

SOBRE EL SABER Y EL CONOCIMIENTO DEL CUERPO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA: ELEMENTOS PARA UN BALANCE A PARTIR DE LA EXPERIENCIA URUGUAYA

Raumar Rodríguez Giménez
Professor da UDELAR/Uruguai

Envio original: 01-08-2018. Revisões requeridas: 10-08-2018. Aceitar: 15-08-2018. Publicado: 03-09-2018.

Resumen

En este texto se presentan elementos para el análisis de los movimientos teóricos, prácticos e ideológicos que tuvieron lugar en el campo de la educación física en Uruguay, tomando como referencia el Instituto Superior de Educación Física, desde inicio de la década del noventa del siglo pasado hasta el presente. No se trata de un texto definitivo, sino apenas de un primer intento de caracterización de lo que podría leerse en términos de crítica y renovación del campo. En este movimiento se identifica una ruptura que no es sólo conceptual sino también generacional. En un primer momento, las ciencias de la educación jugaron un papel fundamental; luego, lo que se identifica como “momento foucaultiano” y finalmente el momento de trabajo en torno a la posibilidad de una teoría de la educación física o teoría de la educación del cuerpo. Las nociones de saber y conocimiento del cuerpo han sido el eje articulador de las reflexiones aquí presentadas.

Palabras clave: educación física, saber del cuerpo, crítica, teoría.

Sobre o saber e o conhecimento do corpo na educação física: elementos para uma avaliação a partir da experiência uruguaia

Resumo

Nesse texto se apresentam elementos para uma análise dos movimentos teóricos, práticos e ideológicos que tiveram lugar no campo da educação física em Uruguai, sendo a referência o *Instituto Superior de Educación Física*, desde início da década dos noventa do século passado até o presente. Não é um texto definitivo, apenas um primeiro esforço dirigido a caracterizar o que se pode ler em termos de crítica e renovação do campo. Nesse movimento identifica-se uma ruptura que não é só conceitual, mas também entre gerações. Num primeiro momento, as ciências da educação jogaram um papel fundamental; depois, o que é identificado como “momento foucaultiano” e finalmente o momento de trabalho em torno à possibilidade de uma teoria da educação física ou teoria da educação do corpo. As noções de saber e conhecimento do corpo tem sido o eixo articulador das reflexões aqui apresentadas.

Palavras chave: educação física, saber do corpo, crítica, teoria.

Cognizance and knowledge of the body in the Physical Education: elements for a balance based on the Uruguayan experience

Abstract

These text present elements for the analysis of the theoretical, practical and ideological movements that took place in the field of the physical education in Uruguay, taking like reference the *Instituto Superior de Educación Física*, since the beginning of the nineties of the last century until the present. It is not a definite text, but just a first attempt of characterisation of what could read in terms of criticism and renewal of the field. In this movement a rupture is identified that is not only conceptual but also

generational. In a first moment, the education sciences played a fundamental paper; afterwards, what identifies like “momento foucaultiano” and finally the moment of work around the possibility of a theory of the physical education or theory of the education of the body. The notions to cognizance and knowledge of the body have been the axis articulator of the reflections presented here.

Keywords: physical education, cognizance of the body, critical, theory.

Presentación

La revisión del campo de la educación física lleva varias décadas.¹ Entre muchas otras referencias se puede citar a Daniel Denis, quien en 1974 publica *Le corps enseigné*.² No es casualidad que la crítica de la educación física se desplegara en Francia: si Levi-Strauss, Merleau-Ponty, Lacan o Foucault no hubieran sido suficiente, mayo del 68 puso definitivamente la cuestión del cuerpo en el horizonte cultural y político, primero de Francia, después del mundo entero.³ Y si la educación física había sido la forma privilegiada de la educación del cuerpo desde fines de siglo XIX, al menos para los sistemas de enseñanza, no podía permanecer inmune a esta cuestión.

En Uruguay la revisión del campo de la educación física se impone recién a fines de siglo XX. Se trataba de una revisión de sus tradiciones, lo cual implicó elementos conceptuales e ideológicos y, como no podía ser de otra manera, una revisión de las prácticas. Como casi siempre sucede, no es que no hubieran existido otros empujes revisionistas o críticos del campo, de hecho los hubo y varios; pero sólo en la década del noventa del siglo pasado toman un sentido con el que se identifica un colectivo, tras el cual comienzan a producirse efectos institucionales, efectos que bien pueden ser entendidos como rupturas en la tradición.⁴ Este proceso, comparado con la región, es más o menos tardío. Brasil llevaba ya varios años de una lectura crítica de la educación física, como puede verse por ejemplo en esa publicación señera realizada por el *Coletivo de autores* en 1992 (Soares et al., 1992), pero también en otras varias publicaciones. En Argentina también maduraba ese punto de inflexión, aunque con otro desarrollo, probablemente por la propia organización de la formación superior en educación física, mayoritariamente en instituciones terciarias, donde la investigación no tiene un lugar definido,

¹ Gran parte de las ideas que aparecen en este texto se presentaron en la Mesa “Balance del desarrollo académico de la educación física en la región” que compartí con el Dr. Ricardo Crisorio (UNLP) en el marco del XVI Encuentro Nacional XI Internacional de Investigadores en Educación Física (ISEF, Udelar), realizado en Montevideo en el mes de octubre de 2016. En cierto sentido se da continuidad al texto *Enseñanza de la epistemología en la formación de grado y posgrado en educación física: reflexiones a partir de la experiencia uruguaya* (Rodríguez Giménez, 2013b).

