

# Por una lectura política de la relación cuerpo-educación-enseñanza<sup>1</sup>

Raumar Rodríguez Giménez

Aceptado Agosto 2014

---

## Resumen

El estudio crítico de las relaciones entre educación, cuerpo y política es relativamente reciente en el campo de las ciencias humanas y sociales. El modo corriente en el que se piensa la educación del cuerpo identifica a este último con el organismo; se trata de una operación que encierra una paradoja: política de destitución de la política. Tras la idea de “recuperación del cuerpo” se han producido efectos extremadamente ambiguos, donde la biologización de lo político y la politización de lo biológico parece ser el riesgo extremo a la vez que el menos visible. Cuando se trata de educación física este aspecto se agudiza, tanto por el lugar exiguo e incómodo que se le atribuye a lo teórico en la formación de personal especializado, como por la débil presencia del término política en dicha formación, más allá de la referencia o incluso adherencia a partidos políticos.

**Palabras clave:** política – cuerpo – educación – enseñanza – crítica

For a political reading of the relation between body-education-teaching

## Abstract

The critical study of the relation between education, body and politics is relatively

---

<sup>1</sup> Una versión anterior de este trabajo fue presentado en las *VIII Jornadas Académicas Nacionales De Educación Física y Sociedad*, organizadas por la Universidad Nacional de Luján (San Fernando, Buenos Aires), en octubre de 2013.

recent in the field of the human and social sciences. The current way in which the education of the body is thought identifies this one with the organism; it is an operation that encloses a paradox: policy of dismissal of politics. Behind the idea of “recuperation of the body” extremely ambiguous effects have been produced, where the biologitazion of the political and the politicization of the biological seems to be the extremely risky while the less visible.

When related to physical education this aspect is heightened, not only because the meager and uncomfortable place that is attributed to theory in the formation of specialized personal but also because of the weak presence of the politic term used in such formation, beyond the reference or even the adherence to political parties.

**Keywords:** politic – body – education – teaching – critical

### **Educación física, cuerpo y política**

Las reflexiones que se presentan a continuación no introducen, en sentido estricto, ninguna novedad.<sup>2</sup> Lo que se planteará en este texto viene siendo dicho hace décadas, aunque hoy se cuenta con una ventaja objetiva: por un lado, la educación física está más receptiva a la crítica que hace treinta o cuarenta años; por otro, pasada la euforia crítico-constructivista de la última década del siglo pasado, que suponía una ruptura con las formas tradicionales y conservadoras de la educación del cuerpo, se está en condiciones de trabajar en una lectura más ponderada, más aquilatada, de la historia del campo de la educación física, de su presente y de sus alternativas.<sup>3</sup>

2 Agradezco a mis compañeros de la Línea de Investigación “Cuerpo, educación y enseñanza”, perteneciente al *Grupo Políticas Educativas y Políticas de Investigación en Educación Física* (GPEPI) del Instituto Superior de Educación Física (Universidad de la República), por la lectura crítica de este texto en su versión preliminar.

3 Lo que se divulgó como “crítico-constructivismo” fue recibido –en el campo de la educación en general y de la educación física en particular– como una renovación paradigmática. A partir de dicha novedad, seguramente hubo experiencias verdaderamente renovadoras; sin embargo, la divulgación del nuevo “paradigma” constituyó apenas renovación de contenidos o metodológica, donde las formas permanecieron intactas. Al respecto, una hipótesis es de fácil enunciación: las novedades teóricas se disuelven en la inercia de las prácticas, que a su vez se inscriben en arraigadas tradiciones de difícil modificación.

Muchas veces los profesores de educación física actúan como si no existiera la historia, incluso como si no existiera la cultura, en una especie de eterna e ingenua minoría de edad, parafraseando a Kant. La falacia naturalista afectó a tal punto el discurso de las prácticas corporales que parece que se puede deducir un principio político de otro fisiológico; visto desde otro ángulo, no son pocas las ocasiones en las que se supone que porque algo se puede hacer, debe hacerse. Esto es especialmente visible en lo que habitualmente se denomina “deporte de alto rendimiento”, donde el límite parece estar en la propia fisiología y no en la decisión ética. Todo un conjunto de prácticas destinadas a mejorar el rendimiento, muchas veces, a cualquier precio (literalmente). Este tipo de tratamiento del cuerpo deja ver claramente la disolución de lo político en lo biológico. Retomaré el tema más adelante.

