

**PREOCUPACIONES
SOCIOLÓGICAS DEL CUERPO
PARA MIRAR LA FORMACIÓN
DOCENTE DE EDUCACIÓN
FÍSICA**

**Prof. Dra. Marcela M. Cena
IPEF - Córdoba - 2011**

ÍNDICE

PREOCUPACIONES SOCIOLOGICAS DEL CUERPO PARA MIRAR LA FORMACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA

Introducción.....	3
1. Habitus y hexis corporal.....	9
2. Control social de los cuerpos, bajo el argumento de la higiene y la moral.....	15
3. Cuerpos e identidades: inscripciones corporales de la institución. Rituales.....	22
4. Usos y técnicas corporales.....	26
5. Cuerpo propio /corporeidad /mirada.....	28
6. La genealogía de la experiencia de sí y hermenéutica del sujeto.....	34
7. Discursos “bibliográfico” sobre el cuerpo en la formación docente de Educación Física.....	40
A modo de síntesis	52
Bibliografía General.....	52

“Es el cuerpo humano una máquina de acción, y un objeto de arte; y la educación gimnástica es indispensable para dar a las fuerzas de impulsión o de resistencia todo el resorte de que son susceptibles, y al talante, toda la gracia artística de los movimientos viriles. Por la primera de estas dos adquisiciones se aumenta el poder, la salud, y la facultad de obrar del individuo; por la segunda adquiere las exterioridades que más ennoblecen al ser humano. Algunos nacen con las primeras, otros adivinan las segundas; pero sólo la educación puede generalizar estas aptitudes.” Sarmiento (1849: 277)

“El cuerpo es receptor de las esquirlas de las granadas que van explotando a medida que se avanza. El cuerpo ya se ha hartado de ser el testigo mudo. Quiere participar y tener protagonismo en todo lo que signifique búsquedas y hallazgos. Quiere dejar el sitio de copiloto de la mente, y restaurarse como enclave del aprender. Para muchos, debe volver al centro de las consignas de los valores. Debe dejar de ser objeto enmascarado, maquillado, plastificado, sobredimensionado, quirúrgicamente idealizado, mutilado por la modelización, sobre-estimulado por la competencia, expandido por la angustia, enterrado por la intolerancia. Debe volver a ser pauta de medida de lo necesario, renaturalizarse y recuperar sus proporciones, recontactarse con la tierra y con el deseo, compartido y amasado por el amor, desfabricado y recreado.” Furlán (2005: 117)

“El cuerpo es el primer lugar donde la mano del adulto marca al niño, es el primer espacio donde se imponen los límites sociales y psicológicos (...), es el emblema donde la cultura inscribe sus signos como si fueran blasones.” Vigarello (2005: 9)

“... Sobre el cuerpo, se encuentra la huella de los sucesos pasados, de él nacen los deseos, los desfallecimientos y los errores; en él se entrelazan y de pronto se expresan, pero también en él se desatan, entran en lucha, se borran unos a otros y continúan su inagotable conflicto... superficie de inscripción de los sucesos..., lugar de disociación del Yo...” Foucault (1992: 15)

INTRODUCCIÓN

Diferentes perspectivas teóricas se han desarrollado en relación al cuerpo, muchas fueron planteadas históricamente como verdades científicas, filosóficas y antropológicas. Perspectivas que impregnaron el discurso académico en la Formación Docente de Educación Física, desde la Modernidad a nuestros días.

El discurso de la Modernidad, y el de la ciencia clásica en particular, recurren a un estilo aséptico e impersonal donde abundan afirmaciones genéricas, el lugar de la enunciación es ocupado por un sujeto abstracto y universal, des responsabilizando quien habla por su propio decir.

Esta forma del discurso, característico de la ciencia pero también de la conversación cotidiana, se ha instituido sobre un conjunto de supuestos subyacentes y se ha desarrollado a lo largo de varios siglos desde el Renacimiento hasta la actualidad. No se trata meramente de una forma de hablar sino de una forma de pensar, de conocer, de sentir y de percibir el mundo.

En las últimas décadas los modelos cognitivos, los valores y las prácticas de la Modernidad han entrado en una crisis de legitimación. El pensamiento contemporáneo se ha abocado a desenredar la compleja madeja de conceptos, metáforas, inferencias que han estructurado la concepción Moderna del mundo. Diversas perspectivas filosóficas y científicas han cuestionado el discurso moderno respecto del sujeto, del conocimiento y de la producción de sentido.

Por otra parte, desde fines del siglo XX y lo que va del S XXI, ha cobrado gran fuerza e interés la Sociología y la Antropología del Cuerpo. Esto conlleva la necesaria superación de la idea occidental y etnocéntrica del cuerpo humano como “natural”, universal y único. Estas perspectivas “naturalistas” obvian que las desigualdades y diferencias corporales son construidas socialmente, contingentes y reversibles, y no vienen dadas por el poder determinante del cuerpo biológico. Críticas que no solo parten de la Sociología o la Antropología sino por ejemplo, desde la Paleontología, al respecto Gould¹ (2005) en *La falsa medida del hombre*, coloca un elocuente y crítico análisis a este determinismo.

¹ Stephen Jay Gould (Nueva York, 1941-2002) fue profesor de la Universidad de Harvard. Paleontólogo, divulgador de la ciencia, es autor entre otros libros, de *La falsa medida del hombre*,

Las representaciones sobre el cuerpo y sus saberes, son tributarias de un contexto social y dan cuenta de una visión del mundo, como así también de una visión del sujeto. El cuerpo se revela a nivel social como el territorio íntimo, a la vez que público, de configuración de identidad, de escenario cultural privilegiado donde se expresa el sujeto individual y social, y el espacio visible de bienestar, diferenciación y normalización de los actores sociales en sus distintos y lejanos contextos. El cuerpo expresa prácticas y usos complejos, experiencia y memoria cultural. Los patrones simbólicos de uso del cuerpo, engendran imágenes mentales e inculcan cualidades morales.

La Sociología actual rechaza el positivismo decimonónico, en especial el que explicaba el comportamiento humano en términos biológicos. La tradición occidental del cuerpo ha sido configurada por el cristianismo helenizado, quien consideraba al cuerpo como el lugar de la pasión, la sinrazón y el deseo contraponiendo el espíritu al cuerpo, mientras que para la filosofía cartesiana la contraposición está entre la mente y el cuerpo. La carne como símbolo de la corrupción moral. Tal como lo señala Turner (1989), se podría considerar una secularización del cuerpo, de ser objeto de un discurso sagrado de la carne, pasa a ser objeto en un discurso médico reificando y objetivando el cuerpo desde una perspectiva iatrofísica de la medicina, un objeto de cálculo exacto.

Esta herencia del cuerpo de la Modernidad es un cuerpo físico, cuerpo objeto, mensurable y estereotipado, una sustancia material regida por leyes de la naturaleza inmutables y eternas. El cuerpo que surge de este modo de experimentar y concebir el mundo es un cuerpo eviscerado, una cáscara mensurable, un arquetipo de valores normales, un conjunto de aparatos. Un cuerpo separado de la psiquis, de la emocionalidad, y del conocimiento. Un cuerpo abstracto y desvitalizado con pretensiones de objetividad en tanto conocimiento científico. Ni la corporeidad -que

incluye tanto su peculiaridad perceptiva como emocional y su forma de acción en el mundo-, ni la subjetividad, ni los vínculos que establece, influyen en ese conocimiento del mundo. El cuerpo desde esta perspectiva conceptual es aquello que puede ser medido.

“La existencia del hombre es corporal (...) el cuerpo es una construcción simbólica...” (Le Breton, 1995: 7). Esto implica sortear la norma que le impone el academicismo médico como objeto manipulado. En esta dirección el cuerpo aparece como el escenario de incertidumbres entre la naturaleza y la cultura. De ahí las diferentes representaciones que buscan darle sentido, tomando un carácter hasta insólito y contradictorio de una sociedad a otra de una institución a otra, de un sujeto a otro. El cuerpo es, no sólo lo que aparece sino lo que de él se dice, se explica, se siente, se hace y también su historia. Al decir de Bourdieu (2000: 54) *“La fuerza simbólica es una forma de poder que se ejerce sobre los cuerpos y como por arte de magia, al margen de cualquier coacción física;... Opera apoyándose en unas disposiciones registradas,... en lo más profundo de los cuerpos.”*

La cultura le pone palabras, le da códigos, le impone ritualizaciones envolviendo las prácticas, los modos de pensar y de sentir. Esto supone considerar las tendencias históricas a las que estuvieron sujetas las instituciones de Formación Docente en Educación Física. La institución es el contexto que regula las prácticas docentes y que impacta en la configuración de determinados tipos de saberes, sentires y haceres. Lo que el sujeto pone en juego en su físico y en sus movimientos tiene origen en un conjunto de sistemas simbólicos.

Más adelante, se reconocen diferentes ideas de cuerpo aparecidas en el discurso bibliográfico de la Formación Docente en Educación Física, muchas de ellas pertenecientes a pensadores de la Educación Física. Paulatinamente, en el plano del discurso teórico, la idea centrada en el cuerpo anatómico / biológico cartesiano fue desplazada, o mejor dicho, fue tensionándose con otras miradas vinculadas a la subjetividad y a la cultura del cuerpo vistas desde el campo de la Antropología y la

Sociología. Muchas de ellas, se localizan entre la década del 60 y de los 80, como un movimiento crítico con perspectiva social y cultural hasta la consideración subjetiva del propio cuerpo. Este movimiento de ideas, casi cercanas entre los pensadores, no solo por ser europeos, ha gestado un pensamiento con rupturas y tajos a las ideas dominantes del cuerpo en la Modernidad. También es cierto que las prácticas discursivas y no discursivas dominantes siguen localizadas en el horizonte iatrofísico/biológico, del que Vigarello (2005) hace valiosos aportes.

Este trabajo de tesis, hace foco en la *construcción social del cuerpo*. Se parte de la idea socio-antropológica del cuerpo como construcción social, cultural e histórica, aplicado espacialmente al campo de la Educación Física. Le Bretón, considera que la sociología del cuerpo aborda como campo de estudio *“la corporeidad humana como fenómeno social y cultural, materia simbólica, objeto de representaciones y de imaginarios”* (2002: 7). La problemática del cuerpo ingresa con una fuerte preocupación en las ciencias sociales desde Mauss (1991) -primera mitad del S XX- a Foucault (1987/1989/1992), Bourdieu (2000/2006/2007), Turner (1989) entre otros - fines de los años sesenta-, luego Le Breton (1995/2002/2007) y Vigarello (2005), continúan estudios sociales y culturales más específicos de la corporeidad.

La Modernidad instala en el cuerpo una falsa evidencia natural. Homologa el cuerpo al físico des responsabilizando al sujeto, a la sociedad, a la educación y a las decisiones políticas sobre él. Esto es dicho desde la perspectiva del cuerpo en tanto efecto de una elaboración social y cultural de sí, efecto del lenguaje y de la alteridad. Coincidiendo con Le Bretón (Ibídem: 31) *“Hay tantas representaciones (...) como sociedades haya... Incluso en nuestras sociedades, ninguna representación del cuerpo es, finalmente, unánime, ni siquiera el modelo anatomofisiológico”*. Éste a su vez, barnizado de realidad objetiva, desconociendo su carácter construido. El mismo autor, plantea que el *“significante ‘cuerpo’ es una ficción... El cuerpo no existe en el estado natural, siempre está inserto en la trama del sentido,...”* (Ibídem: 33)

Este concepto viene a contrapunto de aquellas perspectivas de la Modernidad, sesgada por el determinismo biológico/racial. Al respecto, en la Introducción a la obra de Mauss, Lévi-Strauss sostiene que frente a las concepciones racistas que ven al hombre un producto de su cuerpo *“se mostrará por el contrario que es el hombre quien siempre y en todo lugar ha sabido hacer de su cuerpo un producto de sus técnicas y de sus actuaciones.”* (Mauss, 1991: 17)

Cualquier sociología contemporánea del cuerpo nos coloca ante una discusión en torno al control social, lo que lleva a considerar el control de los cuerpos en su sentido general, y desde la perspectiva de género y de la Educación Física, en particular. Otros temas a los que remite la sociología contemporánea del cuerpo van asociados a la idea de cuerpo como construcción histórica mediatizada por el lenguaje; el cuerpo encarna nuestra identidad social; el cuerpo es experiencia inmediata, omnipresente, realidad subjetiva singular y múltiple, realidad concreta, ilusoria y elusiva.

Se abordarán los siguientes temas: Habitus y hexis corporal. Control social de los cuerpos, bajo el argumento de la salud, la higiene y la moral. Cuerpos e identidades: inscripciones corporales de la institución. Rituales. Usos y técnicas corporales. Cuerpo propio /corporeidad. Discursos “bibliográficos” sobre el cuerpo en la formación docente de Educación Física.

1. HABITUS Y HEXIS CORPORAL

Las condiciones de existencia producen *habitus*, al decir de Bourdieu,

“sistema de disposiciones duraderas y trasferibles, estructuras estructurantes predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente ‘reguladas’ y ‘regulares’ sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta.” (2007: 86)

El concepto de *habitus* se inscribe como categoría de análisis para reconocer, distinguir y poner en evidencia aquellas disposiciones vinculadas al cuerpo que aparecen como necesarias, incluso naturales por haber sido aprehendidas. Producto de la historia, origina prácticas individuales y colectivas registradas como esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, garantizando su permanencia a través del tiempo.

