simple consideración biológica, ya sea orgánica o biomecánica, es reducirla a un nivel muy pobre de argumentación. Pero también, un enfoque culturalista que pretende deslindar toda consideración de la condición de animalidad del ser humano, su condición de ser vivo, circunscribiendo su campo de análisis a su pura racionalidad, constituye otra cara del reduccionismo (Beer y Miramontes, 2015, p. 17).

Considerar la materialidad de la existencia humana y del mundo no implica de ninguna manera negar la importancia sustantiva de la dimensión simbólica de la esfera de lo humano. Consideramos, siguiendo a Cassirer, que el hombre...

ha descubierto un nuevo método para adaptarse a su ambiente. Entre el sistema receptor y el efector, que se encuentran en todas las especies animales, hallamos en él como eslabón intermedio algo que podemos señalar como sistema "simbólico". Esta nueva adquisición transforma la totalidad de la vida humana. Comparado con los demás animales el hombre no sólo vive en una realidad más amplia sino, por decirlo así, en una nueva dimensión de la realidad (Cassirer, 1968, p. 26).

Tener en cuenta esta dimensión peculiar de lo humano no implica que debamos erigir al sistema simbólico como una suerte de superestructura supraorgánica, que se despega de todo resabio material. En este caso, y siguiendo a Spinoza, diríamos que son distintos atributos de una misma sustancia.

Pareciera que nos molesta ese cuerpo que somos; que nada queremos saber de nuestra faz orgánica, de nuestra pertenencia a todo aquello que te-

nemos de animales. Judith Butler aporta a la discusión su mirada, que refleja una urdimbre que niega la posibilidad de una cesura:

El lenguaje y la materialidad están plenamente inmersos uno en el otro, profundamente conectados en su interdependencia, pero nunca plenamente combinados entre sí, esto es, nunca reducido uno al otro y, sin embargo, nunca uno excede enteramente al otro. Desde siempre mutuamente implicados, desde siempre excediéndose recíprocamente, el lenguaje y la materialidad nunca son completamente idénticos ni completamente diferentes (Butler, 2002, p. 111).

La dificultad reside –siguiendo a Kuper– en considerar

la cultura como si fuese un sistema aislado (un subsistema en la terminología parsoniana). Posteriormente, los resultados se deben encajar con el análisis de los procesos sociales o biológicos. Dejando de lado las problemáticas imágenes de sistemas y subsistemas, esto todavía supone tratar la cultura como un todo, que se relaciona como un todo con cualquier otra cosa. Sin embargo, si se desagregan los elementos de una cultura, no suele ser difícil mostrar que las partes están ligadas por separado a disposiciones administrativas específicas, presiones económicas, constreñimientos biológicos y así, sucesivamente (Kuper, 2001, p. 281-282).

Hacer de la cultura un discurso público similar al lenguaje, aislarla asépticamente y analizarla descontextualizada y en sus propios términos es una estrategia discutible. Nuevamente con Kuper, a los efectos de esta crítica es necesario mirar más allá del campo cultural: “Opero en el mercado, vivo a través de mi cuerpo, me debato en manos de otros. Si tuviera que contemplarme únicamente como un ser cultural, poco espacio me restaría para maniobrar y para cuestionar el mundo en el que me encuentro” (Kuper, 2001, p. 283).

Sobre Bourdieu y sus supuestas incomprensiones o resabios naturalistas

En un profundo trabajo en el cual analiza la concepción del cuerpo en la obra de Bourdieu, Galak refleja este rechazo ante ciertas afirmaciones del sociólogo francés: “Al mismo tiempo, en cierto sentido paradójicamente, se

partirá de tomar al cuerpo ‘desde la biología’ y ‘desde la sociología’, natural y simbólico —sin dejar de comprender que el concepto de naturaleza es simbólico—” (Galak, 2010, p. 2).

Esa división dicotómica entre naturaleza y cultura se inscribe en esta lógica, que no logra superar un análisis reduccionista. El relato del pasaje de un orden a otro, tan enraizado e impuesto como parte del sentido común, no permite dar cuenta de una trama cuyos hilos se entretujan en una única textura. Más adelante el mismo autor señala que Bourdieu “no logra despejar todo el sentido sustancialista y esencialista por lo que persiste y pervive en el concepto una inmanente noción de naturaleza” (Galak, 2010, p.14). Esto es porque el sociólogo francés justamente ha rechazado en forma explícita la división cartesiana. El mismo atolladero argumental encontramos cuando se intenta distinguir una naturaleza “natural” o “naturalizada” de una naturaleza social. Desde una concepción meramente discursiva de la cultura, todo aquello en lo que resuena algo que tenga que ver con lo natural hace encender señales de alarma. También considera que el mismo Marcel Mauss, con su concepto de técnicas corporales entendidas como parte de una tradición y como transmisibles por medio de la educación, parece caer no obstante en estos supuestos “vicios naturalistas”: “Sin embargo, en varios pasajes se puede observar que Mauss no logra desprenderse de la naturaleza al concebir al cuerpo como el primer y más natural instrumento o, precisa, el primer y más natural objeto técnico del hombre” (2010, p. 32).