² Existe versión en español: *El cuerpo enseñado*, publicado por Paidós en 1980.

³ Actualmente trabajo en una investigación cuya hipótesis supone que, en relación con la cuestión del cuerpo, hay un arco teórico-ideológico que va de la Revolución francesa a mayo del 68.

⁴ Chiappini y Ferrés (2014: 20) afirman que los cuestionamientos a la formación del profesor de educación física en torno a la idea de “saber hacer”, tras la pregunta del “para qué”, comenzó en los ochenta del siglo pasado y se formalizó en una comisión conformada en 1987, destinada a proyectar un nuevo plan de estudios. Dicho plan se concretó para 1992, e incluyó el principal giro proyectado por la comisión que se encargó de elaborarlo: la centralidad de las ciencias de la educación (Chiappini; Ferrés, 2014: 26-27).

prioritario, o sencillamente no tiene un lugar. Hasta ese momento, década del noventa del siglo pasado, ISEF permanecía académicamente aislado; no se establecían vínculos académicos más que con profesionales que reforzaban la tradición del campo.⁵

La ruptura a la que hago referencia fue también, a la vez, una ruptura generacional. Esa ruptura estuvo basada en un movimiento más bien intuitivo, con unos pocos elementos conceptuales, diría incluso débiles o muy débiles. Por esto, quizás sea prudente reconocer que convergieron varios elementos para que se produjera esa ruptura, y que es muy difícil ponderar cuál fue el más importante o decisivo, aunque el propio campo, en su matriz conceptual, práctica e ideológica, estaba completamente debilitado. En cualquier caso, esa ruptura también puede ser leída como síntoma de lo que Gramsci (2010: 313) denomina “crisis de autoridad”. Si la conducción de la formación de las nuevas generaciones estaba teórica e ideológicamente debilitada, no era raro que se apelara a la sanción normalizadora, como elemento pedagógico específico de la dominación de una generación sobre otra. Cuando las ideas pierden legitimidad, lo que resta es la fuerza. El sistema de enseñanza tiene sus ventajas: hace pasar por legítimo los mecanismos de dominación, dentro de los cuales quizás el más arbitrario sea la evaluación, por estar íntimamente relacionada con la acreditación necesaria para ingresar al campo profesional.⁶ Toda la sutileza del poder pedagógico y su relación con la reproducción social y cultural se expresa en los exámenes. Cuando las ideas no logran sostener la continuidad de una tradición, pero tampoco se cuenta con elementos para lidiar con las rupturas, no es raro que se apele a mecanismos de coerción legitimados en su institucionalidad. Pero, como dice Gramsci: muere lo viejo, sin que pueda nacer lo nuevo. ¿Muere lo viejo? Todavía está por verse, entre otras cosas porque la crisis de legitimidad no supone que las nuevas generaciones se orienten hacia la producción de una nueva discursividad en el campo de la educación física, completamente nueva y heterodoxa respecto de la tradición, sino que puede ser portadora también de elementos conservadores y reaccionarios.

En tanto se revisaba críticamente el tecnicismo y practicismo en la educación física, asociados a la hegemonía de la relación entre elementos de las ciencias biomédicas y del entrenamiento deportivo, el discurso de las ciencias de la educación jugó un papel importante y, junto con este, en su seno, el discurso de la “profesionalización docente”, que machacaba sobre la falta de actualización, la falta de fundamentos teóricos para la práctica la falta de planificación, evaluación y varias cosas más. Lo que no sabíamos en ese momento era de la debilidad epistémica de las ciencias de la educación. El discurso de

⁵ La FIEP (*Fédération internationale d'éducation physique*) todavía gozaba de cierto prestigio, por lo menos para un modelo de educación física que en este texto se denomina tradicional.

⁶ No es casual que uno de los ámbitos donde hizo eclosión la crítica a la educación física fue justamente el de la evaluación. Hasta el momento de la revisión crítica, evaluar en educación física no iba mucho más allá de medir el rendimiento físico y motriz a través de la aplicación de test o la ejecución de pruebas en las que se observan habilidades. Al respecto, puede consultarse Litwin; Fernández (1989: 13), en su referencia a la investigación: “La aplicación de un programa de medidas y evaluación permitirá asentar progresivamente la educación física sobre bases cada vez más científicas”

las ciencias de la educación, que fue muy resistido por varios profesores y estudiantes, fue muy efectivo en el primer momento de la ruptura, pero en pocos años se reveló completamente insuficiente.⁷