El *habitus* es productor de sentido común que, solapado de `objetividad`, asegura su continuidad por el consenso sobre el sentido de las prácticas. Este consenso genera `homogeneidad` de los *habitus* de grupo o de clase. Bourdieu distingue *habitus* de clase (o de grupo) y *habitus* individual, el primero, como sistema subjetivo pero no individual de estructuras interiorizadas, esquemas conocidos de percepción, de concepción y de acción, que fundan la concertación objetiva de las prácticas y de las representaciones de modo impersonal e intercambiables. No obstante existe la diversidad en la homogeneidad en tanto *habitus* singulares-individuales; disposiciones que operan como variantes a las estructuras de los otros por la singularidad de las trayectorias sociales. Una *desviación* lo es respecto al estilo propio de una época o de una clase. De igual modo, Bourdieu asevera que *“lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo, es social, colectivo. El habitus es una subjetividad socializada.” (2005: 186)*

Interesan especialmente los habitus por su inscripción en el cuerpo, lo social hecho cuerpo. *“El habitus no es otra cosa que esa ley inmanente, lex insita inscrita en el cuerpo por las historias idénticas, que es la condición no sólo de la concertación de las prácticas sino también de las prácticas de concertación”*. (Bourdieu, 2007: 96)

El habitus tiende a ser constante y a resistirse al cambio. Pero, a pesar de ser perdurable no es eterno. Aparece disfrazado de destino, pero no lo es, por ser un sistema abierto de disposiciones sujeto a experiencias como el autoanálisis y la reflexión que permiten alterar nuestra percepción de la situación y por lo tanto nuestra reacción a ella. Los determinismos sólo operan plenamente por medio de la ayuda de la inconsciencia, con la complicidad del inconsciente, que en este contexto no es más que el olvido de la historia que la misma historia produce.

Operan como organizadores de sentido en el accionar, pensar y sentir de los hombres y mujeres. Se instalan a modo de creencias, cristalizan, e instituyen en forma colectiva una manera de hacer y sentir los hechos como naturales, y no como construcciones sociales. Esto hace que sean tan difíciles de modificar. La naturalización de las producciones culturales implica que se conciban como naturales (propios de la naturaleza humana) hechos que en realidad son culturales. Lo natural alude a aquello que es inevitable e inmodificable porque es "algo natural" (dado, necesario). En cambio, es cultural todo aquello que construimos socialmente y, si lo construimos, es posible que construyamos también algo diferente; por lo tanto lo cultural es contingente y modificable. Para transformar alguna de estas creencias o mitos que nos gobiernan es necesario en primer lugar "desnaturalizarlas", es decir desocultar su carácter cultural construido. Para que una práctica social cambie, es necesario modificar las creencias que la sostienen y le dan sentido. No hay cambio si no hay previamente simbolización en el imaginario social que conlleva un proceso reflexivo.

La `naturalización´ es uno de los grandes obstáculos para el cambio porque legitima formas de actuar y pensar creando consensos. Como se dijo, estas formas de pensar determinan ciertas formas de actuar. Son eficaces, se enuncian y aparecen

como ritos en forma repetitiva y con insistencia. Operan de modo silente en el inconsciente colectivo instalándose socialmente con un fuerte efecto simbólico, acrítico y ahistórico. La presencia del habitus es una necesidad en una sociedad, o en este caso en nuestra comunidad disciplinar de la Educación Física, para conservar determinadas prácticas sustentadas en argumentaciones débiles. Para desmitificarlo es necesario darle presencia, reconocerlo como tal, interrogarlo colocando en duda sus certezas. Se convierte en una pedagogía silenciosa que se instila en el cuerpo, es decir, en el sujeto en su identidad subjetiva.

Pensando en particular la problemática del género en el campo de la Educación Física, podemos observar que desde sus orígenes la clase de Educación Física se organizó por oposición de sexos: varones – mujeres. Estas prácticas se fueron cristalizando como tales, conjuntamente con los argumentos que las justifican. Con aires de doxa, las respuestas circulan en las instituciones educativas como razones “obvias”, escogiendo consecuencias por causas: “por algo será...”; “...y sí, es lógico. Tienen que estar separados porque tienen capacidades diferentes. Los varones son más fuertes, resistentes, veloces, más aptos en las habilidades motrices. Las mujeres en cambio tiene más flexibilidad y son menos hábiles.”

El habitus obstaculiza la responsabilidad de mirarlo como consecuencia de un largo proceso histórico que lo marcó. Es producto de la historia, origina prácticas, individuales y colectivas de acuerdo con los esquemas engendrados por la historia; es el habitus el que asegura la presencia activa de las experiencias pasadas. Bourdieu y Wacquant (2005) complejizan esta idea con la afirmación de que ciertas estructuras sociales subjetivas son organizadas desde muy temprana edad y reafirmadas, en sus orientaciones, por la pedagogía escolar. Aún así, pese a esta fuerte determinación que historiza los modos de existencia en los que los sujetos han estado involucrados, el habitus permite desplegar, en los márgenes de la subjetividad, espacios estratégicos que, respecto al género y al cuerpo hacen posible su transformación.

Desde un orden puramente simbólico, los habitus, operan con la misma eficacia atribuible a las reglamentaciones de orden jurídico, presentes en diferentes instituciones y sociedades, al justificar y consagrar el orden establecido. Para ilustrar se puede retomar el ejemplo anterior vinculado a la perspectiva de cuerpo generizado en la clase de Educación Física en el contexto de Argentina, esto es, la clase dividida por sexo (femenino y masculino). Realidad extendida especialmente en el nivel medio hasta hoy y hasta 1996 en la formación docente en el IPEF, resultando paradigmática en la medida que autojustifica su naturalización al punto de considerarla una dimensión inevitable. El mundo del lenguaje acompaña este proceso imponiendo la división androcéntrica del mundo, en apariencia neutra, por su misma condición hegemónica.

Estas reflexiones acerca del habitus habilitan pensar en el concepto de *hexis corporal*, como interiorización del campo social, expresada en diferentes formas de pensar y de sentir que se transmiten por el cuerpo. Bourdieu ejemplifica la hexis corporal en la identidad sexual; las disposiciones sexuales se desarrollan a través de la división del trabajo entre los sexos y de la división del trabajo sexual en su totalidad. Al primero le corresponden todas las tareas que realiza la mujer en el espacio social, entre las que se encuentran principalmente, el trabajo doméstico y la lectura de novelas; al hombre se le asignan tareas bruscas o toscas, así como tareas de supuesta superioridad intelectual.

“La hexis corporal es la mitología política realizada, incorporada, vuelta disposición permanente, manera perdurable de estar, de hablar, de caminar, y, por ende, de sentir y de pensar. La oposición entre lo masculino y lo femenino se realiza en la manera de estar, de llevar el cuerpo.”
(Bourdieu, 2007: 113)

La hexis corporal se convierte en creencia práctica, en un estado del cuerpo, una creencia en actos, producto de aprendizajes primarios que tratan al cuerpo como un autómatas sin que se piense en ello, llevando consigo valores y pensamiento simbólicos cargados de doxa y de disposiciones permanentes. Al decir de Bourdieu (Ibídem: 111) esta creencia en acto, configura el sentido práctico, vale decir “*necesidad*

social vuelta naturaleza, convertida en esquemas motrices y automatismos corporales, (...) habitadas por el sentido común (...) tienen más sentido del que ellos saben." Parafraseando sus idea, el cuerpo está lleno de imperativos adormecidos, valores hechos cuerpo por la transustanciación que opera a través de la clandestina persuasión de una pedagogía implícita (currículum oculto), a través de mandatos insignificantes como "estate derecho". Maneras corporales y verbales de la arbitrariedad cultural que, por naturalizarse, operan fuera de la conciencia y de la explicitación.

Lo arbitrario naturalizado obtiene su eficacia simbólica en su traducción práctica en gestos, movimientos y usos del cuerpo alcanzando niveles de generalización y calificación social, ligadas a una posición en el espacio social a través de la relación con el propio cuerpo. El cuerpo resulta mezclado con todos los conocimientos que él reproduce y difícilmente tienen la objetivación respecto al cuerpo que ese conocimiento asegura.

"Lo que ha aprendido con el cuerpo no es algo que uno tiene, como un saber que se puede sostener ante sí, sino algo que uno es..., el saber heredado no puede sobrevivir de otro modo que en el estado incorporado. Nunca separado del cuerpo que es su portador..." (Ibídem: 118)

La mimesis práctica asegura los procesos de reproducción e implican una relación de identificación, se opone al saber y al recuerdo; a la conciencia y a la reflexión. Al respecto Bourdieu sostiene que no imitamos modelos sino las acciones de los otros. *"La hexis corporal le habla de manera directa a la motricidad, como esquema postural que es al mismo tiempo singular y sistemático (...) con una multitud de significaciones y valores sociales..." (Ibídem: 119)* Este modus operandi ha sido y sigue siendo hegemónico como proceso metodológico de enseñanza procurando imitación y reproducción de acciones, inhibiendo procesos reflexivos del propio cuerpo.

Este modo se constituye en una práctica que gesta ritos, que a su vez apuntan a domesticar, a crea habitus. Estos parecieran fabricar coherencia y necesidad a partir del accidente y de la contingencia. Podríamos decir, como si consiguiera unificar los

efectos de la necesidad social soportada desde la infancia, a través de las condiciones materiales de existencia, las experiencias relacionales y la práctica de acciones, y los efectos de necesidad biológica; o también, como si produjese una lectura biológica de las propiedades sociales.

Esta hexis está relacionada con la idea de Foucault acerca de que las instituciones de poder penetran en el control de los cuerpos, hasta en las mínimas formas de conducta. Ideas que serán ampliadas en el siguiente título.

2. CONTROL SOCIAL DE LOS CUERPOS, BAJO EL ARGUMENTO DE LA HIGIENE Y LA MORAL

“Es necesario que para obedecer al alma sea vigoroso el cuerpo; un buen sirviente ha de ser robusto. Bien sé que la intemperancia excita las pasiones y al fin extenua el cuerpo; muchas veces las mortificaciones y los ayunos producen el mismo efecto por una razón contraria. Cuanto más débil es el cuerpo, más ordena; cuanto más fuerte, más obedece. En cuerpos afeminados moran todas las pasiones sensuales; y tanto más se irritan aquellos, cuanto menos pueden satisfacerlas.

Un cuerpo débil debilita el alma. De aquí proviene el imperio de la medicina, arte más perjudicial a los hombres que todas las dolencias que pretende sanar.” (Rousseau, 2007)

Turner (1989: 26), considera cuatro tareas que enfrenta toda sociedad: *“la reproducción de las poblaciones en el tiempo, la regulación de los cuerpos en el espacio, el refrenamiento del cuerpo ‘interior’ por vía de las disciplinas, y la representación del cuerpo ‘exterior’ en el espacio social.”* Estas cuatro tareas se hallan históricamente condicionadas, repercutiendo sobre el control de los cuerpos en su sentido general, y en particular desde una perspectiva de género.

Historizando la idea del *control social de los cuerpos*, podría partirse de considerar el movimiento ascético en la religión, en este caso interesa el *cristianismo* por su hegemonía en Argentina luego de la colonización española (S. XV). El cristianismo operó desde el ayuno, el celibato, el vegetarianismo y la negación del deseo y de las cosas terrenales. Desde esta perspectiva, tanto el comer como la sexualidad son actividades groseras del cuerpo. Los deseos fueron regulados por la racionalización de los mismos a través del celibato, monogamia, castración y monasticismo; también por las rutinas de la dieta, ayuno y el ejercicio.

En la *modernidad racionalista* el control de los cuerpos estuvo sometido al manejo científico, el control burocrático y a la disciplina. En el capitalismo se promovió y promueve una ética del consumo, el deseo es rechazado en su comienzo por la acumulación, posteriormente se organiza alrededor de elecciones hedonistas

calculadoras, la publicidad, la estimulación de las necesidades y el consumo de lujo. *“El capitalismo más reciente no tanto suprime el deseo como lo expresa, lo produce y dirige hacia una carencia cada vez mayor de satisfacción.”* (Ibídem: 44)

Siguiendo con Turner (Ibídem: 53), el *“control hegemónico del capitalismo sobre los deseos y las necesidades se manifiesta en la situación de que el capitalismo puede sobrevivir y tolerar la desviación individual y el pluralismo social; la tolerancia del capitalismo es opresiva...”*, garantizando la mercantilización de las fantasías y de los placeres. La relación entre necesidad y consumo es más compleja que los argumentos de la hegemonía. La “necesidad” pasa a ser “normal” y lo normal intercambiable con lo “natural”, esta perspectiva opera sobre la idea de cuerpo y de género, que, más allá de las diferencias biológicas, se encuentran intervenidas y clasificadas socialmente. El capitalismo contemporáneo, en definitiva, requiere de la seguridad de producción; del consumo y de la legitimación del deseo. El nuevo ascetismo provoca deseo subordinado a la razón del cuerpo como triunfo del capitalismo. Además, *“las instituciones y los valores seculares del capitalismo industrial –el cálculo, la eficiencia, el trabajo constante, la administración burocrática, la racionalización y la vocación– tuvieron su origen en la Reforma protestante”*. (Ibídem: 262-263)

Por otra parte Turner (Ibídem) ha dado cuenta de las sociedades modernas respecto a la relación salud-moral. Aquí la medicina ocupa un marco moral que otrora lo ejercía la religión. La medicina en tanto “ciencia neutral de la enfermedad” suministra criterios de normalidad proporcionando un marco moral especializado a lo que se suma la ley como disciplina. El Estado, a través de la ley familiar y la medicina preventiva regula los cuerpos. El cuerpo individual tenía una estrecha relación con el gobierno del cuerpo social, en ambos casos se requería disciplina, orden y moralidad. La enfermedad pudo perder su status teológico para pasar a ser “natural” en el entorno biológico, y acrecentando su status moral y social.