En la obra de Bourdieu (2000) subyace una doble significación de lo natural que es preciso distinguir. Por un lado, lo natural en cuanto orgánico, biológico, “carne”. Por otro lado, lo natural relacionado con el concepto de *habitus*, como aquello que es histórico y que se “naturaliza”, que opaca su carácter arbitrario y contingente y se lo impone como una ley universal irremisible. Cuando se habla de “doble naturaleza”, o cuando se denuncia la arbitrariedad de aquello que es impuesto como verdad deshistorizada, se habla en este último sentido. Al cabo, si no se logran interpretar debidamente las sustantivas diferencias en torno al concepto de “naturaleza”, se ingresa en un terreno ciertamente pantanoso.

Pero en definitiva, en el texto de Galak siempre aparece esta incomodidad, precisamente porque Bourdieu jamás renuncia a lo biológico:

En lo que puede llamarse el debate entre comprenderlo como “naturaleza biológica y naturaleza social” o “cuerpo biológico y cuerpo social” –y si bien su perspectiva y la de esta tesis se sitúan en el lado del cuerpo entendido como social– se ha visto en los capítulos anteriores que no pueden desprenderse de la lectura “naturalista” que arrastra (Galak, 2010, p. 95).

Nosotros consideramos que de ninguna manera es una lectura “naturalista”, sino que el francés, desde su mirada relacional, se niega a dicotomizar lo que no deja de requerir para él un análisis integral. Toda su obra intenta desprenderse del paradigma dualista cartesiano. De otra manera no se entendería que argumentara que “...el cuerpo presenta características biológicas que conllevan distinciones sociales, y a la vez hay características sociales que se incorporan, se naturalizan al punto de vivirse y sentirse como naturales” (Bourdieu, 2000, p. 22-23).

Cerrando para abrir

La primera premisa de toda historia humana es, naturalmente, la existencia de individuos humanos vivientes. El primer estado que cabe constatar es, por tanto, la organización corpórea de estos individuos y, como consecuencia de ello, su relación con el resto de la naturaleza. [...] Toda historiografía tiene necesariamente que partir de estos fundamentos naturales y de la modificación que experimentan en el curso de la historia por la acción de los hombres.

Karl Marx, *La ideología alemana*

Hay un cuerpo que se resiste a ser pensado y resumido solo en una palabra. Ese cuerpo, que es la mismísima carne que me rodea y me constituye, no es otra cosa que aquello que soy. Carne del mundo. No hay por tanto escisión posible, ni distancia alguna. No requiere ser pensado para ser, pues es ese mismo cuerpo el que piensa, el que desea, el que puede.

Miente Descartes. Soy cuerpo, luego existo. No soy otra cosa que ese cuerpo ávido actuando en un mundo que me desborda y me contiene. Un sin-fín de estímulos que van y vienen, que me atraviesan e interpelan. Y yo allí, haciendo tarea. Feliz, padeciente. Humano, demasiado humano. El mundo

social que habito me talla y moldea, qué duda cabe. Pero soy yo, mi cuerpo, el que nada en ese mar de significados y materialidades. Con mis brazos, con mis pies, con mis ojos, mi nariz. Soy yo, con mis mismos huesos y tendones, que pliego y despliego acciones. Es mi cerebro, parte de mi cuerpo, el que hace y deshace los días y noches. El mundo occidental moderno, amante de los opuestos, ha hecho del cuerpo el puro deshecho de una existencia animal aborrecida, o bien lo ha transformado en un ente abstracto y etéreo, producto cultural que se aleja de todo resabio cárnico. Aunar los opuestos, nefasta maniobra de la occidentalidad, es la tarea. No renegar de ese cuerpo espeso que somos, y hacer de su naturaleza nuestra plenitud existencial. Humanos, plenamente humanos, con nuestra animalidad y santidad a cuestas.

Hablamos entonces de sujetos concretos e históricos, y es en el devenir de sus relaciones sociales materiales de existencia donde producen y reproducen sus vidas. Esto implica

tratar a los protagonistas de los asuntos que analizamos como actores socialmente situados. Implica, asimismo, asumir el hecho de que esos actores son seres orgánicos y que esa condición, aún si no es el foco de nuestro interés, es constitutiva de su condición y de su acción en tanto protagonistas de su mundo social (Balbi, 2015, p. 15).

No podemos afirmar que el mundo social está colmado por la urdimbre simbólica que arrojamos sobre él; el mismo está determinado asimismo por las características físicas que lo coconstituyen, por las relaciones de poder en las que está ungado, y por las relaciones espaciales en las que se encuentra inscripto. Es decir, por las condiciones materiales y los significados simbólicos que los diferentes actores puedan atribuirle. No queremos sugerir con esto —a riesgo de ser reiterativos— que asignemos a la materialidad del cuerpo una primacía epistemológica sobre la cual el significado se monta “en ese sentido, el lenguaje y la materialidad no se oponen, porque el lenguaje es y se refiere a aquello que es material, y lo que es material nunca escapa del todo al proceso por el cual se le confiere significación” (Butler, 2002, p. 110). Hablamos entonces de cuerpos y culturas más densos, más espesamente constituidos, en tramas más complejas que las que conforman un mundo meramente discursivo y simbólico. Esto de ninguna manera implica subestimar la importancia radical

del mundo simbólico en los hechos sociales, sino de integrarlo en un nivel de análisis más abarcador. Se trata, en definitiva, de escapar del laberinto, como corresponde, por arriba.