La educación física construye una especie de solipsismo discursivo cuando se justifica a sí misma sin dialogar con otros campos de saber. En el mejor de los casos, dialogará con las ciencias biomédicas. Sin embargo, cuanto más tecnicista se vuelve, más se aleja del diálogo con aquellas disciplinas cuyo núcleo irreductible se encuentra en el lenguaje. Si se insiste con nombrar algo como tecnicismo, es para preservar la técnica, de la cual no podemos prescindir en tanto humanos; es también para nombrar un tipo de prácticas en las que la técnica, quiérase o no, se ha transformado objetivamente en un fin.

Como contrapartida al optimismo respecto de la apertura a la crítica a la que referí antes, también se puede decir que contamos con una desventaja objetiva: vivimos en un momento de pereza intelectual, tal vez porque el paradigma de lo utilitario, que es lo mismo que la generalización del economicismo, hegemoniza la vida social y cultural, tanto la pública como la privada. El pensamiento, por tratarse de una cosa inútil, está devaluado. Las profesiones se rigen de modo general por el sentido del lucro y la educación física, en tanto profesión, ha desarrollado escaso o ningún apego al trabajo intelectual; incluso no falta quien lo ridiculiza. Como muchas otras profesiones, la educación física se encuentra interpelada, hoy, por la ubicuidad lucrativa.

Esta perspectiva merece arriesgar una hipótesis: la educación física, en su forma disciplinar, nace del ocaso de la política. En términos de campo de saberes más o menos delimitado, aunque todavía no estructurada como disciplina, se formuló en

el siglo XIX, justo cuando la sociedad se organiza de manera mercantil, cuando condensa la idea de la economía política, cuando se establece el “eclipse del pensamiento político” (Polanyi, 2012: 58) en el seno de la emergente “sociedad de masas”. Para nuestra región, sabemos que se trató de un impulso civilizatorio (varios estudios historiográficos, arqueológicos, genealógico y filosóficos así lo muestran)<sup>4</sup>. En ese impulso civilizatorio tal vez hay un rasgo que todavía no haya sido suficientemente explorado, analizado: la articulación de la educación física en el paradigma de la biopolítica y, con ello, su lugar en una “civilización de la técnica”, una suerte de civilización sin cultura, de acuerdo con la expresión de Milner (1997), es decir, una forma de organización de la vida colectiva que privilegia sus objetos materiales y se olvida, poco a poco, de la política.

No se trata de una crítica pseudo-romántica o *new age* al materialismo contemporáneo (no puede haber tal crítica, entre otras cosas porque lo *new age* es la confirmación del paradigma de la biopolítica, en la medida en que afirma el valor del organismo, es decir, en la medida en que contribuye de manera específica con la primacía generalizada del cuerpo, sea por la vía biologicista, sea por la vía “espiritualista”, o incluso por la potente combinación de ambas); se trata, sobre todo, de intentar poner en evidencia dónde, de qué manera, por cuáles procesos, en qué decisiones, valoraciones, ponderaciones y acciones, somos tomados completamente, subjetivamente hablando, primero por el trabajo, luego por el consumo. Dicho de otra manera, se trata de observar cómo lentamente fuimos dejando de ser trabajadores para ser consumidores, cómo se ha ido disolviendo esa posición subjetiva que nos coloca en la dimensión de la política (trabajador asalariado, burgués rentista, burgués asalariado) para instalarnos cómodamente en el universo de las cosas, es decir, en el universo mensurable pero oscuro de las cosas, del “vasto almacén de mercancías” (Milner, 1997: 48), fuera del mundo, donde incluso el lenguaje es un mero instrumento de comunicación. No se trata simplemente de la oposición a las cosas, sino de la objetivación de un fetiche, de la crítica a la higienización cultural de las cosas, donde los objetos remiten a sí mismos, a un uso fetichizado, y no a una tradición cultural en la que se inscriben sus posibles sentidos. Las cosas, desprovistas de inscripción en la tradición, parecen tornarse ahistóricas. Adorno (2004) fue radical en este punto: “no se puede juzgar imparcialmente al nuevo tipo humano sin la conciencia del efecto

4 Cf, por ejemplo, los trabajos de Aisenstein, Crisorio, Rozengardt, Soares, Scharagrodsky, Taborda, Vaz, entre los más destacados de la región.

que incesantemente producen en él, hasta en sus más ocultas inervaciones, las cosas de su entorno” (p. 45).