Foucault, incluye de algún modo esta temática en su frase *“el cuerpo como objeto y blanco de poder”* (1989: 140). Hace visible al cuerpo que se educa, se

manipula, se le da forma, se vuelve hábil, obedece. Observable en los escritos de Descartes, médicos y filósofos planteado en dos registros “anátomo–metafísico” y “técnico político”. Escritos contruidos a partir de un conjunto de reglamentos militares, escolares, hospitalarios y procedimientos empíricos y reflexivos para controlar y corregir el cuerpo. *“Dos registros (...) de sumisión y de utilización, (...) de funcionamiento y de explicación: cuerpo útil, cuerpo inteligible... Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado.”* (Ibídem) Docilidad - utilidad es factible por el proceso disciplinario, y las disciplinas, al decir de Foucault, es una *“anatomía política del detalle”* (p 145) como ocurre en la pedagogía escolar o militar, en procura de “rapidez y eficacia”. Supuesta virtud de la educación de entonces.

Compatible a estas ideas son las señaladas por Vigarello (2005) al referir a la rectitud del cuerpo y sus posturas, éstas se imponen vía a la imitación, en el campo de lo no dicho, de lo irreflexivo. Desde fines del S XVII con el corsé preventivo, imponiendo belleza y rectitud; pasando luego por la gimnasia del S XIX para el fortalecimiento muscular.

Se transmite en el imaginario, universalizando y naturalizando, aquellas tácticas que han tratado de corregir morfologías. Podríamos decir, diferentes modelos de gobernar el funcionamiento del cuerpo. Dispositivos que van desde un modelo pasivo al enérgico, susceptible de acrecentar rendimientos y productividades en las pedagogías del S XIX. Una estética cuyos rasgos culturales se ofrecían terapéuticamente para recuperar la naturaleza. Se consideraban hermosos efectos a la vista, aquellos cuyos pechos lucían prominentes, hombros planos hacia atrás y alejado de las orejas, el vientre debía estar elevado - en el caso de las mujeres.

Fotos ilustrativas para observar lo postural al inicio de la clase:



Foto N° 1: Formación inicio de la clase de Gimnasia masculina. Década 1950.
Fuente: archivo histórico del IPEF.



Foto N° 2: Formación en la clase de esgrima femenina. Década 1950.
Fuente: archivo histórico del IPEF.

Es especialmente interesante para el abordaje y análisis de este trabajo, recuperar las ideas del control social de los cuerpos coincidentes con el *régimen médico* de la vida saludable, para producir un código moral que fuese compatible con el interés capitalista en una fuerza de trabajo disciplinada. Esta idea cobra especial interés y ha sido fundante en la formación docente de Educación Física, porque legitima su aparición. “Ser saludable” se convirtió en el legado para dominar el mundo y ejercer el autocontrol. Este modelo médico, en las sociedades occidentales, tiene un marcado dominio heredado de la cultura científica.

La Educación Física puede traducirse como síntesis de una pedagogía higiénica integrada a varios dispositivos que van controlando y concerniendo al cuerpo, al sujeto moralizado, disciplinado, productivo, ágil y sano. Esto, ubica al cuerpo en un lugar jerárquico de status por corresponderse con los valores de su tiempo. Se sostiene en la creencia de las ciencias, el cuerpo como lugar visible y como símbolo de bienestar y progreso en la civilización y, consecuentemente, con el mercado. Podríamos decir que la mirada médica, se articuló con lo pedagógico y lo militar justificando eugenesia e higiene en el campo de la Educación Física.

A modo ilustrativo vale parafrasear a Rodríguez (2008) reconociendo características de fines del S XIX donde el conocimiento legitimado del cuerpo proviene del saber médico; las políticas educativas incluyen a las masas (hijos de clases populares); la imagen del cuerpo fuerte y sano proviene de la eugenesia y de la estética anglosajona y alemana (cuerpo fuerte – imagen de progreso, cuerpo débil – imagen de un cuerpo contrariado en su desarrollo). Se advierte una fuerte apuesta biológica, cuya apuesta ideológica es “la degeneración o la corrección”, de la ejercitación a la repetición. El trabajo sobre lo físico y lo intelectual no es suficiente, hace falta una ortopedia de la conducta.

Lo normativo se convierte en la gran misión del docente, sus códigos morales son códigos de clase. El autor recupera a Foucault para este análisis, sobre una de las preocupaciones centrales de la burguesía: “darse un cuerpo” sobre los valores de las

clases dominantes. Esta preocupación se constituye en una política sobre el cuerpo en base a la disciplina, la vigilancia, el cuidado personal y el bienestar individual.

En dicho siglo, los ejercicios físicos en la educación escolar de masas parecen asegurar homogeneidad social y vida saludable, bajo los preceptos médicos higiénicos y hasta normativos que los regulan. Se advierte que la Educación Física escolar refleja al sistema educativo en tanto educación de masas, de orientación médica-higiénica de la salud; con ideario moralista – eugenésico – militar. Las prácticas corporales hegemónicas reconocen a la gimnasia como matriz y, poco a poco, en especial en el S. XX, a los deportes, permitiendo su tránsito desde los espacios íntimos a los espacios colectivos (parques públicos, clubes, entre otros.) y acentuándose los “beneficios” para la salud.

En palabras de Soares (2008: 46)

“la Educación Física del período es parte constitutiva del pensamiento educativo y del pensamiento médico. Protagonizando un cuerpo saludable, limpio y disciplinado, así como una sociedad aséptica, limpia, ordenada y moralizada, podría ser receta y remedio para la cura de innumerables males que afligían...”

El cuerpo aparece como lugar visible donde se plasman las políticas y los proceso de civilización y urbanidad.

Completando la idea con García (2008: 102)

“la actitud disciplinada del cuerpo depende en buena parte de una retórica corporal de la obediencia, que quiere corregir postura y comportamiento e incidir directamente sobre una acción de su cuerpo: el movimiento..., se comunica una relación estética en la que la sensibilidad que se quiere imprimir es la de la sujeción estricta.”

Estas características dejaron una impronta en la formación docente de Educación Física en Argentina a comienzo del siglo XX vinculadas a la Gimnasia; a la formación militar y a la medicina (en la Parte II se profundiza en el tema), mientras que a fines del siglo XX y en lo que va del XXI la formación docente está más orientada a las

Ciencias Sociales. Desde comienzos del S XX era característico una segunda titulación de los docentes de Educación Física, Gimnastas; o Médicos; o Militares; mientras que en estas dos últimas décadas lo es con Ciencias de la Educación, en algunos casos Fisioterapeutas. Esto abre diferentes perspectivas en el Campo de Conocimiento y en particular, la mirada sobre el cuerpo.

Continuando con la perspectiva del control social de los cuerpos en el campo de la Educación Física, podemos señalar que ha pasado de la pedagogía de la postura y la seguridad vinculada a la rectitud corporal, al sacrificio fortalecido por enfrentarse a dificultades y a diversas pruebas corporales. *Corrección postural a través de trabajos de sacrificios y privaciones*. Una búsqueda de firmeza y eficacia muscular. Vigarello (2005: 52) ilustra diciendo *“la constricción del corsé es reemplazada por la constricción muscular y su explotación en una técnica disciplinaria”*. El porte se convierte en un excelente proceso para controlar y dominar a la infancia. Las posturas de rectitud se imponen al límite que prescinden del lenguaje. Morfologías, vestimentas, modas, actitudes posturales se van imponiendo e imitando en cada época, alejadas del lenguaje y de su posibilidad de simbolización.

3. CUERPOS E IDENTIDADES: INSCRIPCIONES CORPORALES DE LA INSTITUCIÓN. RITUALES

Identidad/identidades, concepto controvertido considerando su polisemia, no obstante, el cuerpo permite leer la complejidad de referencias identitarias. Tal es la referencia que, la "Identidad" de aquellos cuerpos no identificables, desmoronados, confusos, entremezclados, suelen restaurarse como cuerpos a través de sus células con su ADN. *Identidad genética*, a partir del alfabeto bioquímico, para reconstruir células bajo el significante cuerpo - sujeto. Otras identidades en este orden es la huella dactilar, que se descifra para entender que ese organismo le corresponde a un sujeto que se expresa en un cuerpo con un nombre, es decir, simbólicamente.

La *identidad burocrática*, es la que se expresa a través de un número de documento, un nombre, una foto del rostro, las huellas dactilares, el grupo sanguíneo, un lugar de nacimiento y un domicilio.

Pero, otra identidad que adjetiva quienes somos en sus múltiples y singulares aspectos, es lo nombrado por Pera como "*identidad personal*" (2006: 32). Pone de relieve similitudes y diferencias con los demás, la biografía propia como construcción histórica hecha cuerpo a través del lenguaje, la vida social, la cultura, los gustos, la alteridad y las contingencias. La identidad personal queda incluida en una oferta de identidades colectivas según género, etnia, lengua, religión, ideología, generación, clase social, profesión, "tribu", nación, procedencia y otras. El autor (Ibídem: 34), recupera palabras de Giddens: "*la identidad de una persona (...) se encuentra (...) en la capacidad de mantener en marcha una narrativa propia.*"

Al decir de Archuf (2005: 24) la identidad no responde a cualidades predeterminadas (raza, color, sexo, etc.) sino a una construcción permanente, nunca acabada abierta a la temporalidad y a la contingencia. Para la autora, la identidad no responde a las preguntas sobre cómo somos o de dónde venimos. Sino cómo usamos

los recursos del lenguaje, la historia y la cultura en el proceso de devenir más que de ser. La identidad deviene a partir de *“cómo nos representamos o podríamos representarnos. No hay entonces identidad por fuera de la representación, es decir, de la narrativización – necesariamente ficcional- del sí mismo, individual o colectivo.”*

Se podría advertir que la identidad se conforma en la interacción con el mundo social, la subjetividad y el universo simbólico. Esto conlleva un proceso de acción del sujeto sobre sí y un proceso de identificación con el mundo que le rodea. Desde esta perspectiva, y como paliativo a la complejidad social y cambiante a la que asistimos, el uso de rituales constituye una estrategia que reduce la angustia a las incertidumbres de esta sociedad compleja. Bourdieu (2008) señala, el rito en tanto ritual de institución, instituye aquello que designa, convirtiéndose en un acto de magia social. Esta institución de lo instituido se da gracias al establecimiento de un marco a través del cual, en el cual y por el cual se construye una realidad. Diversos rituales van configurando lo que daríamos en llamar *“identidad corporal”*. Ésta remite a los usos del cuerpo.

Diversos usos del cuerpo fueron asumiendo históricamente las instituciones de Formación Docente de Educación Física en Argentina. Podríamos citar un ejemplo de ritual que acompañó a estudiantes de la formación docente de Educación Física desde su comienzo hasta iniciado el S XXI en el IPEF, *“el bautismo”*. Acto por el cual los alumnos de primer año debían pasar para ser reconocidos como integrantes y pertenecientes a la institución, tanto por sus pares como por los docentes del campo disciplinar. Se presenta como *rito de iniciación*, un proceso a través del cual se pone en juego el sacrificio, el esfuerzo, el dolor, el control y la disciplina que los otros hacen de un cuerpo ajeno, desde donde se instituirán las fuerzas de las representaciones individuales y grupales, que dejan una marca ineludible en el propio proceso de formación docente.

Otros rituales que impactan sobre el cuerpo son el examen de ingreso, la organización en *“tribus”* y los certámenes, las formaciones, las clases por sexo, el

izamiento a la bandera, el uniforme como dispositivo identitario, entre otros. Cabe aclarar que en la actualidad en el IPEF, a excepción del examen de ingreso (aunque con otras características), el resto de los rituales se han abandonado entre la década del 80 y a comienzos del año 2000.

Ritos y usos corporales al conjugarse producen cierto modo de borramiento. Lo conocido se ritualiza a tal punto que alcanza el estatus de “natural”. Determinados ajustes corporales, normas, disciplinas, usos “convenientes” del cuerpo, borran ritualmente la presencia del cuerpo. Operando como modos “sobrentendidos” de comportarse cotidianamente de acuerdo a la edad, la posición social, el género, el contexto, el oficio o profesión, el espacio, etc. Aunque, como señala Le Bretón (1995: 128) “...el borramiento del cuerpo no funciona como candado...” muchas veces determinados rituales, fiestas, vestimentas deportivas, juegos, ceremonias, bailes, provocan cierta “autorización” o “licencia” para algunos comportamientos corporales.

Las condiciones comunes y regulares de la vida social/institucional contienen a los sujetos a la vez que estigmatiza su condición. Genera aparente homogeneidad en el intercambio social, por lo cual el cuerpo queda diluido en ese ritual, pasando desapercibido. Lo desconocido, lo infrecuente, es difícil de ritualizar.

Cuerpos e identidades, nos remite a temas de interés en el pensamiento contemporáneo tanto en lo conceptual como en el análisis de lo singular. Esto conlleva distinguir entre identidad sustancial o formal e identidad narrativa. Esta última nos interesa por cuanto va reconociendo transformaciones, cambios, interacciones, polisemia, divergencias y polifonía. Cuerpos e identidades en plural, cuyo marco es la diversidad y lo múltiple, reconfigurándose con los avatares epocales y espaciales. Podríamos reconocer la paradoja de la multiplicidad entramada en habitus, enfatizando su cualidad simbólica, relacional e intersubjetiva/social. Es por ello que el proceso metodológico abordado bucea las biografías narradas por los docentes en la trama histórica tiempo/espacio personal y de formación docente en Educación Física.

Se asiste a un contexto cambiante, de incertidumbres y crisis, pobladas de hegemonías y de consumos respecto al cuerpo, con impacto en la construcción subjetiva e identitaria de los cuerpos/sujetos. Por ello las narrativas entrañan una lucha simbólica en su construcción subjetiva y social del cuerpo.