Pedagogía y experiencia

La consideración de un mundo discursivo que moldea la realidad a sus anchas produce el peligro de que se genere un campo académico que se aleje ostensiblemente de las prácticas concretas. El supuesto que subyace se anida fuertemente en lo que hemos tratado de desarrollar en el presente trabajo: el subsistema simbólico, en lugar de interactuar en una realidad social concreta y compleja, la configura y construye en el vacío. Y así, si la realidad concreta no se corresponde con lo que la teoría ha dispuesto, el problema es de la realidad.

Daniel Feldman observa cómo “los especialistas en educación se forman por fuera de sus espacios de intervención si se los compara con profesiones más clásicas como medicina, ingeniería o abogacía” (2010, p.14). Este hiato entre conocimiento y experiencia es indudablemente un elemento a considerar, en la medida en que las formulaciones y conceptualizaciones suelen manejarse en términos abstractos y validan sus formulaciones en ámbitos externos al campo de las prácticas. Parafraseando a Ian Hunter (1998), para analizar el campo educativo en general, la propuesta sería “mirar a la educación física como lo que es”.

Podemos afirmar entonces que las consecuencias de esta suerte de quiebre son diversas. En primer lugar, se produce un distanciamiento entre este grupo de especialistas y aquello que ocurre en el ámbito concreto de las prácticas. Se origina, desde una concepción supuestamente crítica, una pretendida iluminación que debe bajar límpidamente sobre el llano. En segundo término, esta alta especialización académica dificulta la interacción dinámica y orgánica con el campo experiencial. Por otro lado, se deriva de ello que la elaboración de diseños curriculares suele mantenerse a distancia considerable de aquello que sucede en los patios escolares, y se impone sin validación empírica alguna ni posibilidad de establecer un diálogo más fértil e igualitario.

Por último, se genera una demonización para con todo enfoque que roce siquiera alguna dimensión técnica o instrumental. No pretendemos con esto negar las nefastas consecuencias que tuvieron las perspectivas que anidaron con fuerza en el campo de la educación física, radicalmente

tecnicistas, meramente instrumentales y torpemente mecánicas. La consideración del cuerpo como una máquina biológica a la que hay que automatizar de la manera más eficiente no es precisamente lo que desde aquí pretendemos proponer. Pero esto no implica negar el saber técnico. Estamos hablando de un saber hacer, de una *poiesis* siempre necesaria en el mundo de lo humano.

Flavia Terigi advierte sobre esta ilusión de intervenir en la realidad como si esta fuera una especie de recipiente vacío que adquiriera pasivamente la forma que el discurso le determina:

Al plantear la necesidad de cuidar la accesibilidad didáctica del programa pedagógico, sostenemos que la política educativa debe plantear un desajuste adecuado de las propuestas pedagógicas que realiza con respecto a las capacidades efectivas de los docentes para pensar y llevar adelante la enseñanza (Terigi, 2005, p. 71).

Resaltamos el concepto de “desajuste adecuado” de manera de romper con esta lógica que advertimos como riesgosa. La misma pedagoga propone por ello pensar en una interlocución más que en una intervención, y esto nos sirve para reflexionar sobre la necesidad de mantener una fuerte y fecunda relación entre la producción de conocimiento en educación física y la propia actividad.

En la misma línea de argumentación sostenemos que el análisis de los diseños curriculares es solo una de las tantas tareas a ser abordadas, y seguramente no la más importante. Por el contrario, los intentos de influir de alguna manera en la orientación de la educación física deben anclarse en las prácticas concretas, muchas veces ubicadas más allá de las prescripciones curriculares, y otras tantas, contrarias a ellas.

Con esto queremos señalar, intentando unir lo que hemos tratado de exponer, que la materialidad, lejos de ser solamente una creación del mundo simbólico, es opaca, espesa e impone sus propias condiciones. Foucault habla de relación violenta, oblicua, siempre en perspectiva y nunca aprehensión de lo real original. El conocimiento, con suerte, puede aspirar a lograr una representación, una metáfora de aquello que investiga.

Y es en ese barro en donde hay que internarse. No pretendemos negar la performatividad del lenguaje en la materialidad del mundo, pero eso no

implica considerar al universo discursivo como una creación en un espacio vacante, sino una *coimplicación* más compleja. Como afirma Sahlins, “La historia es ordenada por la cultura. [...] Lo contrario también es cierto. Los esquemas culturales son ordenados por la historia, puesto que en mayor o menor medida los significados se revalorizan a medida que van realizándose en la práctica” (1988, p.139). El signo, así, al ponerse en acto entra en riesgo. La acción práctica siempre es más general y difusa que el signo. En definitiva, y como Shakespeare (1948) hizo decir a uno de sus personajes, “hay más cosas en el mundo que en toda nuestra filosofía”.