Este proceso se inició muy tempranamente: el nazismo no es más que el epígono de la civilización material, de la cual no sólo no nos hemos desprendido, sino que estructura toda nuestra vida social y cultural, es decir, se mantiene como amenaza constante.<sup>5</sup> Aquí no hay lugar para el cuerpo, apenas para el organismo o para la “naturaleza”. Por eso, si alguien se atreve a usar la palabra política, no puede ser más que para nombrar una “política de la vida”, para nombrar en forma de contradicción la biologización de la economía, la sociedad y la cultura. Pero bien podríamos prescindir de ella, bien podríamos hacer resonar con silencio su patético declive, bien podríamos decir que allí donde privilegiamos el organismo, abandonamos la política.<sup>6</sup> Una sociedad que le rinde culto al organismo pone un pie en el terreno resbaladizo del mito de la sangre, y en ese terreno, lo sabemos bien por lo menos desde la primera mitad del siglo XX, sólo podemos encontrarnos con la violencia del ejercicio de la fuerza. De alguna manera, Leni Riefhenstal registraba el éxtasis de lo sin política: una estética que supone el reencuentro con una esencia de la sangre.<sup>7</sup> Abandonamos la política cuando privilegiamos el organismo, la raza, la sangre o cualquier otro aspecto de “lo vivo humano” separado de la lengua. Con Milner (2013), podemos decir que hay política porque hay seres hablantes. En el paradigma de la biopolítica, si se trata de la maximización de la vida, la política se subsume en el silencio profundo y oscuro del organismo.<sup>8</sup>

---

5 Son varios los pensadores que se podrían citar sobre este asunto, por ejemplo: Adorno, Agamben, Espósito. Cf. la potente reflexión que realizaba Levinas (2006) en 1934.

6 La posición que supone este ejercicio en parte deriva del pensamiento político de Hannah Arendt (especialmente en *La condición humana*), pero fundamentalmente me valgo de las ideas que pone en juego Jean-Claude Milner. Cf. también Espósito (2009).

7 Me refiero a dos filmes de Leni Riefenstahl, conocida como la “documentalista” de Hitler: *Olympia* y *El triunfo de la voluntad*.

8 El análisis de la relación entre política y vida puede hacerse por varias vías (Marx, Arendt, Foucault, Agamben); preferí dejar en suspenso la opción por una de esas vías o cualquier otra. En este caso uso el término biopolítica apenas para indicar que cierto desarrollo de la educación del cuerpo, dentro de la cual se puede ubicar a la educación física, es una de las formas en las que se expresa la politización de la vida. Dicho de otra manera: biopolítica es una forma de nombrar la imbricación entre dos conceptos fundamentales de la civilización occidental, al menos desde la Grecia clásica, entre política y vida, imbricación que adquiere matices específicos en la modernidad. La investigación actual sobre el tema biopolítica proporciona una abundantísima producción. Al respecto, Edgardo Castro (2012) ofrece una excelente delimitación del problema.

## Cuerpo y organismo

Cuando la cuestión del cuerpo empieza a representar un problema para el Estado (el surgimiento de la educación física como disciplina es una de sus consecuencias)<sup>9</sup>, hacía bastante que los fisiócratas habían inventado la economía de mercado; cuando surgió aquella cuestión el valor de cambio ya afectaba de manera generalizada e insoslayable la vida pública, la privada, y sobre todo, la articulación entre ambas. De este modo, la educación física se comprende en la discursividad de una racionalidad estatal cuya preocupación radica en lo social como problema económico. El socialismo real no fue su contrapartida, sino la otra cara de la misma *moneda*, porque habiendo suspendido el mercado, no pudo escindirse de la biopolítica. Incluso porque la fascinación darwiniana atravesó como un rayo todo el espectro político del siglo XIX. No por nada en el siglo XX el deporte logró, con la llave de la competencia, colonizar lentamente el campo de las prácticas corporales (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006).