4. USOS Y TÉCNICAS CORPORALES

Mauss, allá por 1934 desde el campo de la Antropología instala la noción de *técnicas corporales* como *“la forma en que los hombres, sociedad por sociedad, hacen uso de su cuerpo en una forma tradicional.”* (Mauss, 1991: 337). Formas de actuar tradicionales, bajo la forma de gestos codificados que se ponen en acto en pos de su eficacia práctica y simbólica. La técnica en tanto *acto “es necesario que sea tradicional y sea eficaz... El cuerpo es..., el objeto y medio técnico más normal del hombre”* (Ibídem: 342). Cuyos principios de clasificación varían según los sexos; la edad; el rendimiento; la transmisión de sus formas. Las técnicas se aprenden e incluyen a todas las culturas, sociedades y en particular, coloca un valor heurístico al campo de la Educación Física y del cuerpo. Los usos, las prácticas y las representaciones del cuerpo delimitan la pertenencia social, identificando y distinguiendo a los iguales y a "los otros".

Estas técnicas corporales son un medio importante para la socialización de los individuos en la cultura: de hecho, el cuerpo es el medio por el que un individuo llega a conocer una cultura y a vivir en ella. El modo en que los hombres y las mujeres llegan a usar sus cuerpos es diferente, puesto que las técnicas corporales tienen género. Hombres y mujeres aprenden a caminar, a hablar, a correr, a luchar de forma diferente.

Le Breton (2002: 42) recupera ideas de Mauss sobre las técnicas corporales como *“acto tradicional eficaz”*, clasificando según el sexo; la edad; el rendimiento; formas de transmisión. En particular al referir a la edad distingue técnicas del sueño, del descanso, de la actividad, de los cuidados del cuerpo, de consumo, reproductivas y de cuidados, de las técnicas motrices codificadas y de mayor nivel de rendimiento por su eficacia y habilidad. Cada una de estas categorías va teniendo un impacto en los modos de vivir el cuerpo y al cuerpo en relación.

Esta clasificación y la definición misma de técnica del cuerpo reposan en el postulado de que todas las actitudes y actos corporales son utilitarios e instrumentales y el cuerpo es el instrumento de esa eficacia. Pero precisamente consideraciones anteriores nos mostraron que el cuerpo nunca adquiere en la experiencia esa autonomía, esa distancia, ni esa funcionalidad instrumental. Y nuestro yo nunca tiene ese dominio, esa trascendencia, ni esa finalidad utilitaria. En efecto, nuestras vivencias forman una unidad más compleja, más cambiante, más ambigua, del cuerpo sólo emerge y se abstrae con la ayuda de la palabra o del lenguaje que lo significa.

5. CUERPO PROPIO /CORPOREIDAD /MIRADA

Al salir del mundo positivista, las cosas dejan de ser objetos puros del mundo (físico o lógico) para pasar a ser objetos de la experiencia, pero no de una experiencia lógica abstracta, sino de una experiencia humana, de interacción contextualizada, atravesada por nuestra peculiar corporeidad, nuestro lenguaje, nuestra cultura, nuestra emoción.

Esto no niega al cuerpo biológico; solo pone de manifiesto, que el cuerpo no precisa y no debe ser solo eso. Negarse a reconocer las expresiones de este cuerpo propio que desea, puede ponernos delante de incompreensión, de extrañeza, cuando, por un motivo u otro, el cuerpo rechaza ser apenas un objeto del cual se espera eficiencia, producción y salud. La enfermedad, el fracaso, el dolor y el sufrimiento nos revelan otra dimensión del cuerpo, nos recuerdan que más allá de que tengamos un cuerpo, somos un cuerpo.

Es evidente la dificultad que tenemos para conseguir transformar/traspasar las oposiciones clásicas y binarias, cuerpo/mente, emocional/racional, biológico/psicológico, naturaleza/cultura. Presos de estas oposiciones nos vemos obligados a elegir entre uno de los polos. Nuevos sistemas de oposición también nos obliga a posicionamientos reduccionistas: a favor o contra; a adjetivaciones moralistas de “bien” o “mal”. La experiencia del propio cuerpo, si es escuchada, puede mostrarnos que estas oposiciones no son más que construcciones pasibles de ser reconstruidas. En este sentido no es necesaria una oposición radical entre cuerpo vivido - que desea y cuerpo construido. Vivimos en la tensión entre estas posibilidades aparentes antinómicas, y posiblemente, no se trata de eliminar una de las posibilidades ni de buscar una síntesis apresurada.

La idea de pensar al cuerpo, no partiría de oponerlo a otros elementos constitutivos del sujeto sino, por el contrario, detectar sus desencuentros, sus particularidades. Es pensarlo desde un lugar ya no dialéctico, sino desde la complejidad

de sus múltiples dimensiones y significados. *“El significante cuerpo es una ficción (...) culturalmente operante... El cuerpo no existe en estado natural, siempre está inserto en una trama del sentido”* (Le Breton, 2002: 33). Esto se complementa con aquello que Ricoeur (1996: 354) enuncia, *“el carácter enigmático del fenómeno del propio cuerpo”*. Las personas somos cuerpo, en la medida que cada una es para sí su propio cuerpo. Esto acarrea un problema de identidad personal, el sí mismo que se construye con el sello de las acciones y la alteridad. La doble pertenencia del cuerpo propio al reino de las cosas y al del sí.

La problemática del propio cuerpo, nos acerca a la mirada. Interesa “mirar” la mirada porque en EF, es donde nuestro cuerpo se ex-pone a la mirada del otro dejando “ver” la intimidad de las realizaciones motrices, coordinaciones, errores, trabas, él puede/él no, lo “gordo”/ lo “flaco”. Como casi inevitable la mirada que enjuicia, que margina o posibilita, que castiga, que domina o que anima.

“La vida social urbana induce a un crecimiento excesivo de la mirada y a una suspensión o a un uso residual de los otros sentidos, cuyo uso pleno el hombre sólo encuentra en los límites del hogar” (Le Breton, 1995: 102). Los marcos geográfico, económico, político, social y cultural influyen en las orientaciones sensoriales. Las estructuras urbanas favorecen la mirada (alienante), basta ver la arquitectura; las vidrieras; la circulación de peatones y vehículos (cantidad y velocidad); la proliferación de cámaras de videos en los negocios, en las estaciones de transportes urbano, en las fábricas (desde la vigilancia). Respecto a esto último, y desde la mirada de Foucault, la “visibilidad” es cualquier forma de la sensibilidad, cualquier dispositivo de percepción. Así en *Vigilar y castigar* entiende que la prisión, la fábrica, el hospital y la escuela son máquinas de ver (vigilar) a las personas que capturan.

Cabe agregar, en la mirada doméstica, la proliferación del televisor y la computadora. Beaudrillard (1991: 62), sobre esto último reconoce que vivimos el espejo de

“la pantalla, la interfaz y el redoblamiento, la contigüidad y la red. Todas nuestras máquinas son pantallas, y la interactividad de los hombres se ha vuelto la de las pantallas. Nada de lo que se inscribe en las pantallas está hecho para ser descifrado en profundidad sino para ser explorado instantáneamente, en una abreacción inmediata al sentido, en un cortocircuito de los polos de la representación... Ha cambiado el paradigma de la sensibilidad. Esta tactilidad no tiene el sentido orgánico del tacto. Significa simplemente la contigüidad epidérmica del ojo y de la imagen, el fin de la distancia estética de la mirada. La tele-imágen está situada a una distancia muy especial infranqueable por el cuerpo. Es virtual”.

Ojear lo cotidiano nos refleja la tendencia a ocultar el juego del cuerpo en la percepción global del mundo que lo rodea o en las acciones que el sujeto realiza. El hombre habita corporalmente el espacio y el tiempo de la vida, pero la evidencia de la exposición eclipsa el dato. “*Estamos ciegos de ver*” dice Charly García² en “*Sobrevivientes*”, o como señala Macedonio Fernández³ “el ojo lo ve todo, pero no puede verse”.

El cuerpo mirado. Mirar - reflexionar. Imagen. Los intercambios de la mirada son los más significativos en la modernidad, testimoniando signos emocionales como simpatía, antipatía, confianza, desconfianza, vigilancia. Dichos populares, en cierta forma, dan cuenta de esto “los ojos son la luz del alma”, “los ojos no mienten”, “me lo dijo con la mirada”, “me mató con la mirada”. El encuentro entre los sujetos comienza por la evaluación del rostro. La mirada se apodera de la cara del otro. La cara zona desnuda del sujeto, la más expuesta en toda situación y donde habita la vista. El rostro marca, singulariza a la persona. Así es que al quitarle la mirada al otro, le quito la posibilidad de descubrirme.

2 Cantautor del rock argentino. Autor de la canción “Los sobrevivientes” *Estamos ciegos de ver,/ cansados de tanto andar./ Estamos hartos de huir/ en la ciudad./ Nunca tendremos raíz,/ nunca tendremos hogar,/ y sin embargo ya ves: somos de acá./ Vibramos como las campanas,/ como iglesias que se acercan desde el sur,/ como vestidos negros que se quieren desvestir./ Yo siempre te he llevado / bajo mi bufanda azul, / por las calles como Cristo a la Cruz.*

3 (1874/1952) nació en Buenos Aires, escritor y abogado. Algunas de sus obras “No toda es vigilia la de los ojos abiertos”, “Papeles de Recienvenido”, “Una novela que comienza”, “Poemas”, “Museo de la novela de la Eterna”, “Cuadernos de todo y nada” y “Adriana Buenos Aires” son algunos de los títulos que componen la obra literaria de este escritor que se constituyó como un referente del modernismo y de la vanguardia en su época. Sus narraciones muestran escepticismo, paradojas y humor. Su obra ha sido revalorizada después de que Jorge Luis Borges reconociera en él su narrativa.

La axiología corporal se modifica privilegiando a los ojos como escenario erudito. Las evidencias (exposición de una cosa y de una determinada constitución del lugar de la mirada) o las cosas evidentes (cuando una cosa se impone a la mirada con tal claridad que la duda es imposible) parecerían absolutas, solo un loco o ciego no las vería. Se convierten en un poder hegemónico. Aunque lo que todo el mundo ve no siempre es visto así, esto hace que la mirada sea contingente a la historia y a las circunstancias.

El ver es una de las formas privilegiadas de metaforización del conocimiento. Reflexión, como dimensión óptica, según la cual el sujeto se determina y constituye lo que es visible del sujeto en sí mismo. *“La mente es un ojo que puede conocer/ver cosas...reflexión, (...) espejo que hace dar la vuelta a la luz”* (Larrosa, 1995: 293) constituyendo mecanismos de autoconocimiento, en los que uno se observa, se desdobra el yo que se mira y el yo que se ve. Esta identificación entre saber y ver se convierte en un mito. El saber médico que diagnostica por imágenes expone al cuerpo solo al saber anatómico, oculta al sujeto, a su historia personal, a su relación íntima con el deseo y la angustia, deja de lado la trama relacional para privilegiar lo visible y el mecanismo corporal.

Continuando por el lado de la imagen, al echar una ojeada a la publicidad, éstas revelan una cierta liberación de los cuerpos, ambigua y equívoca, atándolos a un modelo limpio, liso, neto, joven, seductor, esbelto, flaco como sano, deportivo. Lo llamativo es que este modelo-imagen, estereotipa la estética de la mirada y no coincide con el cuerpo cotidiano y posible para este lado del mundo aborígen, criollo y cosmopolita, marginando y frustrando, desencadenando así una vergüenza de *ser*. Propone una desvalorización a la gente de todos los días de la que formamos parte cada uno de nosotros, los campesinos y urbanos, los ancianos, los discapacitados, los gordos y los flacos, los enfermos graves (sida, cáncer, etc.), los “incongruentes”⁴. Esta mirada borra al otro diferente, impone prejuicios generando una violencia silenciosa.

4 Incongruente: no conveniente, no coherente, no lógico.

Un cuerpo desconcertante; un cuerpo incongruente es un cuerpo que intranquiliza la mirada. Ahí, la mirada mancha, la mirada avergüenza, se disimula mirar.

Bajo la mirada del otro me convierto en objeto. Esto da origen a una alienación, que puede ser vivida en el plano de la experiencia subjetiva-afectiva, como timidez, sintiendo mi cuerpo tal como lo ven los demás. Muchos son los otros en lo cotidiano y en la EF en particular. El otro docente, compañero/a. Aquí el propio cuerpo pierde la intimidad que le brinda el pupitre con su hoja y su lápiz. Aquí está parado, sentado, acostado o en movimiento ante otros que me refractan una imagen corporal proyectada desde las miradas, las palabras.

En EF, la mirada puede ser uno de los factores de borramiento del cuerpo del otro, convirtiéndolo en un objeto entre otros, pudiendo ser manipulado en un ambiente que pierde su referencia simbólica e inmediata. Parafraseando a Denis (1980), *“el cuerpo está bajo la doble dictadura del ojo y de la técnica”*, borrándose al no tener una experiencia singular y sí ubicua.

¿Serán los ojos de los demás, otros tantos espejos que reflejan nuestro cuerpo? De tal modo la preservación de la imagen del otro, que “casualmente” es un sujeto, tiene en sí un valor ético. El cuerpo hace al hombre dependiente de otros hombres, el niño del adulto; el enfermo del médico; el alumno del profesor de EF, el cuerpo entra así en un entramado ético de la comunicación humana.

Intentar una “ojeada” crítica a la mirada, no es un pretexto, un momento mediador. Es por el contrario un ejercicio, que quiere ser permanente, de contestar las evidencias y de vivir y pensar las inseguridades del presente. Es un intento de desocultar lo obvio con la dificultad que la inmediatez de lo cotidiano encierra. El cuerpo se expone a la mirada. La escena parece congruente, hay un cuerpo esperado, se mira un cuerpo, congruente, normal, natural. Se busca un escenario congruente, coherente, la mirada se acostumbra. Se repite habitualmente, y es así como la congruencia se torna predecible, la escena es habitual.