1. El fracaso de las ciencias de la educación

Para la educación física higienista, históricamente asociada a los conocimientos de las ciencias biomédicas, las humanidades y las ciencias sociales cumplen un papel accesorio. Todo lo que no refiera a la explicación anátomo-fisiológica puede considerarse como simple retórica (hay que reconocer que en ocasiones lo es) o como rémora de un humanismo trasnochado. Así proliferaron las oposiciones: científicos vs. humanistas, tecnicistas vs. críticos, entrenadores vs. educadores, etc. El discurso de las ciencias de la educación vino a disputar posición con la tradición de sesgo tecnicista. Pero su alcance era precario. El carácter fragmentario e instrumental del campo de la educación física no permitía ver que el papel que venían a cumplir las ciencias de la educación, en el fondo, no modificaba nada. Es decir, desde el punto de vista epistémico, no modificaba nada. Con los elementos que hoy tenemos, podríamos decir que fue parte de los movimientos que eran posibles al interior de la tensión entre la tradición normalista y la universitaria que, para el caso de Uruguay, se pueden identificar y delimitar con suficiente precisión. Para confirmar esto, bastaría con revisar lo se escribía y publicaba en la década del noventa del siglo pasado, en la primera década de los años dos mil y, sobre todo, las referencias conceptuales que se usaron.⁸ Predomina un uso instrumental de los conceptos, aunque tal vez también haya que decir que las publicaciones que circulaban ya mostraban un uso instrumental de las teorías. El caso paradigmático: la teoría crítica.⁹ El asunto era cómo cambiar las prácticas, como mejorarlas, lo que dio lugar a una recepción entusiasta de lo que se conoció como investigación-acción. En este punto, la teoría crítica, tal y como llegó al campo de las ciencias de la educación, no modificaba lo sustantivo. Para el caso de la educación física, se trataba nada menos que de la matriz conceptual sobre la que se había constituido como campo de prácticas. No era posible cambiar la educación física, sino apenas,

⁷ Se excluye de las consideraciones realizadas en este texto el tema del “tiempo libre y ocio”, ya que una valoración de dicho campo requeriría incluir una serie de elementos que ameritan un trabajo específico, distinto del que aquí se realiza. Con todo, se puede anunciar que la temática del tiempo libre y ocio también fue revisada críticamente, y que en dicha revisión los filósofos de la Escuela de Frankfurt han tenido y tienen un lugar preponderante (fundamentalmente T. Adorno, M. Horkheimer y W. Benjamin).

⁸ Cf. las *Actas del Encuentro de Investigadores en Educación Física*, publicadas desde 1996. Se trata del único evento dedicado a la investigación en educación física que se realiza en Uruguay, desde 1994, en el marco institucional del Instituto Superior de Educación Física. Corresponde señalar que la formación superior pública en educación física en Uruguay es universitaria desde 2006; hasta ese momento se la puede catalogar como formación terciaria. Cf. también la revista *ISEF Digital*, publicación del Instituto Superior de Educación Física que funcionó entre 2004 y 2008, disponible en <https://issuu.com/isef> (Acceso 08 jun. 2018).

⁹ Dentro de la lista de libros y autores que se podrían mencionar, quizás *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, de Wilfred Carr y Stephen Kemmis (Carr; Kemmis, 1998) sea el más significativo.

quizás, desarrollar prácticas acompañadas de un tono reflexivo, no meramente reproductivas. Es decir, a la crítica le faltó teoría y le sobró ideología.

El campo de las ciencias de la educación estaba inundado de psicología. De hecho, en los noventa del siglo pasado y principios del XXI se incorporaron nuevas palabras a las prácticas pedagógicas provenientes del campo de la psicología de la educación, por ejemplo: asimilación y acomodación, zona de desarrollo próximo, cognitivismo, constructivismo, aprendizaje significativo. Las psicologías, que no querían llegar al campo de la educación física para reforzar el dualismo cuerpo-mente, sino proclamar la unidad del ser humano, no hacían otra cosa que reforzar la tripartición del individuo bajo el lema de la unidad bio-psico-social. Y si alguna cosa se hacía en la educación física con ese lema, era reafirmar que el cuerpo está en lo *bio*, para lo cual lo psico y lo social son complementos quasi accesorios, elementos de segundo orden, aunque algunas voluntades tuvieran la mejor intención de darle todo su peso a alguna dialéctica de algún tipo. La psicología venía a confirmar el dualismo al establecer un campo de saber en torno a la mente, aparato cognitivo u otros objetos más o menos próximos, a partir de lo cual se establece una relación cuerpo-mente. El potencial que podría tener la lectura freudiana del cuerpo era disuelto al suponer que el psicoanálisis es una rama de la psicología. En este contexto, imposible acceder a una noción de saber en la cual estuviera involucrado el cuerpo, a partir de los “orígenes pulsionales del saber” (Behares, 2007).

Lo cierto es que ni la psicología ni la sociología sirvieron para estructurar epistémicamente a la educación física y por eso nunca pasaron de un elemento de distinción de los profesores y estudiantes interesados en inscribirse fuera de la tradición o en producir una recepción crítica de la misma.