La educación física engarzó en la economía en su doble acepción, formal y substantiva.<sup>10</sup> En el nivel del cuerpo individual, maximizar las fuerzas, en el nivel de la población, convertir la fuerza de trabajo en mercancía; en la articulación de ambos niveles, aumentando la fuerza en términos económicos de productividad y disminuyendo la fuerza en términos políticos de obediencia, conforme planteara Foucault (1975).

En suma, la principal sospecha contra la educación física, la desconfianza con la que se la mira en términos de campo de saberes, una desconfianza que incluso llega al desprecio, no procede tanto de la división escolar entre cuerpo y mente (que no necesariamente es el correlato directo, sino a través de una serie de mediaciones, del dualismo cartesiano) sino de lo que esta representa en términos de una biopolítica. Dicho de otra manera, la desconfianza (y no es casual que los filósofos frankfurtianos fueran tan extraordinariamente sutiles al respecto) procede de la educación física como una administración del organismo, correlato, ahora sí, de una política de las cosas, donde la palabra es sustituida por la fisiología, el

9 Cf. Aisenstein (2006) y Rodríguez Giménez (2006), entre otros.

10 La acepción formal de la economía remite a la relación medio-fines, de allí la noción de economía vinculada a la escasez, donde se encuadra la expresión “economizar”. La acepción substantiva refiere a la relación que todo ser vivo mantiene con el medio físico del que toma su sustento (Polanyi, 2012).

gobierno por la gestión, la economía por el mercado, la acción por la práctica, en fin, el cuerpo por el organismo. Basada en ese paradigma, la educación física deportivizada es una mixtión entre técnica y administración de la fuerza. El deporte de alto rendimiento es tal vez la forma contemporánea más acabada de la anti-política: se trata de la legitimación de la competencia para establecer la jerarquía que distingue al más hábil (que en nuestros días, no puede no ser el más fuerte). Los más avezados, claro, descubrieron que sin la psicología no se va muy lejos, porque se trata de cuerpo y mente. Al control del organismo se le acopló entonces el de la mente, de las emociones, de las motivaciones, etc. La fascinación con la tecnificación irrestricta del cuerpo juega entonces un papel fundamental, y esto parece apenas un ingrediente más del deporte como elemento de la industria cultural contemporánea.

Con todo, tal vez es importante sostener un interrogante: ¿el problema fundamental está en el deporte o en la autonomización técnica de las prácticas deportivas? Es decir, ¿se trata de un problema de toda y cualquier forma de deporte o de aquellas formas que, en una cultura altamente fragmentada, no encuentran justificación para sus fines sino apenas en sí mismas?

### **La educación del cuerpo**

La domesticación generalizada, dentro de lo cual se encuentra la domesticación del cuerpo, o del sujeto, según dónde se decida poner el acento, no es un problema de voluntades, o, por lo menos, no es sólo esto. Es curioso que sigamos insistiendo en la educación, es decir, es curioso que a pesar de las lecturas ideológicamente apocalípticas de lo contemporáneo, sigamos insistiendo en que exista algo que se llama educación y que sigamos apostando a ella. Posmodernidad, lectura neo-liberal del fin de la historia, multiculturalismo, renuncia y negación de los universales, proliferación de minorías, conforman el universo cotidiano de todo educador. En este escenario, bien podríamos hablar del fin de la educación, de su ocaso definitivo, o por lo menos, del fin de su matriz moderna. El problema se torna más apremiante cuando se trata de la relación cuerpo-educación. Que la educación del cuerpo se convirtió en el caballo de Troya de la economía política se puede deducir de lo que muestran las investigaciones de Ángela Aisenstein, Ricardo Crisorio, Pablo Scharagrodsky, Carmen Soares o Alexandre Vaz. Nacida en el seno