Hablar de la mirada alienante, la mirada que vigila y reprime, también es reconocer la contracara de la mirada en un intercambio emocional de seducción, aceptación, profundidad, miradas que acompañan y dan permiso. Hablar de la mirada como figura hegemónica de la posmodernidad, también es reconocer su posibilidad de contemplación; y advertir lo bello que es no mirar cuando se tiene la opción de ver. Hablar de la mirada alienante del otro, también es de reconocer la necesidad de su existencia como diferente. Mirada que marca y que de ningún modo es neutra.

6. LA GENEALOGÍA DE LA EXPERIENCIA DE SÍ Y HERMENÉUTICA DEL SUJETO⁵

“Mostrar las determinaciones históricas de lo que somos es mostrar lo que hay que hacer. Porque somos más libres de lo que creemos, y no porque estamos menos determinados, sino porque hay cosas con las que aún podemos romper –para hacer de la libertad un problema estratégico, para crear libertad. Para liberarnos de nosotros mismos” Morey - en Foucault (1996: 44)

Pensar en la *genealogía de la experiencia de sí* y en la *hermenéutica del sujeto*, conduce a indagar en el saber histórico del sujeto y de sus prácticas sociales/políticas que le hacen quien es. Este trabajo al indagar sobre la construcción social del cuerpo se acerca al sujeto desde su corporeidad, su subjetividad, el lenguaje, los juegos de verdad y juegos estratégicos que lo constituyen. Esto abordado desde narrativas biográficas, que al decir de Foucault sería una de las *tecnologías del yo*, poderse y deberse ser pensado. Además de la genealogía del sujeto en este trabajo se aborda la genealogía de la Institución de formación docente en EF y su contingencia histórica.

La genealogía alude a un sentido histórico; busca percibir las desviaciones ínfimas de la verdad; de los saberes locales, discontinuos, descalificados, bajos, marginales, paralelos, soterrados; del saber erudito y de la gente; del saber emergente, enmascarado, heterogéneos; y del saber de la experiencia sobre sí mismo. En este sentido la Genealogía se desvincula de la historia de los historiadores, de la búsqueda del origen; de la metafísica; de la antropología; de la coherencia del suceso; de la cronología de los hechos; del rescate de la verdad en el sentido universal; de las teorías totalitarias, globales y unánimes.

El proyecto de la genealogía es poner en movimiento tanto el saber erudito como el saber de la gente, aquello que circula por fuera del saber central. Sería oponerse a la jerarquía del poder propio de la ciencia; al decir de Foucault (1992), una

⁵ La genealogía de la experiencia de sí y hermenéutica del sujeto, está planteado desde el libro *“Experiencia de sí y problematizaciones en las prácticas corporales”* de Fassina, Pereyra y Cena.

especie de *insurrección de los saberes sometidos*, aunque esto no significa rechazar el saber científico ni reivindicar la ignorancia. Hay toda una tradición de la historia (teológica o racionalista) que tiende a disolver el suceso singular en una continuidad ideal. La historia “efectiva” hace resurgir el suceso en lo que puede tener de único, de cortante, y que a veces aparece en escena enmascarado.

La búsqueda por reconstruir la genealogía del cuerpo, nuestro cuerpo, está hecha por la “...*tarea indispensable: percibir la singularidad de los sucesos, [...]; encontrarlos allí donde menos se espera y en aquello que pasa desapercibido por no tener nada de historia -los sentimientos, el amor, la conciencia, los instintos-*” (Ibidem: 7). Y en esta búsqueda, encontrar las diferentes escenas que han jugado diferentes papeles en las vivencias corporales como constitutivas de la experiencia de sí del sujeto. Reconstruir la genealogía del cuerpo implica, también, reconocer que la falta de registro, la falta de conciencia y hasta la falta de valor otorgado a las vivencias, participan en la experiencia de sí.

Parafraseando a Foucault, la experiencia de sí es considerada como el resultado de un complejo proceso histórico (genealógico) de fabricación en el que se entrecruzan los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que se constituye su propia interioridad. Se entiende la experiencia de sí, no como una experiencia general, sino como una práctica singular en su contingencia histórica y cultural.

La genealogía de la experiencia de sí, sería pensar en las condiciones históricas de producción del sujeto, “*la historia de la subjetividad, si entendemos esta palabra como el modo en que el sujeto hace la experiencia de sí mismo en un juego de verdad en el que está en relación consigo mismo*” (Foucault, 1996: 21). La ontología del sujeto no es más que esa experiencia de sí que el autor llama *subjetivación*. Larrosa (1995: 288) completa esta idea diciendo que “*hay un sujeto porque una experiencia de sí es producida en una cultura, y hay una historia del sujeto porque es posible trazar la genealogía de las formas de producción de dicha experiencia.*”

El análisis genealógico de la experiencia de sí atravesará las narrativas biográficas, en un intento por develar los juegos de verdad que operan en el cuerpo. A partir de este análisis se aspira a ingresar a la *hermenéutica del sujeto*. Esta “*se inscribe... en un marco de crítica de lo establecido – y por tanto de crítica del pensamiento establecido – que encuentra su razón de ser en un compromiso por la verdad y por la libertad...*” (Foucault, 1994: 12)

Las preocupaciones de Foucault tratan sobre las condiciones prácticas e históricas de la producción del sujeto a través de las formas de subjetivación, que constituyen su experiencia de sí. El mismo autor, citado por Larrosa (Ibídem), plantea que “*se trata, en suma, de la historia de la “subjetividad”, si entendemos esta palabra como el modo en que el sujeto hace la experiencia de sí mismo en un juego de verdad en el que está en relación consigo mismo*”.

La experiencia de sí alude a las prácticas de la subjetividad. Además nos lleva a reflexionar sobre las acciones individuales y sobre el compromiso personal que no están desvinculados de los intereses colectivos. Foucault (Ibídem) recurre a la historia y en particular a la historia de los griegos, porque en ellos reconoce problematizaciones que generaban prácticas éticas y estéticas de existencias. En la historia de las historias de las prácticas de la Subjetividad aparece, el concepto de *Epimeleia/cura sui*, que tiene un lugar preponderante en la Antigüedad Occidental. El significado atribuido corresponde al “*cuidado de uno mismo*”, el que actúa asociado al “*ocúpate de ti mismo*”. *Epimeleia* es una actitud general, una manera de ser, de reflexionar; un modo de comportarse, de estar con uno mismo y con el mundo; implica una atención de vigilancia sobre lo que se piensa y lo que acontece en el pensamiento.

En la antigüedad, la Filosofía estaba ligada a la búsqueda permanente de reconocimiento de la verdad, privilegiando el “conocimiento de sí mismo” por sobre el “ocúpate de ti mismo”. En tanto que la Espiritualidad era una búsqueda de verdad, que se concebía como el desarrollo de una serie de prácticas y experiencias para transformarse a sí mismo en algo distinto por impulso del amor y de la ascesis, donde

la verdad retornaba al sujeto para iluminarlo. Tanto el pensamiento filosófico como las prácticas de la espiritualidad, fueron caminos de acceso a la verdad que no pueden separarse en la transformación del sujeto por ser dos cuestiones que pertenecen al mismo registro.

Con los griegos, la búsqueda de la verdad implicaba una relación unívoca e indisoluble entre el conocerse a sí mismo y la práctica de ocuparse de sí mismo con la consecuente transformación del sujeto. En tanto que en la modernidad, se instaura una división donde el conocimiento es la única vía de acceso a la verdad y no necesariamente lleva a la transformación del sujeto. El conocimiento aquí está fuera del sujeto y se acumula como parte de un proceso objetivo.

El significado griego de “*uno mismo*” como objeto de cuidado es ocuparse de su alma, está ligado al privilegio político y supone la preocupación por convertirse en alguien capaz de gobernar a otros “... *si debo ocuparme de mí mismo es para convertirme en alguien capaz de gobernar a los otros y de regir la ciudad. Es necesario por tanto que... procure el arte, la techné, el saber hacer...*” (Foucault, 1994: 46). Ocuparse de uno mismo alude a ocuparse del alma. El alma no en el sentido platónico ni religioso, sino del alma en tanto que sujeto de acción, de acciones corporales y sujeto del lenguaje.

En la *práctica de ocuparse de uno mismo*, habría un juego permanente de objetivación y subjetivación del propio sujeto. Acercando el pensamiento de Bourdieu, hablaríamos de proceso de reflexión y de autoanálisis. Nos lleva a pensar en la *práctica de autoformación del sujeto*, en tanto ejercicio del yo sobre el sí mismo. Ocuparse de sí mismo implica cuidar del alma, no como sustancia sino como actividad, ese esfuerzo por conocerse así mismo se funda en una acción política.

Este tipo de prácticas se vinculan a la experiencia de sí en un correlato espacio temporal entre dominios de saber, tipos de normatividad y formas de subjetivación. Es decir, a través de diferentes dispositivos que transforman la experiencia de sí,

inseparables de las tecnologías del yo. Parafraseando a Foucault (1996), las tecnologías del yo son aquellas por las que el sujeto realiza cierto número de operaciones con su cuerpo y su alma con el fin de establecer una relación consigo mismo, obteniendo una transformación de sí con cierto grado de felicidad, sabiduría y conciencia.

En esta investigación se abordan una de las tecnologías del yo, las narraciones autobiográficas. Como tales son prácticas discursivas, también prácticas sociales. Ponen en juego una historia social, cultural y política de los sujetos en relación. Esto último es lo que interesa en la investigación.

El saber como estrategia de poder, ha instalado diversas problematizaciones a lo largo de la historia. Los diferentes saberes científicos y las diferentes prácticas, fueron instaurando formas de discursos que penetraron e hicieron blanco en el cuerpo. Por ello,

“...el punto importante será saber en qué formas, a través de qué canales, deslizándose a lo largo de qué discursos llega el poder hasta las conductas más tenues y más individuales, qué caminos le permiten alcanzar las formas infrecuentes o apenas perceptibles del deseo, cómo infiltra y controla el placer cotidiano – todo ello con efectos que pueden ser de rechazo, de bloqueo, de descalificación, pero también de incitación, de intensificación, en suma: las “técnicas polimorfas del poder.” (Foucault, 1998: 19).

El problema no está dado en establecer si estos discursos formulan verdades o mentiras, sino en recuperar la “voluntad de saber” en tanto que juegos de verdad. Y como el mismo autor señala, hablar de poder es hablar *relaciones de poder*. Estas relaciones son juegos estratégicos entre libertades. Relaciones de poder que son cambiantes, inestables, reversibles, y solo se dan en condiciones donde los sujetos son libres. Para ejercer las relaciones de poder debe necesariamente existir la posibilidad de ejercer resistencia. Debemos distinguir las relaciones de poder de los estados de dominación, que es lo que comúnmente llamamos poder.

Frente a estas reflexiones de Foucault, cabe preguntar ¿cuáles fueron y son aquellos juegos de verdad que se juegan en las instituciones y en las prácticas a las que

accedemos en nuestro proceso de formación docente en EF? ¿Cuáles experiencias de sí fueron ejerciendo resistencias a las prácticas corporales dominantes?

7. DISCURSOS “BIBLIOGRÁFICO” SOBRE EL CUERPO EN LA FORMACIÓN DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA⁶

Los discursos bibliográficos que se consideran a continuación se vinculan al campo de las ciencias sociales y humanas, y no al campo de la Biología, sabiendo de su hegemonía histórica. El cuerpo como construcción simbólica, también se expresa en la producción bibliográfica de cada época y cultura. Los materiales bibliográficos de aquellas asignaturas, del IPEF, que abordaban y abordan explícitamente al cuerpo como contenido, por fuera de la Anatomía; la Fisiología y los Fundamentos Biológicos, se observan en el Plan de estudios de 1981, en las Asignaturas Filosofía (contraponiendo Platón, Descartes, Tomás de Aquino; y representantes del Existencialismo y la Fenomenología); y en las asignaturas del campo específico en Teoría de la Educación Física a partir de 1992 a 2002; en Expresión Corporal (1996); en el Plan de estudios de 2001 en Movimiento Expresivo I y Epistemología de la Educación Física I a partir de 2002 a la fecha; en Epistemología de la Educación Física II a partir 2003 a la fecha.

La temática del cuerpo supone reconocer la existencia polisémica de sentidos otorgados. Han prevalecido líneas dualistas que enfatizan la disociación cuerpo-mente, cuerpo-hombre privilegiando la razón y una consideración anatómica-mecanicista del cuerpo. Parafraseando a Le Breton (1995), bajo el supuesto saber científico se pretendió justificar el no tratamiento de la dimensión axiológica enfatizando el conocimiento sobre el cuerpo, como fragmentado, sumatoria de partes al servicio del eficientismo e individualismo. No obstante, desde la década del 90, se deja entrever otras preocupaciones que se apartan de los binomios contrapuestos en pos de un tratamiento complejo y crítico sobre el tema.

⁶ Amplia las referencias del libro “*Experiencia de sí y problematizaciones en las prácticas corporales*” de Fassina, Pereyra y Cena.

A continuación se enuncian algunos discursos bibliográficos y recurrentes sobre el cuerpo que circulan en la formación de docentes en EF en el IPEF, pertenecientes a los siguientes Autores:

- de España: José María Cagigal; Benilde Vázquez Gómez;
- de Francia : Daniel Denis; Jean Le Boulch; Michel Bernard; Jean Le Du; David Le Breton; Jean-Marie Brohm y Jacques Dropsy;
- de Argentina, radicado en México: Alfredo Furlán;
- de Argentina: Patricia Stokoe; Ángela Aisenstein; Pablo Sharagrodsky; Elina Matosso; Mirtha Fassina – Cecilia Pereyra y Marcela Cena.