Bibliografía

- Agamben, G. (2013). *Homo sacer I*. Madrid: Editora Nacional.
- Balbi, F. (2015). Creatividad social y procesos de producción social: hacia una perspectiva etnográfica. *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, 13(18).
- Beer, D. y Miramontes, J. (2015). El cuerpo: eso que somos. En A. Ferreira (comp.), *Pensando la Educación Física como área de conocimiento* (pp. 227-237). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bueno Gómez, N. (2013). La estructura ontológica del pensamiento de Hannah Arendt. *Eikasia. Revista de Filosofía*, 48. Recuperado de <http://revistadefilosofia.com/autbueno.htm>
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós.
- Cassirer, E. (1968). *Antropología Filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. México: EFE. Recuperado de <http://www.raularagon.com.ar/biblioteca/libros/Cassirer/Ernst%20Cassirer%20-%20Antropologia%20Filosofica.pdf>
- Costa, M. (2006). La propuesta de Merleau Ponty y el dualismo mente/cuerpo en la tradición filosófica. *A parte rei. Revista de filosofía*. Recuperado de <http://serval.pntic.mec.es/Aparterei/>
- De Alba, A. (1991). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México: Universidad Nacional Autónoma.
- Espósito, R. (2006). *Bio. Biopolítica y filosofía*. Amorrortu: Buenos Aires.
- Galak, E. (2010). *El concepto cuerpo en Pierre Bourdieu: Un análisis de sus*

- usos, sus límites y sus potencialidades*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.453/te.453.pdf>
- Kuper, A. (2001). Cultura, diferencia, identidad. En *Cultura. La versión de los antropólogos*. Barcelona: Paidós.
- Latour, B. (1997). *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica*. Argentina: Siglo XXI.
- Mc Laren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires. Ed. Aique.
- Merleau-Ponty, M. (1964). Lo visible y lo invisible. En R. Espósito (2006). *Bíos. Biopolítica y filosofía*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sahlins, M. (1988). *Islas de historia. La muerte del capitán Cook. Metáfora, antropología e historia*. Barcelona: Gedisa.
- Shakespeare, W. (1948). *Hamlet*. Argentina: Editorial Tor.
- Terigi, F. (2005). *Collected papers: sobre las decisiones en el gobierno de la educación*. En *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Editorial Del estante.

Autores

CRISORIO, Ricardo

Profesor de Educación Física y Doctor en Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Profesor Titular Ordinario de la cátedra de Educación Física 5 del Departamento de Educación Física, FaHCE, UNLP. Director del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad e integrante del Consejo Asesor del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales UNLP/ CONICET, investigador categoría II por el Programa de Incentivos a la Investigación del Ministerio de Educación de la Nación. Director de la Maestría en Educación Corporal, en la cual dicta seminarios de posgrado. Director de la Red “Formación Superior - Planes de Estudio y Democratización de la Educación Superior” en la que participan la UFSC (Brasil) y la UdelaR (Uruguay). Desarrolla sus investigaciones en el área de la educación corporal, la educación del cuerpo y las prácticas corporales. Entre sus publicaciones se destacan *Ideas para pensar la educación del cuerpo*, “Lo sensible y lo inteligible” y la entrada “Educación Corporal” en el *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica: rastros y análisis de los debates y tensiones del campo de la educación física en Argentina*. Ha sido distinguido con el premio a la trayectoria como Investigador Formado de la Universidad Nacional de la Plata.

MARTÍNEZ, Ariel

Doctor en Psicología por la Universidad Nacional de La Plata. Becario CONICET. Jefe de Trabajos Prácticos en la asignatura Psicología Evolutiva II en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Director del proyecto de investigación “Identidad de género y cuerpo. Entrecruzamientos

conceptuales en el feminismo psicoanalítico norteamericano de finales de siglo XX” (PPID/H017) con lugar de trabajo en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CInING/IdIHCS - UNLP/CONICET). Junto a la Dra. María Luisa Femenías ha organizado la compilación *Judith Butler: las identidades del sujeto opaco* y ha participado como autor de la entrada “Teoría Queer” en el *Dicionário Crítico de Relações de Género* editado por la Universidade Federal da Grande Dourados. Es autor de artículos en revistas nacionales y extranjeras; entre ellos se destaca “La identidad sexual en clave lesbiana. Tensiones político-conceptuales: desde el feminismo radical hasta Judith Butler” publicado en *Sexualidade, Saúde e Sociedade, Revista Latino-Americana*, editada por la Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Su labor científica ha sido distinguida en la categoría “joven investigador” por el Comité Académico Internacional de Género de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo y por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata.