Por otra parte, las ciencias de la educación iban de la mano del discurso profesionalizante de la enseñanza, de la docencia, de la “profesión docente”. En el caso de Uruguay, era un asunto procedente de la tradición normalista, no de la tradición universitaria. Por lo tanto, la pregunta que instalaba, por lo menos la principal, era: ¿cómo mejorar la educación física? y nunca era, no podía serlo, ¿qué es la educación física? Esa imposibilidad radicaba en parte en que las ciencias de la educación se apoyaban, incluso aunque fuera de manera más o menos crítica, en la psicología y la sociología. El núcleo duro de la educación física permanecía intacto. Sin embargo, se puede reconocer que, desde el punto de vista ideológico o político, el movimiento fue importante, pero sobre todo por lo que se podía entender de las prácticas, entendimiento que se refinaba fundamentalmente a partir de la sociología, donde se puede destacar a Pierre Bourdieu. La sociología, a diferencia de la psicología, permitía sacar el foco de los aprendizajes (jaunque no demoró en llegar el “aprendizaje social” y la “socio-motricidad”!) y ponerlo en lo social y en la cultura. Esta perspectiva hizo una entrada fuerte y desestabilizadora de la tradición, en la medida en que explicaba cómo se vinculan las prácticas desarrolladas desde la educación física y el deporte con las relaciones entre las clases sociales, y su correspondiente articulación con la cultura (o

sea: como la educación física y el deporte participan de la reproducción social y cultural). En este punto se puede decir que las ciencias de la educación pusieron en jaque, epistémicamente, a la educación física, pero no la cambiaron. Entonces, ¿en qué la pusieron en jaque? En algo bastante importante y definitivo: pusieron un límite a la proliferación de la falacia naturalista, a la deducción de principios para la práctica a partir de las ciencias biomédicas.

En suma: hubo movimiento, pero no sustantivo, porque la debilidad del campo de las ciencias de la educación, en términos de campo de saber, es el mismo tipo de debilidad del que *goza* el campo de la educación física. Dicho de otra manera: el problema es que las “ciencias de la educación”, o son ciencias, o son educación. Quizás habíamos ponderado mal la relación entre ciencia y filosofía, por lo menos en los términos que proponen Louis Althusser (1985; 2017) o Giorgio Agamben (2007) al respecto.¹⁰

2. Del biologicismo al educaciónismo: cuando pasamos de la predominancia de las ciencias biomédicas a las ciencias de la educación

Como se dijo antes, si bien se puede hablar de un fracaso de las ciencias de la educación en el intento de renovación epistémica del campo de la educación física, sin embargo, algún saldo positivo dejó. El giro fue propicio para que proliferara algo que había estado presente en la tradición de la educación física uruguaya: la reivindicación de su carácter pedagógico. Es decir: la educación física no sólo sirve para administrar el funcionamiento de un organismo, sino que también educa en valores, se dice. Para el higienismo fue así, lo es también para el neohigienismo.¹¹ La pedagogización de la educación física sirvió entonces para poner en evidencia que, basada exclusivamente en la biología, no pasa de una administración de los organismos, no pasa de la atención a la eficiencia de los organismos desde el punto de vista anátomo-fisiológico.

Pero el movimiento pendular que llevó del biologicismo al pedagogismo tuvo varias consecuencias problemáticas: entre ellas, tal vez la fundamental, muestra que la pedagogía no es “mejor” que la biología, ni desde el punto de vista epistémico ni político o ideológico. La pedagogía, en

¹⁰ Se trata, claro está, de dos filósofos muy diferentes. Por esas mismas diferencias es que me parece oportuno citarlos juntos, en la medida en que ambos proponen distinciones entre filosofía y ciencia, propuesta en la que se pueden observar distancias pero también convergencias. En el caso de Agamben (2007), la diferencia la establece en ocasión de la relación entre filosofía y lingüística, a propósito de la reseña de *Introducción a una ciencia del lenguaje*, de Jean-Claude Milner.

¹¹ Si se quiere un ejemplo concreto de esto, cf. la exposición de motivos de la ley de obligatoriedad de la enseñanza de la educación física impulsada por el Poder Ejecutivo en 2006. Al respecto, cf. Rodríguez Giménez (2013a). Educación del cuerpo y políticas educativas: de la formación superior al patio escolar.

gran parte, ha formado parte de eso que se puede llamar *biopolítica*¹², sobre todo si se la pone en relación con el surgimiento de los sistemas educativos nacionales en el marco de los estados-nación.

Por otra parte, el “ropaje filosófico” de la pedagogía, que no la filosofía propiamente dicha, hace que, en la práctica, predomine la ideología y el voluntarismo sobre cualquier perspectiva científica. Si bien podía formar parte de lo que se puede denominar el momento “histórico-filosófico” del discurso de la educación, el campo ya estaba completamente minado por lo “psico-social”. Una vez más, la educación física como tal seguía intacta... es decir, desde el punto de vista epistémico no se modificaba nada.

La revisión más fuerte, desde el punto de vista epistémico, empezó a partir de la expresión “educación del cuerpo”, tras lo cual vinieron las preguntas por el saber y el conocimiento del cuerpo.¹³ Eso llevó a preguntarse qué hace la educación con los cuerpos y qué cuerpos hace la educación; llevó a preguntarse qué es el cuerpo, una pregunta que de una manera u otra nos estamos haciendo hace ya más de veinte años, y que seguimos haciendo trabajar, hasta hoy.