José María Cagigal (1979)

- Las dos grandes realidades antropológicas que hay que partir para pensar la cultura física y la Educación Física, son cuerpo y movimiento.
- Conjuntamente a la expansión de la cultura de la información insistir y adentrarse en la cultura de la expresión, del arte, del movimiento y en la cultura del enriquecimiento vivencial interno como aprendizaje de sí mismo. Esto a través del propio cuerpo en la búsqueda de las razones propias de existencia y la sabiduría de sí mismo.
- El hombre es sujeto corporal y el cuerpo en tanto realidad antropológica debe ser cuidado, atendido, conocido, cultivado para uno mismo.
- Pensar como bases antropológicas de la Educación Física la inteligencia, la conciencia, la vivencia humana, la humanización del ejercicio corporal y la experiencia corporal.
- En el entramado de una cultura que sobrevolara el conocimiento del mundo exterior, el lugar del conocimiento vivencial y expresivo del cuerpo, es accesorio y hasta desconsiderado en el terreno educativo. Es allí que a la cultura física le cabe un importante papel en la recuperación y revalorización de sentir y experimentar un saber sobre sí mismo.
- El cuerpo puede ser adiestrado pero también objeto de reflexión y conciencia, de crítica, de disfrute, de experimentación. El hombre puede liberarlo.
- El hombre tiene muchas maneras de vivir su propio cuerpo: aceptándolo, contemplándolo, apropiándose, rebasándolo... el aprovechamiento de

todas estas posibles vivencias constituye una Educación Física honda, enriquecedora, profundamente humana. El educador debe ser consciente y consecuente con todo ello en el enfoque y procedimiento de educar físicamente.

- Poder pensar el ocio como espacio de refugio del hombre en sí mismo, como reencuentro con la espontaneidad, con la libertad y con la actividad autodeterminada.

Benilde Vázquez Gómez (1989) (2004)

- Las nuevas ideologías sobre el cuerpo han alterado el significado tradicional de la corporeidad. El culto al cuerpo se observa en tres principales indicadores: *apariencia corporal; salud y rendimiento*.
- En la educación física coexisten diferentes concepciones teóricas, muchas veces excluyentes entre sí en el modo de pensar al cuerpo. Define tres corrientes educativas que se han configurado sobre el cuerpo a lo largo del siglo XX: *el cuerpo acrobático; el cuerpo pensante y el cuerpo comunicación*.
- Reconoce una pedagogía del cuerpo integradora citando a Cagigal; Gruppe, cuyo primer presupuesto de la Educación Física es el propio cuerpo, en tanto cuerpo vivenciado.
- Indaga sobre el olvido del cuerpo por la escuela tradicional, diferenciando el tratamiento del cuerpo acorde a los sectores de elite y la educación popular. Ese diferente tratamiento del cuerpo en las prácticas educativas es otro argumento para reforzar la constatación sociológica de la significación y el cuidado del mismo, variando según las clases sociales a la vez que reforzado por la Educación Física. La escuela tradicional ha descorporalizado al sujeto, normando sus gestos, expresiones, limitando su disponibilidad.

Daniel Denis (1980)

- Aporta los conceptos de cuerpo perdido, cuerpo tatuado, cuerpo subversivo, cuerpo enseñado.
- El discurso actual reitera la necesidad de reconquistar el cuerpo en el intento de restituirle sus derechos antiguos, lo cual sugiere que en algún momento de nuestra historia el cuerpo estuvo presente.
- Se bosqueja la imagen de un cuerpo modelado por una entidad social fascinada por el cuerpo, por la imagen del cuerpo, cuando de pronto se advierte que el cuerpo es invisible, evasivo, un espejismo.

- El cuerpo se experimenta como la imagen que de él proyecta el entorno social y esto depende del lugar que ocupa cada persona en la sociedad. La clase social produce una cultura somática específica y desarrolla un conjunto de normas desde la que rige la relación con su propio cuerpo.
- Se advierte la complejidad de la urdimbre de signos que estrechan al cuerpo y esto permite reconocer que el cuerpo es más que un objeto dado, natural, puro, transparente, sin sombras de duda o equívoco, lo que se manifiesta es todo lo contrario.
- El cuerpo ha sido ajustado por acción de la educación en conformidad con las exigencias normativas que impone la sociedad.
- No pude concebirse la posibilidad de hablar de creatividad sino se admite el derecho a la creación, y por lo tanto, a lo imprevisto y hasta lo imprevisible. Las prácticas pedagógicas no reconocen ese derecho a lo imprevisto, se procede a reducirlo al límite previsto de antemano.
- ¿Cómo sortear la trampa que se impone aún sobre prácticas pedagógicas innovadoras que el saber omnipresente le tiende al cuerpo? ¿Dónde descubrir ese modo de cultura que presente la imagen del cuerpo menos alienante posible? ¿Cuál es el cuerpo que se forja en el espacio escolar? ¿Cuál es el cuerpo manejado por la institución pedagógica a través de sus consignas y de sus silencios?
- La discusión típica que aparece en los docentes de EF cuando se habla del cuerpo, lo hacen desde el nivel de la técnica y de acuerdo con una concepción mecánica. El cuerpo es idealizado y al mismo tiempo neutro, como si se tratara del cuerpo de otra persona, la imagen del campeón.

Jean Le Boulch (1986) - (1991) - (2001)

- El dualismo filosófico conduce a la concepción de un “cuerpo – instrumento.”
- La ciencia del movimiento humano no puede homologarse con el estudio de una máquina compuesta por palancas, bisagras y músculos.
- La ciencia del movimiento humano debe partir de la existencia corporal como totalidad y como unidad.
- El organismo humano no es el cuerpo objeto que estudia la fisiología clásica, sino el cuerpo de un ser situado corporalmente en el mundo es decir un cuerpo propio.
- Sostiene que la finalidad de la educación es permitirle al hombre situarse y actuar en el mundo en transformación por medio de un mejor conocimiento y aceptación de sí, un mejor ajuste a la conducta, una verdadera autonomía y acceso a la responsabilidad en la vida social.

- La ciencia del movimiento humano, consiste en considerar al cuerpo como unidad, como totalidad primordial y al movimiento como dato inmediato de expresión y de disponibilidad motriz.
- Un error frecuente que se comete es situar al movimiento a un aspecto objetivo que se traduce en eficacia. Nuestro análisis tiene en cuenta dos aspectos del movimiento, el expresivo y el transitivo.
- La preocupación por el gesto técnicamente eficaz relega a un segundo plano el carácter expresivo del movimiento y el aprendizaje motor adquiere, la mayoría de las veces, la forma de una mecanización que convierte al cuerpo en un extraño para la propia persona. Esta forma de alienación es particularmente grave porque separa al hombre de su cuerpo, es la consecuencia lógica del pensamiento dualista. La idea es el pasaje del cuerpo objeto (mecanizado con la mira de un mejor rendimiento), al cuerpo propio que conserva sus posibilidades de expresión, considerando la coherencia entre el dominio de las destrezas, el valor expresivo, el espacio vital del sujeto, la significación e historia personal.
- Aporta los conceptos de: disponibilidad corporal, imagen corporal, cuerpo vivido, cuerpo percibido y cuerpo representado.
- Durante el período escolar sería posible detectar dificultades tales como inhibición, inseguridad, comunicación. La exploración en situaciones lúdicas y expresivas y de trabajo orientado a la imagen corporal dentro de un clima tranquilizador, posibilitaría mejorar las condiciones iniciales.

Michel Bernard (1980)

- Plantea reflexiones sobre el cuerpo a partir de considerar que en él y por él sentimos, deseamos, obramos, nos expresamos y creamos.
- Nuestro cuerpo vive algunas paradojas, porque su experiencia no es precisamente unívoca. Vivir el propio cuerpo no es sólo asegurarse su dominio o afirmar su potencia sino también es descubrir su servidumbre, reconocer su debilidad. Por un lado la dinámica de poder, el placer y su deseo, por el otro el aspecto trágico de su temporalidad, deterioro y precariedad.
- En la vida social, el cuerpo se convierte cada vez más en el objeto y en el centro de ciertas preocupaciones tecnológicas e ideológicas. Se ha convertido en un valor fetiche que penetra en las esferas de la cultura.
- El cuerpo como relación, lo analiza desde un enfoque psicobiológico (toma la conciencia del propio cuerpo a partir de la emoción como función tónica y de la imagen); desde un enfoque fenomenológico (mi cuerpo como estar en el

mundo, el cuerpo es eminentemente un espacio expresivo, el cuerpo está abierto a la relación con los demás es decir hay intercorporeidad).

- La anatomía se constituyó sobre el modelo de un cuerpo muerto, inmóvil, enteramente visible en todos sus órganos y, por lo tanto, disecable; en suma, la anatomía se constituyó sobre la imagen del cadáver. Abordar al cuerpo en su imagen de cadáver implica menoscabo a la vida, a la sexualidad. La anatomía priva al cuerpo de su subjetividad e imaginario.
- Los mitos religiosos; médicos; deportivos; filosóficos e ideológicos son mitos que asedian de manera más o menos consciente a nuestro pensamiento y dibujan en cada uno de nosotros una imagen de cuerpo.

Jean Le Du (1987)

- El lenguaje del cuerpo sustituye al lenguaje sobre el cuerpo. El cuerpo como metáfora.
- La pregunta que no puede evitar un educador sobre la base de sus prácticas: ¿qué hacemos cuando hacemos eso?, en general se le responde desde proposiciones y reglas.
- Otras preguntas ¿quién sabe lo que sabe el cuerpo?, ¿lo que recuerda?, ¿lo que trata de decir?, ¿cómo se las arregla para decirlo?, ¿qué dice el cuerpo cuando se lo deja hablar?
- Dejar hablar al cuerpo con su lenguaje desde una *cultura afectiva*. Las diferentes emociones toman cuerpo. Para tomar cuerpo, la palabra se debe arraigar en un cuerpo y no el continuo de los cuerpos.
- El lenguaje del cuerpo también denuncia y asume posiciones ideológicas, como contracorriente de las ideologías dominantes, las ideologías de alineación.
- Lo que habla en nosotros como acercamiento a nuestra corporeidad. *“Ese cuerpo que veo ante mí y al que le tiendo una mano, lo veo a través de rastros en mí que ignoro. Rastro que delimitan sin que yo lo sepa, el código personal de mis inclusiones y de mis exclusiones. Además sería necesario, para representarse el cuerpo humano, agregar el cuerpo anatómico lo que él hizo y lo que lo hizo a él, lo que experimentó y aquello que lo experimentaron; al ojo hay que agregarle lo que vio y quienes lo vieron.”* (p. 44)

David Le Breton (1995) (2002)

- La existencia del hombre es corporal. Lo que el hombre pone en juego en el terreno de lo físico se origina en un conjunto de sistemas simbólicos.

- El proceso de socialización de la experiencia corporal es una constante de la condición social del hombre que, sin embargo, tienen sus momentos más fuertes en ciertos períodos de su existencia, especialmente en la infancia y en la adolescencia. El niño crece en una familia, ocupa posiciones propias que caracterizan la relación con el mundo de la comunidad en la que está inserta. Los hechos y gestos del niño están rodeados por este ethos que provoca las formas de su sensibilidad, de sus movimientos comunicativos, de sus actividades perceptivas y, de este modo, su modo de relación con el mundo.
- La apología del cuerpo es dualista en tanto que opone al individuo y su cuerpo.
- La crisis de sentido y de valores contribuyen a subrayar el arraigo físico de la condición humana.
- El cuerpo aparece como algo evidente, pero, nada es más inaprensible que él.
- Las representaciones del cuerpo y los saberes acerca de él son tributarios de un estado social, de una visión del mundo y, dentro de esta última, de una definición de persona. El cuerpo es una construcción simbólica, no una realidad en sí misma. De ahí la miríada de representaciones que buscan darle un sentido y su carácter heteróclito, insólito, contradictorio, de una sociedad a otra.
- Es un concepto polisémico. No existe en el estado natural, siempre está inserto en una trama de sentido.

Jean-Marie Brohm (1993)

- Tesis 1: concepciones dualista e idealista (el cuerpo como molesto despojo mortal); dualista/racionalista (el cuerpo subordinado a la jerarquización intelectual)
- Tesis 2: *“El estatuto del cuerpo se ha correspondido siempre con el statuto social.”* (p 39)
- Tesis 3: *“La filosofía occidental ha considerado la corporeidad como dimensión fundamental de la existencia.”* (p 40)
- Tesis 4: *“Las relaciones de producción están profundamente incrustadas en la corporeidad de los individuos, si bien no se puede hablar del cuerpo en general sino de un cuerpo de clases según la pertenencia de clase de los individuos.”* (p 41)
- Tesis 5: *“El cuerpo en su conjunto está, en definitiva, insertado en una red de representaciones ideológicas y de concepciones morales que hacen que no*

exista una relación inmediata del hombre con su cuerpo...El cuerpo es una institución completamente socializada.”(p 41)

- Tesis 6: *“El cuerpo en la sociedad capitalista es, en primer lugar, el consumo del cuerpo. El cuerpo está de moda, está de actualidad...En definitiva el cuerpo está completamente insertado en el ciclo de la mercancía cuya existencia comparte.” (p 42/43)*
- Tesis 7: *“En tanto mercancía, el cuerpo está sometido a múltiples prácticas que tratan de proporcionarle la perfección física y la belleza. (p 43)*
- *Alienado en el consumo, el cuerpo es explotado en la producción, en tanto que fuerza de trabajo...Esta taylorización del cuerpo implica la muerte del cuerpo de amor, del yo placentero (Freud), que ha sido sacrificado por el principio del rendimiento.” (p 44)*
- Tesis 8: *“...nuestro cuerpo pasa por la supresión del Orden de los Médicos, representantes de una cierta medicina al servicio de la burguesía...” (p 44)*
- Tesis 9: *“...el cuerpo, en tanto que fuerza de trabajo como mercancía alienada, no es más que la prolongación de la máquina... luchamos por una desalienación...” (p 45)*
- Tesis 10: (p 45) *“La desalienación del cuerpo pasa también por la abolición de las organizaciones del ocio..., que al ocuparse de nuestros placeres”*: se llevan ingresos; normalizan nuestro tiempo y espacio; el contexto se convierte en a-histórico.
- Tesis 11: La educación capitalista procura sumisión; la educación autónoma procurará la liberación sexual, la re-erotización del cuerpo, la poética del gesto.
- Tesis 12: Debatir estas tesis en procura de desarrollar una lucha ideológica al aparato burgués.
- Tesis 13: *“Vivir sin tiempos muertos. Gozar sin límites.” (p 46)*

Jacques Dropsy (1982)

- Aborda las ideas de imagen del cuerpo, como representación del propio cuerpo percibido, fundamentalmente desde el sentido propioceptivo. La imagen del cuerpo en tanto imagen de sí mismo.
- La idea de “vivir en su cuerpo” como modo de autoconocimiento. Distingue para integrar una idea central de su propuesta: regulación y armonización tónica centrada en la manera de ser en el propio cuerpo; y el movimiento funcional y expresivo centrado en la manera de actuar con del propio cuerpo

con en el mundo exterior, esto es el cuerpo como medio de comunicación y de relación con el otro.