ROCHA BIDEGAIN, Ángela Liliana

Profesora de Educación Física y Magister en Educación Corporal por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Profesora Adjunta ordinaria de la cátedra Educación Física 5 en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Docente de posgrado en el seminario permanente “El aprendizaje motor: un problema biopolítico”. Miembro del Comité Asesor del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad, IdiHCS – UNLP/CONICET. Docente-investigador por el Programa de Incentivos a la Investigación y miembro de equipos nacionales e internacionales de investigación, con lugar de trabajo en el CICES. Miembro de la comisión para la reforma de los planes de estudio del Profesorado y la Licenciatura en Educación Física de la FaHCE-UNLP en representación del claustro de profesores. Miembro del equipo de árbitros para la evaluación de artículos científicos en revistas nacionales y extranjeras. Egresada distinguida de posgrado de la UNLP en el año 2012. Ha publicado diversos libros y capítulos de libros entre los que se destacan *Ideas para pensar la educación del cuerpo* (junto con Ricardo Crisorio y Agustín Lescano); “Formación Profesional en el campo de la Educación Física en Argentina” (junto con Ricardo Crisorio, Juan Cruz Media y Gloria Campomar), y “La museificación del cuerpo en la gimnasia” (con Agustín Lescano).

GÓMEZ, Raúl Horacio

Magíster Scientiale en Investigación Científica y Técnica por la Universidad Nacional de Entre Ríos. Director e investigador de diversos proyectos vinculados a la temática de la pedagogía y la didáctica de la educación física y estudios antropológicos y socioculturales sobre la motricidad con lugar de trabajo en el Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física – UNLP/CONICET. Profesor Titular Ordinario de la cátedra Didáctica Especial I de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Dicta seminarios de posgrado en diversos ciclos de formación de posgrado en Argentina y en el exterior. Consultor de procesos de reforma curricular en Argentina y en el exterior. Ha sido distinguido con la Orden Panamericana “Enrique Romero Brest” y con la Orden Águila de Oro FIEP / América del Norte. Es miembro de la Worlds Sports Allance / UN y nombrado entre los quince maestros destacados del ISEF de Buenos Aires.

TORRÓN PREOBRAYENSKY, Ana

Licenciada en Educación Física y Magíster en Enseñanza Universitaria por la Universidad de la República, Uruguay. Desarrolla tareas de investigación en el área de la educación física, enseñanza y escolarización del cuerpo. Docente efectiva G3 del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF –UdelaR. Se desempeña como codirectora de la línea de investigación en educación física, enseñanza y escolarización del cuerpo del ISEF. Es integrante del Grupo de Políticas Educativas y Políticas de Investigación del ISEF; de la línea de investigación “Indagaciones en el campo teórico de la enseñanza” de la FHCE; de la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (REIPEFE), junto a varias universidades de Brasil y Argentina, y de redes académicas con la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad Federal de Santa Catarina. Se destaca su publicación conjunta con Cecilia Ruegger, Pablo Zinola y Rodríguez “Representaciones y discursos de la educación física escolar en Uruguay: una visión desde los programas oficiales”, y de su propia autoría “Relaciones entre Educación Física y escuela en el proyecto moderno uruguayo” y “La marca de Procasto en la escuela”. Ha sido distinguida con una beca de la Universidad de Leipzig para realizar una especialización en entrenamiento de natación.

GILES, Marcelo Gustavo

Profesor de Educación Física por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP.

Egresado de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano- Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, Santiago de Chile (Proyecto de tesis aprobado 1998). Titular Ordinario con dedicación exclusiva en la cátedra Educación Física 1. Director de la Maestría en Deporte, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Coordinador del ciclo de Licenciatura Extraordinario en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata desde julio del 2007. Coordinador (junto con Ricardo Crisorio) del libro *Educación Física. Estudios Críticos*. Investigador categoría II del Programa Nacional de Incentivos a la Investigación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP.

SARAVÍ, Jorge Ricardo

Profesor de Educación Física por el Instituto Superior de Formación Docente Nro. 22, Olavarría; Magíster en Educación Corporal por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata; Magíster en Ciencias y Técnicas de las Actividades de Físicas y Deportivas, Universidad de París V, Francia. Profesor Adjunto Ordinario en la cátedra Educación Física 3 de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP y docente del seminario de grado Praxiología motriz y Educación Física en la misma casa de estudios. Desarrolla sus investigaciones en el área de la praxiología motriz y las prácticas corporales urbanas. Es investigador categoría III por el Programa de Incentivos a la Investigación con lugar de trabajo en el Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física – IdiHCS/CONICET, UNLP. Miembro del comité asesor del AEIEF/IdiHCS – UNLP/CONICET. Se destacan sus siguientes publicaciones: “Práctica del *skate*, ciudadanía y participación política en jóvenes platense”; “Potencialidades y perspectivas de los estudios e intervenciones de la Praxiología Motriz en las prácticas corporales de Ocio y Tiempo Libre” y “Contribuciones innovadoras de la Praxiología Motriz al campo de la Educación Física”.