3. El “momento foucaultiano”

A fines de los años noventa del siglo pasado comenzó a introducirse en ISEF la lectura directa y sin mediaciones de parte de la obra de Michel Foucault, comenzando por *Vigilar y castigar*. De esta manera se iniciaba el “momento foucaultiano”, es decir, el momento en el que casi todo lo que tenía que ver con educación física se pasaba por el tamiz de las categorías foucaultianas. En primer lugar, sirvió para comenzar a descentrar el peso de las ciencias de la educación. Admitir que con la educación física se contribuía específicamente a la producción de cuerpos dóciles fue el primer cimbronazo. La *pedagogía del oprimido* no había sido suficiente para mostrar esto, porque la novedad que nos traía Foucault era la del cuerpo como objeto de la educación, no sólo las ideas o las ideologías, y, para el escándalo de muchos, que era un problema en el que no se distinguía derecha e izquierda, en términos político-ideológicos.¹⁴

De esta manera, se desarrolló una crítica muy potente, fundamentalmente afectada por la idea foucaultiana de genealogía tal y como se formula en *Nietzsche, la genealogía, la historia* (Foucault, 1992), a

¹² Cf. Foucault (1998; 2008). Para una aproximación al problema de la relación entre pedagogía y biopolítica, cf. Rodríguez Giménez (2010).

¹³ En ese punto, fue decisiva la articulación de algunas líneas de investigación de ISEF con la Línea de Investigación *Estudio de lo didáctico como acontecimiento discursivo e intersubjetividad*, dirigida por el Prof. Luis E. Behares (Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar). Esta articulación comenzó a producirse informalmente en 2002, y se formalizó institucionalmente a fines de 2004.

¹⁴ Cf. “Poder-cuerpo” y “Las relaciones de poder penetran en los cuerpos” en Foucault (1992). Varios años después se divulgó más ampliamente la hipótesis de Agamben (2003) en la que la distinción clásica entre derecha e izquierda entra en una zona de indiferenciación cuando se trata de la biopolítica.

partir de lo cual se ponía en evidencia que la educación del cuerpo también es efecto de relaciones de poder. Incluso más: el saber del cuerpo es efecto de relaciones de poder, en la medida en que la atención se pone en términos de la relación saber-poder o erudición y saberes sometidos.¹⁵

A medio camino entre la genealogía y la arqueología de corte foucaultianas se desarrollaron varios trabajos que incluyen especialmente la noción de cultura física. Este tópico es especialmente relevante porque ha sido, y en muchos aspectos todavía lo es, estructurante del campo de la educación física en el Uruguay.¹⁶

No menos importante son los estudios que atendieron el problema del disciplinamiento y la biopolítica, que de alguna manera están presentes en las investigaciones citadas, y son, en gran parte, las que terminan de dar forma a lo que se intenta caracterizar como “momento foucaultiano”.

Otras investigaciones, igualmente disonantes, si no completamente rupturistas, no encuadran fácilmente en el esquema que aquí se está presentando. Me refiero, por ejemplo, a trabajos que no están directamente articulados en ninguno de estos momentos, pero que en algún punto han sido efecto de estas búsquedas. Dentro de ellos, se destacan las investigaciones vinculadas al circo, a la cual se le agrega la particularidad de una estrecha relación con la práctica tanto propiamente circense como en la inclusión del circo en la educación física.¹⁷

4. La cuestión del saber

El problema del saber no estuvo ausente en el momento foucaultiano, pero se trató predominantemente de analizar el saber en relación con el poder o, directamente, de la relación saber-poder. Es decir, de alguna forma se eludía el problema epistemológico o de la estructura del saber, para privilegiar el análisis de las relaciones de fuerza o de su historicidad.¹⁸ Por esta razón, en gran parte no se puede pasar del diagnóstico, aunque se trata de un diagnóstico crítico, pero no de la producción de una nueva teoría, sin la cual no es posible que existan nuevas prácticas. Tras el diagnóstico crítico, algunas categorías fundamentales para el campo de la educación física fueron abandonadas. Destaco, en este descarte, la categoría “formación corporal”.¹⁹ En tanto remitía a la tradición que se quería superar,

¹⁵ Cf. por ejemplo el excelente trabajo de Gonzalo Pérez Monkás (2016), investigación realizada en ocasión de la maestría en educación corporal (UNLP). Cf. también las investigaciones de Scarlato (2015), Seré Quintero (2014) y Caldeiro (2017), Piriz Correa (2018). También afectada por la perspectiva foucaultiana, aunque se trata de historiografía, cf. Ruggiano (2016).

¹⁶ Cf. Rodríguez Giménez (2012), Dogliotti (2012), Scarlato (2015).

¹⁷ Cf. el trabajo excepcional y pionero de Virginia Alonso Sosa (2015), investigadora, artista y productora circense.

¹⁸ He abordado específicamente el tema del saber en relación con la tradición universitaria en Rodríguez Giménez (2015). La investigación de Ana Torró (2015) sobre la gimnasia y el deporte ya se encuentra en este nuevo escenario, distinto al de la preocupación por la relación saber-poder.

¹⁹ Todavía está pendiente el análisis de cuánto perdió la educación física como campo de saber desde que la gimnasia dejó de ser su eje estructurante. Intuitivamente puedo decir que el campo de la educación física perdió consistencia al expulsar a la

no se ha vuelto a pensar teóricamente en la idea de “formación corporal”, y en la importancia que tiene para el campo de la educación física, siempre que se revise tanto la idea de formación como la de cuerpo.