- Vincula una mirada orgánica y psíquica del propio cuerpo, hablando de zonas precisas y zonas oscuras. Cada una se distingue por los niveles de sensibilidad y de conciencia.

Alfredo Furlán (1996):

- En la Educación Física se puede rastrear un pasaje de lo corporal a lo motriz. Una conquista a lo dinámico, a la actividad. Vale preguntarse ¿qué se pierde cuando se pierde la perspectiva de lo corporal? Hablar del movimiento sin cuerpo es como hablar del aprendizaje sin alumno, una especie de movimiento sin sujeto. Por otra parte el centramiento en lo motriz responde a un giro utilitarista, característico de la Modernidad.
- En el campo de la Educación Física la existencia corporal del hombre expresó cierto malestar, era un cuerpo que se oponía a la cultura. Ese hombre corpóreo fue producto de propuestas ascéticas que colocaban nuestras prácticas en la perspectiva de un control del cuerpo, la instrumentalización de lo corpóreo, la racionalización de los movimientos corporales se ligó al mundo del rendimiento y del trabajo.
- En el campo de la educación física han coexistido las ideas de lo corporal en cuanto a lo que refiere a la forma del cuerpo; el movimiento como representante del trabajo del cuerpo y la expresión, que ahí es dónde se aproxima al cuerpo como deseo como emotividad y en relación con el otro.
- El cuerpo implica una dimensión comunicacional de gestos y códigos, que ha sido silenciada en la Educación Física, y esto implica silenciamiento en la dimensión cultural del cuerpo, que ha encontrado su voz, fundamentalmente, en la Expresión Corporal y en la Danza.
- La Educación Física ha estado trabajando una especie de monolingüismo, en la medida en que combina disciplinas como la gimnasia o el deporte. Cada uno de estos idiomas ha ocultado una serie de otras dimensiones de lo corporal, es decir, una dimensión social, erótica y expresiva. Plantea un *cuerpo políglota* con la idea de incorporar otras lenguas, muchas de ellas negadas.

Patricia Stokoe (1990)

- Cuando habla de Expresión Corporal Danza, sostiene tres necesidades básicas e identitarias. Al ser danza, tiene que estar presente el área del cuerpo, entendido éste, como la persona misma, la unidad senso-psico-socio-motriz, que desarrolla lo subjetivo y emocionado desde lo creativo y la comunicación.
- El ser humano es y tiene cuerpo, como consecuencia de expresarse corporalmente. Por tal motivo la Expresión Corporal es “*un quehacer que es patrimonio de todo ser humano*” (p19). A su vez lo considera un lenguaje artístico corporal.
- Propone “*educar con el cuerpo, para el cuerpo, desde el cuerpo.*” (p33) A partir de esta idea trabaja ciertas técnicas para la acción, una de ellas es la Sensopercepción, procurando a través de ésta registrar con reciente claridad los diversos estímulos que darán lugar a las percepciones del propio cuerpo y del mundo estremo; además, es una técnica que posibilita desarrollar cualidades físicas, psicomotrices y rítmicas, y la imagen corporal. Una técnica que se emparenta y referencia a la *Eutonía* de Gerda Alexander.
- Uno de sus objetivos centrales es reducir el margen de error entre lo que creo que mi cuerpo es y lo que en realidad es.

Ángela Aisenstein (2000)

- Se interroga sobre el cuerpo en la escuela, *aprendiendo a poner el cuerpo*. Su heurística le lleva a recorrer el cuerpo en la modernidad; el cuerpo en la educación, el cuerpo en la escuela moderna y al cuerpo en la sociedad y en la escuela de hoy.
- El recorrido histórico del cuerpo en la modernidad, visibiliza las costumbres sociales por clases, las marcas urbanas, el procesos de individuación, la tecnología característica de la época fotografía, espejo, pintores que retratan familias acomodadas, el cuerpo desde la ciencia médicas (patologías, reproducción, sexualidad) y jurídicas. Un cuerpo clasificado, disciplinado, higiénico. Prácticas corporales terapéuticas, ortopédicas y aquellas apropiadas para el equilibrio corporal (danza, esgrima, teatro).
- El cuerpo en la educación desde la antigüedad clásica, pasando por la modernidad hasta nuestros días aparece el cuerpo y el “ejercicio físico” en cierto modo subsidiario del rendimiento intelectual, además, en la modernidad, una preocupación Anatómica y Biológica.
- El cuerpo en la escuela moderna, aparece con la intención de moralizar y civilizar a la masa infantil. Generando diversos mecanismos de control del cuerpo popular.

- El cuerpo: disciplina, método y contenido, recorre las diferentes técnicas en pos de la utilidad y eficacia. Entre ellas la organización del espacio, mobiliarios, el tiempo, la enseñanza desde un sistema monitorial o de enseñanza mutua o el método lancasteriano. El cuerpo se podía mover acorde a códigos y rituales prescritos a modo de protocolo, por ejemplo: *“las discípulas entrarán al aula en la clase en silencio con las manos cruzadas sobre el pecho, y si hacer ruido con los pies, irán a colocarse detrás de sus bancos...”* (Ibídem: 144) Por otra parte contempla las asignaturas que tratan “el cuerpo humano”, desde su naturaleza, discurso de las ciencias naturales y médicas. Con la creación de la Educación Física se constituye otro espacio disciplinar que aborda explícitamente al cuerpo y se lo “utiliza” como aporte de la formación al ciudadano defensor de la patria, fortalecimiento físico y formación del carácter. Contenidos higiénicos y morales.
- Cabe destacar, que la orientación política del sistema educativo se orientó a la educación de las masas, en pos de homogenizar la cultura. Las asignaturas escolares entre ellas la Educación Física dos cuestiones parecen borrar: *la identidad y la individualidad*. Más allá de reconocer o diferencias los buenos alumnos de los malos.
- El cuerpo en la sociedad y en la escuela hoy. Parece manifestarse un proceso de personalización y una retracción del proceso disciplinario. Va ocupando la preocupación por el cuerpo, desde el consumo y el buen parecer, la medicalización de la vida cotidiana del cuerpo saludable y joven, la diversificación de las prácticas corporales cuya aparente finalidad es el cuerpo mismo como lugar de arraigo de la personalidad. La difusión publicitaria de modos de consumo corporal, gana terreno en nuevas formas de sensibilidad y seducción corporal e impacta en la desregulación del cuerpo en la escuela con nuevos métodos y diseños de enseñanza.

Pablo Sharagrodsky (2006)

- El cuerpo es hablado en “clave de género” desde un posicionamiento político. Historiza la Educación Física desde la perspectiva de cuerpo y género. Abarca el tiempo y pensamiento de Romero Brest, reconociendo en él un discurso higienista y fisiologista, cuyo discurso y tratamiento corporal de varones y mujeres se sostenían en la diferencia como sinónimo de desigualdad y dominación.
- Indaga sobre las regularidades con marcado tono sexista y estereotipante en las clases de Educación física. Focaliza los códigos de género en el lenguaje; los comportamientos y actitudes más frecuentes de niños y niñas frente a la actividad física; y por último las representaciones de los docentes.

Elina Matoso (1996)

- Aborda la idea del cuerpo como territorio escénico, como mapa que revela la materialidad corporal, anatómica, biológica y sus fantasías. Hace dialogar las ideas de esquema e imagen corporal. El cuerpo como territorio se representa como mapa que revela y oculta las huellas históricas del sujeto. Instala diferentes posibilidades de simbolizar la imagen corporal, por ej. El dibujo, las máscaras, otros.
- Una mirada sobre el cuerpo desde una perspectiva psicológica, fundamentalmente psicoanalítica.
- Los ejes por los que circula su cosmovisión del cuerpo: el cuerpo pulsional; lo relaciona/vincular entre el sujeto y el otro; lo expresivo desde lo lúdico, catártico; y el lugar del profesional frente al abordaje corporal.

Mirtha Fassina; Cecilia Pereyra y Marcela Cena (2001)

- Plantean la *experiencia de sí y problematizaciones en las prácticas corporales*, con el intento de abandonar la idea de cuerpo objeto para ingresar y desarrollar la comprensión del cuerpo en tanto sujeto.
- Las historias de vida que se narran parten de la experiencia y la palabra en las contingencias históricas que posibilitan ser corporalmente quienes somos.
- Recorren una mirada genealógica de la idea de cuerpo y sus problematizaciones, como posicionamiento epistemológico. Se preguntan *¿de qué cuerpo nos hablaron?*; de *¿qué cuerpo hablamos?*; diferentes modos de aprender el cuerpo y el análisis de las narrativas de fragmentos de vida vinculados a la formación docente de Educación Física, la escolaridad, la niñez y los procesos de autoformación. Desarrollan la idea de cuerpo vivido, cuerpo deseado, cuerpo del dolor con sus cicatrices y cuerpo multidimensional.

A MODO DE SÍNTESIS

En este escrito se abordan ideas socio antropológicas que procuran explicar al *cuerpo* en tanto *construcción social y simbólica*, mediada por el lenguaje y la cultura. Los *habitus*, por sus inscripciones y disposiciones hechas cuerpo, para ingresar al concepto de *hexis corporal*. Creencia práctica, en un estado del cuerpo. Creencia en actos, producto de aprendizajes primarios que tratan al cuerpo como un autómatas sin que se piense en ello, llevando consigo valores y pensamiento simbólicos cargados de doxa y de disposiciones permanentes.

Continúa con un pasaje por el control social de los cuerpos, barnizado con argumentos de salud, higiene y moral, sosteniendo el paradójico binomio actividad física – salud inscripto en los cuerpos generizados. Los usos y técnicas del cuerpo en procura de eficiencia. Los rituales identitarios de la formación docente en Educación Física. La corporeidad; el sujeto singular, narrado y mirado; lo subjetivo y personal, es social y colectivo a la vez. Culmina con un pasaje por aquellos discursos bibliográficos sobre el cuerpo por fuera del discurso biológico, fisiológico y anatómico en la formación docente.

En definitiva, un análisis socio antropológico, procurando desnaturalizar y desmitificar argumentos y prácticas hechas cuerpo, que han sido y son identitarias de la formación docente en EF.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Aisenstein, A. (2000): Cap. V: "En el templo del saber no solo entra el espíritu. Aprendiendo a `poner el cuerpo`". En Gvirtz, S. (comp.): *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Buenos Aires: Santillana.
- Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P. (2006): *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, Género y Pedagogía 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Arfuch, L. (2002): *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Arfuch, L. (comp.) (2005): *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Balaskaas, A. (1986): *La vida del cuerpo*. Buenos Aires: Paidós.
- Barra Ruatta, A. (1996): *Antiecológica. Apuntes de una filosofía y paradigma ecológico*. Buenos Aires: Espacio.
- Baudrillard, J. (2004): *Por qué la ilusión no se opone a la realidad*. CIC Cuadernos de información y comunicación N° 9 p. 193 – 202 [Consultada 31/08/09] <http://www.scribd.com/doc/18125496/Baudrillard-Jean-Por-que-la-ilusion-no-se-opone-a-la-realidad-2004>
- Beaudrillard, J. (1991): *La transparencia del mal*. Barcelona: Anagrama.
- Bernard, M. (1980): *El cuerpo*. Buenos Aires: Paidós.
- Bertherat, T. (1990): *Las estaciones del cuerpo. Cómo verse y mantenerse en forma a través de la antigimnasia*. Buenos Aires: Paidós.
- Bertherat, T. (1991a): *El cuerpo tiene sus razones. Autocura y antigimnasia*. Buenos Aires: Paidós.
- Bertherat, T. (1991b): *La guarida del tigre*. Buenos Aires: Paidós.
- Blanco, R. (1949): *Educación Física. Un panorama de su historia*. Montevideo, Adroher.
- Bracht V. (1996): *Producción científica para la Educación Física*. Actas del Congreso Provincial de Educación Física. 50 Aniversario del IPEF. Córdoba. Argentina

- Bolívar, A. (1999): "Enfoque narrativo *versus* explicativo del desarrollo moral" En E.
- Boltanski, L (1975): *Los usos sociales del cuerpo*. Buenos Aires: Periferia.
- Bourdieu, P. (2008): *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (2007): *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2006a): *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2006b): *Autoanálisis de un sociólogo*. Barcelona: Anagrama
- Bourdieu, P. (2004): *El baile de los solteros*. Barcelona: Anagrama
- Bourdieu, P. (2003): *Un arte medio. Ensayo sobre los usos sociales de la fotografía* Bracelona. Edit. Gustavo Gili, SA
- Bourdieu, P. (2002): *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Bourdieu, P. (2000): *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1995): *Las reglas del arte: Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona, Anagrama.
- Bourdieu, P. (1988): *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1978): "La ilusión biográfica" En Rev. *Historia y fuente oral*. Nº 2. 27-33. Barcelona: Publicaciones Universidad de Barcelona.
- Bourdieu, P.; Chamboderon, J. y Passeron, J. (2008): *El oficio de sociólogo*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005): *Una invitación a la sociología reflexiva*. Argentina: Siglo XXI editores
- Brohm, J.M. y otros (1993): "Cap. I: 13 Tesis sobre el cuerpo" En Varios (1993): *Materiales de sociología del deporte*. Madrid: La Piqueta. 39-46.
- Cagigal, J. M. (1979): *Cultura intelectual y cultura física*. Buenos. Aires: Kapelusz.
- Calmels, D. (1999): "Cuerpo y saber" En Revista digital *Educación Física y Deportes*. Año 4. Nº 13. Buenos Aires. [Web en línea] <www.efdeportes.com>. [Última consulta: 5-04-2001].
- Castañeda Clavijo, G. y Gallo Cadavid, L. (2008): *Narrativa Corporal: una experiencia vivida a través de la danza*. Docentes Universidad de Antioquia. Instituto Universitario de Educación Física. Integrantes del Grupo de Investigación

Estudios en Educación Corporal. <http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/133-narrativa.pdf> [consultada 23/03/09]

CDS (2002): *Mujeres y actividad físico-deportivas. Estudios sobre Ciencias del Deporte. Colección nº 35*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.