BEER, David

Doctoren en Ciencias Sociales y Magíster en Ciencias Sociales y Educación por FLACSO. Profesor Nacional de Educación Física y Maestro Nacional de Educación Física por el INEF. Docente de nivel superior en distintas universidades nacionales: UBA, UNDAV, UNQ. Miembro de la carrera de investigador científico y director de proyectos de investigación y tesis de grado. Recientemente ha publicado, en coautoría, *Pensando la Educación Física como área de conocimiento*, Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires, 2016.

MIRAMONTES, Jorge

Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras; Profesor Nacional de Educación Física, INEF “Dr. E.R. Brest”. Docente de nivel superior en la Universidad Nacional de Avellaneda y en la Universidad Nacional de José Clemente Paz en Epistemología de la motricidad humana-Historia de la Actividad Física y Metodología de la Investigación. Participante en el proyecto de investigación UNDAV. Docente en el nivel primario de CABA; docente y directivo en escuelas de nivel primario en la provincia de Buenos Aires. Capacitador en el proyecto “Nuestra Escuela” Ministerio Nacional de Educación. Asistente Técnico Pedagógico en Escuelas Intensificadas en Educación Física de CABA. Coautor de *Pensando la Educación Física como área de conocimiento*, Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires, 2016 y coautor de *Docentes Fantásticos* editado por el Ministerio de Educación GCBA, Buenos Aires, 2012.

BORDOLI, Eloísa

Licenciada en Ciencias de la Educación y Magíster en Ciencias Humanas por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, Uruguay. Doctoranda en Ciencias Sociales de la FLACSO (Sede Académica Buenos Aires, Argentina). Profesora Adjunta del Instituto de Educación de la FHCE de la UdelaR. Directora de la línea de investigación “Políticas educativas, currículum y enseñanza” del Instituto de Educación, dentro del Programa de Políticas Educativas del Núcleo de Educación para la Integración de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo. Investigadora de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) de Uruguay. Codirectora de la Revista *Didáskomai* del Instituto de

Educación de la FHCE; autora de diversos libros y artículos científicos en revistas nacionales e internacionales. Entre los libros que ha publicado se encuentran *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza* (en colaboración con Cecilia Blezio), *El Programa Maestros Comunitarios. Trazos, caminos y desafíos a la gramática escolar* y *La construcción de la relación pedagógica en la escuela uruguaya. Sujetos, saber y gobierno de los niños*; este último obtuvo el primer premio en el Concurso Anual de Literatura del Ministerio de Educación y Cultura del Uruguay en el año 2014 en la categoría “Ensayos de Filosofía, Lingüística y Ciencias de la Educación (inéditos)”.

DOGLIOTTI, Paola

Profesora de Educación Física por el Instituto Superior de Educación Física y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, Uruguay. Posgraduada en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Argentina. Magíster en Enseñanza Universitaria por la UdelaR. Doctoranda en Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Profesora Adjunta del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF desde donde dirige la línea de investigación “Políticas educativas, cuerpo y currículum” (PECUC). Actualmente es Directora del ISEF de la UdelaR. Profesora Asistente del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la FHCE de la UdelaR, donde es directora adjunta de la línea de investigación “Políticas educativas, currículum y enseñanza” (PECE). Autora de diversos artículos en libros y revistas arbitradas nacionales e internacionales, relacionados con las temáticas de la enseñanza, el currículum, la historia de la educación del cuerpo y de la educación física.

ACHUCARRO, Santiago V.

Profesor de Educación Física por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata y Magíster en Educación Corporal por la misma unidad académica. Desarrolla sus tareas de investigación en el área de la educación física y las relaciones entre deporte

y género en instituciones carcelarias. Profesor Adjunto Ordinario de Teoría de la Educación Física 1; profesor de Educación Física del Servicio Penitenciario Bonaerense y director de la revista *Educación Física & Ciencia* del Departamento de E. F. de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Integrante de proyectos de investigación acreditados por el Programa de Incentivos a la Investigación del Ministerio de Educación de la Nación con lugar de trabajo en el Área de Estudios e Investigación en Educación Física de la FaHCE –UNLP/CONICET de manera regular desde el año 2001. Entre sus publicaciones se destacan el capítulo del libro *La recreación y el deporte social como medio de inclusión* y algunas entradas al *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica: rastreos y análisis de los debates y tensiones del campo de la educación física en Argentina* dirigido por Carlos Carballo.