Por otra parte, también es necesario mencionar lo que se podría nombrar como efectos del “anticartesianismo”: las lecturas más o menos ingenuas del pensamiento de Descartes producen una reacción que quiere invertir el dualismo. Si Descartes era el responsable de que la cultura occidental privilegiara la mente y no el cuerpo, había que ir contra el dualismo cartesiano. Aunque no el único, ese es uno de los puntos de partida de la recuperación del cuerpo. La idea de pedagogías del cuerpo en parte contribuyó a la crítica, en parte a la confusión. Quizás, en cierto punto, porque en ese tipo de expresiones o nociones se oculta la tensión entre dos tradiciones, la normalista y la universitaria, tradiciones que con sus matices y superposiciones, están bastante bien delimitadas conceptual e institucionalmente en Uruguay, como ya fue mencionado.

Dicho esto, el aspecto principal que quiero destacar es el siguiente: el límite más difícil de franquear es el de una nueva teoría para el campo de la educación física o de la educación del cuerpo. En eso se embarcan algunos grupos de investigación de ISEF cuando comienzan a estudiar las posibilidades que ofrece el materialismo, especialmente la articulación teórica entre materialismo histórico y materialismo lingüístico, en la vía que propone Jacques Lacan a partir del significante, elemento que debe distinguirse “tanto del individuo biológico como de toda evolución psicológica (...). Es, en términos mínimos, la función que atribuyo al lenguaje en la teoría. Me parece compatible con un materialismo histórico que deja ahí un vacío” (Lacan, 1965: 360). Pero no se llegó a este momento, no se llegó a la cuestión del saber y del conocimiento del cuerpo sin antes haber pasado por una serie de lectura que ofrecieron elementos para una ruptura epistemológica. El elemento decisivo fue la noción freudiana de pulsión (Freud, 2003a; 2003b; 1991; Strachey, 2003).²⁰

Sin embargo, habiéndose abierto una nueva vía, no se abandona la afectación foucaultiana. El hombre que vive, trabaja y habla (Foucault, 2003) sigue siendo una cuestión fundamental, porque allí, en *Las palabras y las cosas*, podemos suponer que se trata del cuerpo hablante de los seres hablantes. Mientras que el hombre trabaja, fabrica un mundo, con su cuerpo y sus manos genera las condiciones de su supervivencia, produce y reproduce lo fungible, a la vez que le da moldura al mundo, a través de objetos no perecederos y, sobre todo, del hablar. Sobre todo con esto, porque una civilización material,

gimnasia de su eje fundamental, marcando el pasaje del saber a los saberes. Algunas investigaciones en curso (llevadas adelante por Virginia Alonso, en el marco del *Grupo de estudios sobre educación del cuerpo, técnica y estética* y por Ana Torró y Cecilia Ruegger, en la *Línea de Investigación Educación Física, enseñanza y escolarización del cuerpo*) podrán contribuir a confirmar, ampliar, rectificar o refutar esta intuición.

²⁰ Parte de la producción realizada en ese contexto, en el marco de lo que fue el *Grupo de Trabajo Cuerpo y Enseñanza* perteneciente a la *Línea de Investigación Estudio de lo didáctico como acontecimiento discursivo e intersubjetividad* (dirigida por Luis E. Behares) ha sido reunida en diferentes volúmenes: Rodríguez Giménez (2007), Behares; Rodríguez Giménez (2008) y Fernández Caraballo; Rodríguez Giménez (2011).

una civilización del trabajo, puede ser, como dice Jean-Claude Milner (2003), una civilización sin cultura (aunque Freud rehúse tal distinción). Por eso, lo importante no son las cosas, sino los significantes, condición de la política. La durabilidad del mundo no está en los objetos materiales, sino en la cultura (que, por otra parte, difiere del saber).

Pero mientras el hombre trabaja, es decir, mientras produce con el trabajo de su cuerpo y la obra de sus manos, según la célebre fórmula de Locke²¹, hay algo que a la vez trabaja en el hombre: el inconsciente (Lacan, 1993). Y como en todo trabajo que se realiza en una formación social capitalista, hay un plus-valor, es decir, una diferencia cualitativa y cuantitativa entre el valor de uso y el valor de cambio; en el trabajo inconsciente también hay un plus: se trata del *plus-de-gozar*, de eso que se produce en la medida en que el ser hablante no deja de imaginarse lo real.

Para investigar sobre la estructura del saber, al margen de las circunstancias históricas (Milner, 2008), con la “caja de herramientas” foucaultiana falta una Teoría del sujeto, cosa que el propio Foucault rechazó, y lo hizo explícito. Es cierto que lo que rechazó fue, sobre todo, la teoría humanista del sujeto y la teoría del conocimiento. En función de ese rechazo, que había formulado con las herramientas que el propio estructuralismo le había proporcionado, para el análisis histórico del discurso científico proponía una teoría de las prácticas discursivas (Foucault, 1994b: 13) y “borrar finalmente la soberanía del significante” (Foucault, 2005: 51). Pero la teoría humanista del sujeto y la teoría del conocimiento también fueron ampliamente criticadas y rechazadas por Althusser y Lacan, aunque sin abandonar la primacía del significante. El significante manda, decía Lacan, es ante todo imperativo; “un hombre no es otra cosa que un significante” (1995: 43-44).