Cena, M. (2009): Reseña *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*. Recorde: Revista de História do Esporte. Resenha volume 2, número 1, junho de 2009 http://www.sport.ifcs.ufrj.br/recorde/pdf/recordeV2N1_2009_21.pdf

Chokler, M. (1994): "Una visión crítica de nuestras matrices de aprendizaje ya actitudes de cambio" En *Los organizadores del desarrollo psicomotor del mecanismo a la psicomotricidad operativa*. Buenos Aires: Cinco.

Connelly, M. y Clandinin, J. (2009): "Relatos de experiencias e investigación narrativa" (p10-59) En Larrosa, J. y otros (2009) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Argentina: Laertes.

Coutoure de Troismonts, R. (1976): *Manual de técnicas en documentación*. Buenos Aires: Marymar.

Cornu, L. (2003): *El cuerpo extranjero*. En *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares*. Buenos Aires: Colección ensayos y experiencias. Novedades educativas.

Cullen, C. (1999): *Cuerpo y sujeto pedagógico: de malestares, simulaciones y desafíos*. En Rev. digital *Educación Física y Deporte. Año 4. Nº 13*. Buenos Aires. [Web en línea] <www.efdeportes.com>. [Última consulta: 5-04-2001].

Daolio, J. (1999): *Da cultura do corpo*. Brasil: Papirus.

Denis, D. (1980): *El cuerpo enseñado*. Barcelona: Paidós.

Dropsy, J. (1982): *Vivir en su cuerpo. Expresión Corporal y Relaciones humanas*. Buenos Aires: Piados.

During, B. (1993): *La crisis de las pedagogías corporales*. Málaga: Unisport.

Fassina, M.; Pereyra, C.; y Cena, M. (2002): *Experiencia de sí y problematizaciones en las prácticas corporales*. Córdoba (Argentina): Alción.

Feher, M.; Naddaff, R.; y Tazi, N. (1991): *Fragmentos para una historia del cuerpo humano. 2da. Parte*. Madrid: Taurus.

Feldenkrais, M. (1991): *La dificultad de ver lo obvio*. México: Paidós.

- Fernández García, E (1994): *Actividad Física y Género: representaciones diferenciadas en el futuro profesorado de educación primaria*. Tesis doctoral. Madrid: UNED.
- Fischman, G. (2006): *Las fotos escolares como “analizadores” en la investigación educativa* Educação & Realidade, Vol. 31, No 2 <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/viewFile/6846/4117> [consultada 31/08/09]
- Foucault, M. (1996): *Tecnologías del Yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1995): *De Nietzsche, la genealogía, la historia*. [Web en línea] <<http://habitantes.elsitio.com/hpotel/foucault.htm>>. [Última consulta: 1-09-2001].
- Foucault, M. (1992): *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1989): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Argentina: S XXI editores.
- Foucault, M. (1987): *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.
- Furlán, A. (1996): *¿Un cuerpo políglota?* Conferencia en el Congreso Argentino de Educación Física. UNLP: La Plata (Argentina).
- Furlán, A. (2005): “La labor educativa de los profesores de educación física”. En *La Revista Iberoamericana de Educación*. Número 39 pp. 107 a 125. Editada por la OEI <http://www.rieoei.org/rie39a05.pdf> [última consulta 05-02-09]
- Galeano, E. (2006) “Ventana sobre el cuerpo” En *Las palabras andantes*. Madrid: Siglo XXI.
- García, M. y Asins, C. (1994): *La coeducación en Educación Física. Cuadernos para la coeducación Nº7*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación. UAB.
- García Canclini, N. (1997): *Culturas híbridas y estrategias comunicacionales*. Estudios sobre las culturas contemporáneas. Universidad Autónoma del Estado de México. Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/316/31600507.pdf> (consultada 10/11/09) México, REDALyC.
- García Gutiérrez, C. (2008): “Historia de los modos de la educación corporal en lo moral en la Educación Física decimonónica de Medellín” En Scharagrodsky, P. (compilador) *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Geertz, C. (1994): *Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.

- Geertz, C. (1990): *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gervilla, E. (2002): "La tiranía de la belleza, un problema educativo hoy. La estética del cuerpo como valor y como problema" En *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. Vol. 14. 185-206. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Gleyse, J. (2010): *Sobre las representaciones del cuerpo y su construcción. El cuerpo y el verbo versus el verbo y el cuerpo*. Conferencia en el IPEF. Abril. http://www.griseldamuchastegui.com.ar/descargas/conferencia_jaques_gleyse_ipef.pdf [consultada 19/04/10]
- González, F. (2002): Prólogo. En Fassina, Pereyra y Cena: *Experiencia de sí y problematizaciones en las prácticas corporales*. Córdoba (Argentina): Alción.
- Gould, S. (2005): *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Crítica, biblioteca de bolsillo.
- Gutierrez, A. (2005): *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba (Argentina): Ferreira editor.
- IPEF (1996) *Congreso Provincial de Educación Física. 50 Aniversario del IPEF*. Córdoba. Argentina. Actas del Congreso.
- IPEF (2006) *Congreso de Educación Física "repensar la Educación Física" 60 aniversario del IPEF*. 12 al 16 de setiembre de 2006. Córdoba. CD Actas del Congreso.
- Laín Entralgo, P. (1989): *El cuerpo humano. Teoría actual*. Madrid: Espasa Calpe.
- Larrosa, J. (2003): Conferencia: *La experiencia y sus lenguajes*. Serie Encuentros y seminarios. La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI. Barcelona. <http://www.ucm.es/info/eurotheo/nomadas/0/jlpzmelian.htm>. [Consultada 09/10/08]
- Larrosa, J. (Ed.) (1995): *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- Larrosa, J.; Arnaus, R.; y Ferrer, V. (2009): *Déjeme que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Argentina: Laertes.
- Le Boulch, J. (2001): *El cuerpo en la escuela en el siglo XXI*. Barcelona: INDE.
- Le Boulch, J (1991): *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Barcelona: Paidós.
- Le Boulch, J (1986) *La educación psicomotriz en la escuela primaria*. Buenos Aires: Pidos.
- Le Breton, D. (2009): "La era de los cuerpos formateados" en *Ñ Revista de cultura* pag: 14-15. Buenos Aires. Clarín. 21/11/2009

- Le Breton, D. (2007): *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (2002): *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (1995): *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Boulch, J (1986): *La educación psicomotriz en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Du, J. (1987): *El cuerpo hablado. Psicoanálisis de la expresión corporal*. Barcelona: Paidós.
- Lipovetsky, G. (1999): *La tercera mujer*. Barcelona: Anagrama.
- Lo Bianco, A. (1996): *Corpo e construção em psicoanálise*. São Paulo: UNESP.
- López Gil, M. (2000): *El cuerpo, el sujeto, la condición de la mujer*. Buenos Aires: Biblos.
- Malosetti, L. (2005): *“¿Una Imagen Vale Más que Mil Palabras? Una introducción a la lectura de las imágenes”*. Posgrado Virtual: Identidades y Pedagogía. Aportes de la Imagen para trabajar la diversidad en la educación. FLACSO/Argentina, Buenos Aires.
- Matoso, E. (1996): *El cuerpo territorio escénico*. Buenos Aires: Paidós.
- Mauss, M. (1991): *Sociología y Antropología*. Madrid: Tecnos.
- McLaren, P. (1995) *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y los gestos educativos*. México, Siglo XXI.
- Merleau-Ponty, M. (1957): *Fenomenología de la percepción*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Milstein, D. y Mendes, H. (1999): *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en las escuelas primarias*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Misztal, B. (1993): *Autobiografías, diarios, historias de vida e historias orales de trabajadores: fuentes de conocimiento socio-histórico* en Aceves, J. (compilador) *Historia oral*. México. Universidad Autónoma Metropolitana. p 164-180.
- Morin, E. (1994): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

- Najnanovich, D (1999): Fronteras de la corporeidad. Clase nº 3. En *Seminario revista digital Psiconet*. www.psiconet.com/seminarios/frontera.clase3 [consultada 20/09/00].
- Pease, A. (2004): *El lenguaje del cuerpo: cómo leer el pensamiento de los otros a través de sus gestos*. Barcelona: Paidós.
- Peña, J. y Rodríguez, M. (2002): Identidades esquemáticas de género en la escuela: a propósito del primer aniversario de la muerte de Pierre Bourdieu. En *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. Vol. 14. 235-263. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Pera, C. (2006): *Pensar desde el cuerpo. Ensayo sobre la corporeidad humana*. Madrid: Triacastela.
- Picard, D. (1986): *Del código al deseo. El cuerpo en la realidad social*. Buenos Aires: Paidós.
- Quevedo, F. de (1634): "La cuna y la sepultura" Cap I. 150. En *Biblioteca virtual Miguel de Cervantes*.
<http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/05813841089447373087857/thm0000.htm> [Consultada 01/06/10]. España: Taller Digital.
- Rábade, S (1985): *Experiencia, cuerpo y conocimiento*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Rauch, A. (1985): *El cuerpo en la educación física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Ricoeur, P. (1996): *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1999): *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.
- Ricoeur, P. (2004): *Tiempo y narración I*. Configuración del tiempo en el relato histórico. México: Siglo XXI.
- Rodriguez, R. (2008): "La moral es para el espíritu lo que la higiene para el cuerpo" En Scharagrodsky, P. (compilador) *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Rousseau, J. (2007): *Emilio o de la educación* Libro I. <http://www.educar-argentina.com.ar/ENE2007/educ171.htm#libro1> (consultada 12/08/08)
- Scharagrodsky, P. (comp.) (2008): *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Scharagrodsky, P. (2006): "El padre de la Educación Física Argentina: fabricando una política corporal generizada (1901-1938)". En Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P.

Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, Género y Pedagogía 1880-1950. Buenos Aires, Prometeo libros.

- Scharagrodsky, P. (2003): "Entre machos y no tan machos: el caso de la educación física escolar argentina o acerca de cómo construir masculinidad y femineidad". En *Rev. Apunts. Nº 72. 41-48.* Barcelona: Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya.
- Sierra Zamorano, M. A. (2000): *La expresión corporal desde la perspectiva del alumnado de Educación Física.* Tesis doctoral. Madrid: UNED.
- Soares, C. (Org.) (2004): *Corpo e história.* Brasil: Editora Autores Associados.
- Soares, C. (2008): "Educación Física escolar en Brasil: breve historia de la constitución de una pedagogía higiénica" En Scharagrodsky, P. (compilador) *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica.* Buenos Aires: Prometeo libros.
- Soler, C. (2009): *La querrela de los diagnósticos.* Buenos Aires: Letra Viva.
- Sontag, S. (2007): *Sobre la fotografía.* Argentina: Alfaguara.
- Stokoe, P. (1990): *Expresión corporal. Arte, salud y educación.* Buenos Aires: Humanitas.
- Turner, B. (1989): *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Vázquez, B. (Direc.) (2004): La construcción social del cuerpo. En *Memorias de las Jornadas: Los modelos corporales dominantes, el ejercicio físico y la salud de las mujeres adolescentes y jóvenes.* Madrid: Seminario permanente Mujer y Deporte UPM. FCAFyD. INEF.
- Vázquez, B. (1992): *Educación Física para la mujer. Mitos, tradiciones y doctrina actual.* En *Mujer y Deporte.* Madrid. Instituto de la Mujer: Serie Debate, 12.
- Vázquez, B. (1989): *La Educación Física en la Educación Básica.* Madrid: Gymnos.
- Vázquez, B.; Fernández, E.; Ferrero, S. y colab. (2000): *Educación Física y género. Modelo para la observación del comportamiento del alumnado y del profesorado.* Madrid: Gymnos.
- Vicente Pedraz, M. (2004): *La mirada del otro: Escuela, Cuerpo y Poder.* Buenos Aires: Revista Novedades Educativas Nº157 p 4-13
- Vigarello, G. (2005): *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico.* Buenos Aires: Nueva Visión.

- Vigarello, G. (1985): *Lo limpio y lo sucio. La higiene del cuerpo desde la Edad Media*. Madrid: Alianza Editorial.
- Villa, A.; Scharagrodsky, P. y Rodriguez, N. (2001) *Análisis de los planes del profesorado en Educación Física de la UNLP. Consideraciones preliminares*. Texto inédito. La Plata. UNLP.