LEGARRALDE, Martín

Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO-Argentina). Profesor de Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Se ha desempeñado como director de Prospectiva e Investigación Educativa y director provincial de Planeamiento de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Ha desarrollado distintos trabajos de investigación vinculados a temáticas de política educativa, historia de la educación, evaluación educativa, educación secundaria y trayectorias estudiantiles en el ámbito universitario. Fue director de la Especialización en Pedagogía de la Formación de la UNLP. Actualmente es Profesor Adjunto ordinario en la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la Universidad Nacional de La Plata y prosecretario de Vinculación e Inclusión Educativa de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Es miembro del Instituto de Currículum y Evaluación de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

EMILIOZZI, María Valeria

Doctora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata; Magíster en Educación Corporal y Licenciada en Educación Física por la misma

unidad académica; Profesora de Educación Física por el Instituto Superior de Formación Docente Nro. 47. En la actualidad se desempeña como profesora de grado y posgrado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, es becaria posdoctoral del CONICET, codirectora de la Maestría en Deporte de la FaHCE-UNLP e investigadora del Programa de Incentivos a la Investigación del Ministerio de Educación de la Nación. Autora de *El sujeto como asunto. Las tramas curriculares de la Educación Física Contemporánea* (2016), “El cuerpo en el currículum de Educación Física” (2015), en Crisorio, R.; Lescano, A. y Rocha, L. (comp.) *Ideas para pensar la educación del cuerpo*; “Corporeidad y Cuerpo: Un análisis sobre el Diseño Curricular de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires (Argentina)” (2013), en Galak, E. y Varea, V. (Coord.) *Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos*.

RODRÍGUEZ, Norma Beatriz

Maestra Especializada en Educación Primaria por el Instituto Superior de Formación Docente Nro. 9, Profesora de Educación Física y Magíster en Educación Corporal por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata. Las áreas temáticas donde desarrolla sus investigaciones son las perspectivas teóricas y epistemológicas de la educación física y de la educación corporal; educación del cuerpo y sistema educativo; currículo, enseñanza y transmisión; educación y uso del cuerpo como expresión de la modernidad. Es Profesora Adjunta Ordinaria de Teoría de la Educación Física 4 en el Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Investigadora categoría III por el Programa de Incentivos a la investigación del Ministerio de Educación de la Nación. Actualmente dirige los proyectos “Cuerpo y Educación: el cuidado de sí y la vivencia racionalizada de los placeres en el pensamiento de Michel Foucault” y “Educación Física y Cultura Escolar. Entre la inclusión y la innovación: saberes, prácticas y sentidos”, con lugar de trabajo en el Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (IdIHCS-UNLP/CONICET). Integra la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (REIPEFE) por la UNLP. Entre sus publicaciones se destacan “Problematizaciones en torno a la teoría de la educación física, la psicología y su influencia en los discursos de la educación física” (junto

con Andrea Mirc);“Los cuerpos de Foucault: una genealogía de los estudios foucaultianos en el campo de académico de la Educación Física en Brasil y en la Argentina” (junto a Santiago Pich)y “Debates curriculares actuales. La Educación Física en cuestión” (junto a José Vallina).

DORATO, Mónica

Profesora de Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata y Magister en Investigación Educativa por la Universidad Academia Humanismo Cristiano (Chile). Ha realizado la Especialización en Planificación y Formulación de Políticas Educativas en el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE – UNESCO. Se desempeña como Profesora Adjunta en la cátedra de Didáctica Especial 2 para el Profesorado de Educación Física de la FaHCE, UNLP y es Profesora Titular de Pedagogía de la carrera de Formación en Docencia Universitaria de la Universidad del Este. Ha participado en proyectos de investigación en el Área de Educación y Ciencias Sociales. Actualmente integra los equipos correspondientes a Educación Física desarrollando las temáticas de “La Educación Física en la Educación Secundaria: Reflexión sobre las prácticas de la enseñanza” y “Enseñar a aprender a enseñar natación: revisando nuestras prácticas”, ambos proyectos radicados en la FaHCE, UNLP. Entre sus publicaciones más recientes podemos mencionar “Configuraciones didácticas en las prácticas de profesores expertos en Educación” y las entradas “Educación”, “Teorías de la educación”, “Pedagogía/ pedagogía de la Educación Física” del *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la Educación Física en Argentina*.

GAYOL, María Lucía

Profesora de Ciencias de la Educación por la Universidad Católica de La Plata y Profesora de Educación Física por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata. Doctoranda en Educación en la UNLP. Se desempeña como Profesora Titular Ordinaria de la Cátedra Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física del Departamento de Educación Física FaHCE, UNLP. Es investigadora categoría III e integra el Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física,

IdIHCS- UNLP /CONICET. Dirige los proyectos “La Educación Física en la Educación Secundaria: Reflexión sobre las prácticas de la enseñanza” y “Enseñar a aprender a enseñar natación: revisando nuestras prácticas”. Como representante de la FaHCE es miembro integrante de la Red Argentina de Profesores de Práctica Profesional Docente en Educación Física. Entre sus publicaciones se destacan “Enseñanza de la Natación. La Problemática de la Enseñanza en el Medio Acuático”, “Educación Física y Prácticas Corporales Curriculares” y las entradas “Didáctica / Didáctica de la Educación Física” y “Enseñanza / Enseñanza de la Educación Física” del *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la Educación Física en Argentina*. Ha sido distinguida con la Mención al Egresado distinguido de Posgrado de la UNLP.