Por último, los efectos de ciertas lecturas de Foucault coinciden con otros de los más consolidados del marxismo: tras el diagnóstico que nos muestra qué nos oprime, ya sea en términos de lucha de clase o de relaciones de poder, la cuestión parecería residir en el tomar conciencia (incluso algo de eso decía Foucault al respecto de la “ontología crítica de nosotros mismos”; cf. Foucault, 1994^a: 30).²²

A modo de cierre

El breve recorrido realizado en estas páginas intenta dar cuenta de algunos movimientos producidos en el campo de la educación física en Uruguay, a partir del desarrollo de la investigación, especialmente aquella que se ha orientado en una vía de crítica y renovación, y que se ha embarcado en la idea de la necesidad de una nueva teoría. El balance que aquí se propone supone que lo que se ha

²¹ Cf. la investigación de Seré Quintero (2017).

²² Sobre la ontología y su relación con lo que Lacan llama discurso del amo, cf. Žižek (2013: 246).

investigado en el campo de la educación física ha servido, ampliamente y con bastante precisión, para un diagnóstico crítico, pero todavía no ha servido a la constitución epistémica de un campo de saber.

Este es el punto límite de los diagnósticos críticos. Si la educación física no logra constituir mínimamente una teoría, es decir, no logra establecer objetos matemizables²³, no será más que una forma práctica, incluso sistematizada, de la organización ideológica de las prácticas corporales. Desde este punto de vista, entonces, la cuestión política fundamental parece ser la teoría. Pero la teoría no es una cuestión política.

Como la educación física procede de una formación social que no deja de actualizarse, lo viejo no muere del todo y lo nuevo no termina de nacer. La vieja educación física no sólo no murió, sino que renace en nuevas versiones tecnicistas de la educación del cuerpo o, mejor dicho, de administración del organismo. Lo nuevo, para nacer, se enfrenta a numerosas resistencias, principalmente a las de la inercia que la economía política impone a la cultura, y todas las mediaciones epistémicas e imaginarias que allí se ponen en juego.

Lo que la educación física tiene entre manos, lo que siempre tuvo entre manos, desde el principio, es una noción de vida. Y por eso el parteaguas del asunto está allí; en última instancia se trata del mismo problema que ya se había definido entre los griegos de la Antigüedad: la cuestión es si se trata de *bios* o *zōe*, con todas las dificultades que esta distinción comporta y admitiendo un corte mayor entre el mundo antiguo y el moderno (Milner, 1996). Podemos parafrasear aquí al Sócrates que se sabe condenado a muerte para decir que “una vida que no es examinada no merece ser vivida” (Platón, Apología de Sócrates); es decir, la diferencia, la determinación en última instancia para el ser hablante, está en la dialéctica significante, no en la biología.

Referencias

- AGAMBEN, G. (2007). Filosofía y lingüística. In: **La potencia del pensamiento**. Ensayos y conferencias. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- _____. (2003). **Homo sacer**. El poder soberano y la nuda vida. Valencia: Pre-textos.
- ALONSO SOSA, V. (2015). **Circo en Montevideo: una aproximación etnográfica hacia el arte y los artistas circenses en la contemporaneidad**. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/9243/1/Alonso%2c%20Virginia.pdf>
- ALTHUSSER, L. (2017). **Ser marxista en filosofía**. Madrid: Akal.
- _____. (1985). **Curso de filosofía para científicos**. Barcelona: Planeta-Agostini.
- ARENDT, H. (2010). **La condición humana**. Buenos Aires: Paidós.
- BEHARES, L. (2007). Enseñar en cuerpo y alma: la teoría de la enseñanza y el saber en la pulsión. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.8, n. esp., p.1-21.

²³ No es que no se hagan esfuerzos en este sentido; cf. por ejemplo Torró; Ruegger (2012).