LESCANO, Agustín

Profesor de Educación Física y Magíster en Educación Corporal por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Es Profesor Adjunto Ordinario en la cátedra de Educación Física 5 y Profesor Titular en los seminarios de grado “Diseño y gestión de políticas y programas en el campo de las prácticas corporales” y “Evaluar en Educación Corporal” del Departamento de Educación Física, FaHCE, UNLP. Es integrante del Centro Interdisciplinar Cuerpo, Educación y Sociedad, IdIHCS-UNLP/CONICET, donde desarrolla su investigación en temas vinculados a propuestas de transmisión y formalización de la educación corporal, formación inicial de educadores corporales, problematización en cómo pensar la gestión y el gobierno de la educación corporal, problematización en cómo evaluar en la educación corporal. Entre sus publicaciones recientes se destacan el libro *Ideas para pensar la educación del cuerpo* (junto a Ricardo Crisorio y Liliana Rocha Bidegain) y “La museificación del cuerpo en la gimnasia” (con Liliana Rocha Bidegain).

MORA, Ana Sabrina

Licenciada en Antropología y Doctora en Ciencias Naturales (orientación antropología) por la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata. Se especializa en antropología del cuerpo, antropología de la danza, antropología del género, antropología de las juventudes y antropología urbana. Actualmente trabaja en la construcción del campo de la

antropología de las artes escénicas y performáticas, realiza una investigación etnográfica con bailarines de *break-dance* y con grupos de MCs (raperos) de distintos barrios del partido de La Plata, y paralelamente otra investigación sobre sentidos y prácticas vinculadas con embarazo, parto y puerperio. Es Jefa de Trabajos Prácticos en la cátedra Antropología Sociocultural II de la FCNyM, UNLP. Es investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), directora del proyecto de investigación “Formación de asociaciones de artistas y prácticas en espacios públicos en el partido de La Plata. Un estudio de las prácticas y las representaciones en grupos de danza, teatro, circo y música”. Entre sus publicaciones se destacan los siguientes libros: *Ni adentro ni afuera. Articulaciones entre teoría y práctica en la escena del arte; Circulaciones. Cuerpos, espacios y textoty Hacer espacio. Circulaciones múltiples entre cuerpo y palabras.*

GALAK, Eduardo

Profesor de Educación Física, Magíster en Educación Corporal y Doctor en Ciencias Sociales por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, con posdoctorado en Educação, Conhecimento e Integração Social por la Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG-Brasil). En la actualidad es investigador asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET, Argentina). Ejerce la docencia en la Universidad Nacional de La Plata, en grado y posgrados. Entre 2012 y 2015 fue director del proyecto de investigación “Prácticas corporales institucionalizadas en el área metropolitana sur de la Provincia de Buenos Aires” (UNDAVCyT 2012). Es miembro del Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación Sociedad, IdIHCS-UNLP/CONICET. Ha compilado los libros *Estudios sociales sobre el cuerpo: prácticas, saberes, discursos en perspectiva; Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos* y *Cuerpo, Educación, Política: tensiones epistémicas, históricas y prácticas*, y es autor también de diversos artículos y capítulos de libros en los que trabaja la relación entre educación del cuerpo y (re)producción política, principalmente a través del análisis genealógico de discursos referidos a la formación profesional, a la estética, a la salud e higiene públicas y al mejoramiento de la raza.

SOLAS, Silvia

Profesora de Filosofía y Doctora en Filosofía por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Es Profesora Titular de Introducción a la Filosofía y Adjunta a cargo de Estética en la misma Facultad. Su área de investigación es la estética de la imagen, la filosofía del arte, —en particular de la pintura y de la fotografía— y la filosofía de Maurice Merleau-Ponty. Actualmente dirige un proyecto de investigación en torno a la imagen visual: sobre las derivaciones estéticas, educativas y políticas, a partir de las postulaciones merleau-pontyanas sobre la corporalidad, y es investigadora asociada (*Chercheure associée*) al Proyecto AIAC (*Arts des Images & Art Contemporain*), Directeur Eric Bonnet, EA 4010, Universidad París 8, (2016-2020). Entre sus publicaciones se destacan *Ausencia y Presencia. Fotografía y cuerpos políticos* (junto con Soulages) y “Frontières artistiques: sens et non-sens du visuel” en *Frontières & Migrations. Allers-retours géoartistiques & géopolitiques*, y “Arte, corporalidad y expresión. Sobre la relación entre subjetividad y estética en la filosofía de Maurice Merleau-Ponty”, en Mario Presas (coord.) *En busca de la conciencia corporal*.

Este libro reúne las discusiones del Coloquio Curriculum, Sujeto y Saber, evento que se realizó en noviembre de 2015 y contó con la participación de profesores de distintas universidades de Argentina y Uruguay y con profesores técnicos y asesores del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. El coloquio tuvo como intención poner en discusión y promover la reflexión sobre el estado de situación y elementos para el debate en torno a la problemática de la educación y del lugar del currículum como espacio en el que la misma pone en juego un sujeto supuesto y arriesga los modos en que la sociedad y la cultura transmite y conserva un conjunto de saberes socialmente significativos.



**Cuerpo, Educación
y Sociedad, 1**

ISBN 978-950-34-1490-3

IdIHCS | Investigaciones en
Humanidades y
Ciencias Sociales