- BEHARES, L.; RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (Org.) (2008). **Cuerpo, lenguaje y enseñanza**. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- CALDEIRO, M. (2017). **O corpo em jogo: emergência do discurso sobre o jogo no campo da educação física no começo do século XX no Uruguai**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PEED1262-D.pdf>.
- CARR, W.; KEMMIS, S. (1988). **Teoría crítica de la enseñanza**. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez-Roca.
- CHIAPPINI, D.; FERRÉS C. (2014). **Instituto Superior de Educación Física**: años de transiciones, agonías y conquistas. 1986-2008. Montevideo: Udelar, Ediciones Universitarias.
- DENIS, D. (1980). **El cuerpo enseñado**. Barcelona: Paidós.
- DOGLIOTTI, P. (2012). **Cuerpo y currículum: discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en Uruguay (1874-1948)**. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. CSE. Disponible en: https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/9326/6/tesis_paola_dogliotti_2017%281%29.pdf
- FERNÁNDEZ CARABALLO, A. (2011). **Evocar la falta**. La angustia y el deseo del enseñante. Montevideo: Psicolibros waslala.
- FOUCAULT, M. (2008). **Defender la sociedad**. Curso en el Collège de France (1975-1976). Buenos Aires: FCE.
- _____. (2005). **El orden del discurso**. Barcelona: Tusquets.
- _____. (2003). **Las palabras y las cosas**. Una arqueología de las ciencias humanas. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- _____. (1998). **Historia de la sexualidad**. La voluntad de saber. Madrid: Siglo XXI.
- _____. (1994a). **La hermenéutica del sujeto**. Madrid: La Piqueta.
- _____. (1994b). **Dits et écrits II (1970-1975)**. Paris: Éditions Gallimard.
- _____. (1992). **Microfísica del poder**. Madrid: La Piqueta.
- FREUD, S. (2003a). Tres ensayos de teoría sexual. In: STRACHEY, J. (Comp.) **Sigmund Freud, obras completas**. Tomo VII. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- _____. (2003b). Pulses y destinos de pulsión. In: STRACHEY, J. (Comp.) **Sigmund Freud, Obras Completas**. Tomo XIV. 2. ed. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- _____. (1991). Doctrina de las pulsiones. In: STRACHEY, J. (Comp.) **Sigmund Freud, Obras Completas**. Tomo XXIII. 2. ed. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- GRAMSCI, A. (2010). **Antología**. Madrid: Siglo XXI.
- LACAN, J. (1995). **El seminario de Jacques Lacan**. Libro XX: Aun. 1972-1973. Texto establecido por Jacques-Alain Miller. Traducción de D. Rabinovich, Juan Luis Delmont Mauri y Julieta Sucre. Buenos Aires: Paidós.
- _____. (1993). **Psicoanálisis**. Radiofonía & Televisión. Barcelona: Anagrama.
- _____. (1965). La ciencia y la verdad. In: **Escrítos 1**. México: Siglo XXI, 1979.
- LITWIN, J.; FERNÁNDEZ, G. (1989). **Evaluación y estadísticas aplicadas a la educación física y el deporte**. Buenos Aires: Stadium.
- MILNER, J.-C. **El judío de saber**. Buenos Aires: Manantial, 2008.
- _____. (2003). **El salario del ideal**. La teoría de las clases y de la cultura en el siglo XX. Barcelona: Gedisa.
- _____. (1996). **La obra clara**. Lacan, la ciencia, la filosofía. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- PÉREZ MONKAS, G. (2016). **La (des)aparición de las prácticas corporales sometidas. Una arqueología en el Uruguay del siglo XIX (1861-1871)**. Tesis de maestría. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1331/te.1331.pdf>

- PIRIZ CORREA, R. (2018). **Corpo, política e lazer: a exemplo do processo de redemocratização no Uruguai (1985-1990)**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis.
- PLATÓN. (1985). Apología de Sócrates. In: **Obras completas**. Madrid: Gredos.
- RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2015). La universidad, el saber y los saberes. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 08, n. 02, p. 59-71.
- _____. (2013a). Educación del cuerpo y políticas educativas: de la formación superior al patio escolar. **Revista iberoamericana de educación** (Impr.), España, v.: 62 p.107-117.
- _____. (2013b) Enseñanza de la epistemología en la formación de grado y posgrado en educación física: reflexiones a partir de la experiencia uruguaya. In: GOMES, I.; QUINTÃO DE ALMEIDA, F.; VELOZO, E. **Cenários. Epistemología, ensino e crítica**. Desafios contemporâneos para a Educação Física. Nova Harmonia: Nova Petrópolis.
- _____. (2012). **Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)**. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay), Comisión Sectorial de Enseñanza. Disponible en: https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/10525/1/tesis_raumar_rodriguez_2017.pdf
- _____. (2010). Notas para una investigación sobre pedagogía y biopolítica. **Revista Educación física y deporte**, Medellín, v.: 29 2 -, p. 215-223.
- _____. (org.) (2007). Cuerpo, lenguaje y enseñanza (Dossier). **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.8, n. esp. Disponible en: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/issue/view/78/showToc> Acceso: 12 jun. 2018.
- RUGGIANO, G. (2016). **Ser un cuerpo educado: Urbanidades en el Uruguay (1875-1918)**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, SP, 2016. Disponible en: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/322135>
- SCARLATO, I. (2015). **Corpo e tempo livre: as plazas vecinales de cultura física em Montevidéu (1911-1915)**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PEED1146-D.pdf>
- SERÉ QUINTERO, C. (2014). **Políticas do corpo e governo da cidade: do retorno à vida democrática na cidade de Montevidéu - Uruguai. 2014**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PEED1054-D.pdf>
- _____. (2017) **Propriedade do corpo: sujeito, direito e trabalho**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Florianópolis. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PICH0182-T.pdf>
- SOARES, C. L. et al. (1992). **Metodología do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez.
- STRACHEY, J. Introducción a “Pulsiones y destinos de pulsión”. In: _____. (Comp.). **Sigmund Freud, obras completas**. 2. ed. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2003, tomo 14, p. 107-112.
- TORRÓN, A.; RUEGGER, C. (2012). La educación física como objeto matematizable. **Didáskomai**, Montevideo, n. 03: pp. 43-65.
- TORRÓN, A. **Gimnasia y Deporte en el Instituto Superior de Educación Física (1939-1973): su configuración y su enseñanza**. Tesis (maestría). Universidad de la República (Uruguay). Comisión Sectorial de Enseñanza. Disponible en: https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/10510/1/tesis_a_torron_2017.pdf
- ŽIŽEK, S. (2013). **El más sublime de los histéricos**. Buenos Aires: Paidós.