de los ideales de la Ilustración, desde hace bastante que no contribuye sino a la domesticación generalizada. ¿Efecto napoleónico tardío? Tal vez. El higienismo del siglo XIX, al que habría que volver la mirada con mucho respeto, fue una cruzada por la vida. El entusiasmo progresista decimonónico no dejaba ver que en la incipiente biologización de la cultura y la sociedad, se le estaba escamoteando la política al cuerpo. La operación, lenta pero eficaz, viene a completar su despliegue en nuestros días: desde el discurso *new age* al de la calidad de vida, desde la pseudo-orientalización de occidente al estilo de vida activo, el culto al organismo se impone por doquier. El campo de la educación no quedó fuera de la demanda de “recuperación del cuerpo”. El cuerpo, según esta demanda, ha sido históricamente relegado por la educación intelectualista. En este movimiento se nos presentan varios problemas que merecerían un profundo análisis, imposible de realizar en estas páginas. De cualquier forma, quedarán enunciados en su forma general: la recuperación pública del cuerpo por la vía del organismo supone el declive de la política, toda vez que la biología se coloque como parámetro (aún implícito, o justamente por eso) de aquella. Una comunidad (política) que tiene al cuerpo (organismo) en el centro de sus preocupaciones es una comunidad que, tarde o temprano, se encontrará en la encrucijada de las esencias biológicas.<sup>11</sup> ¡No han faltado las posiciones pedagógicas anti-intelectualistas! También abundan los anti-racionalismos, o los “anti-cualquier-forma-de-pensamiento” que suponga vestigios de la tradición occidental. La pregunta se impone sin esfuerzos: si el pensamiento no se apoyara en la razón, ¿en qué se apoyaría?, ¿en el “corazón”? Tal vez alguna lectura apresurada de Rousseau llevara a ese camino. ¿Se apoyaría en las emociones?, ¿en los sentidos?, ¿en algún mensaje extra-racional? Cuanto más arrinconado en la biología y en las esencias está el cuerpo, más se lo aleja de su dimensión de lengua, es decir, de la condición de posibilidad de lo político.

Que Descartes haya dicho que el cuerpo es *res extensa*, es decir, una cosa; que Durkheim haya dicho que hay que tratar a los hechos sociales como cosas, no es tan significativo como lo no dicho: que la política confirmó ambos supuestos y redobló la apuesta, es decir, que ya no tenemos una política de los hombres, sino de las cosas (Milner, 2007). Si se quiere ser más precavido, se dirá que vale por lo menos para el cuerpo, al cual no nos referimos sino para medirlo.

---

11 Cf. las reflexiones sobre la filosofía del hitlerismo de Levinas (2006).

En este aspecto, el neo-liberalismo hizo su mella incluso en la izquierda, que parece hoy más preocupada por las libertades que por la *Libertad*. El progresismo contemporáneo, no pocas veces populista, se conforma con administrar las libertades, ese pequeño reducto ideológico donde rezuma la miseria de los individuos. El dominio de lo político, modernamente constituido en torno al significativo *Libertad*, que establecía lazo allí donde la contingencia infinita de los cuerpos se hace presente, cede el paso a la necesidad. Así, la política se confunde (quiere ser confundida) con la gestión. O se confunde con los partidos, o con las instituciones. La política precisa de todas estas instancias, mas no se reduce a ellas.

La política de lo necesario precariza el sujeto, lo priva de uno de sus principales predicados, lo reduce a lo empírico estatal.<sup>12</sup> Por eso fue y sigue siendo tan importante la “invención” de la población y su parentesco ineludible con la estadística, porque se trata de contar individuos y sus propiedades. Pero está claro que la estadística debe prescindir del sujeto; debe hacerlo en la medida en que precisa de lo empírico medible, de lo contado uno por uno, para formular conjuntos asimilables finalmente al todo de la población.<sup>13</sup> “Lo que no está cosificado, lo que no se deja numerar ni medir, no cuenta”, dice Adorno (op. cit. : 52). Clasificar los cuerpos: confeccionar tablas según peso, talla, rendimiento, etc. Esa ha sido una de las funciones de la educación del cuerpo, donde la educación física no es más que una de sus posibles expresiones. Su aplicación política residió en articular esos datos en un aparato administrativo, en poner esas clasificaciones al servicio de políticas de Estado. Una vez más la salvedad: no se trata de desconocer la importancia de las políticas públicas de salud, incluso de la importancia histórica del higienismo. Se trata apenas de intentar distinguir el límite en el que la política pasa a ser biopolítica.<sup>14</sup>

Cuando ese límite se desdibuja, dejamos de saber cuándo se trata del cuerpo y cuándo del organismo, cuándo de seres hablantes y cuándo de organismos mudos. Franqueado el límite que deja atrás la inscripción necesaria de “lo vivo” en la lengua, lo que cuenta es el organismo (que muchos no dudan en llamar vida), lo

---

12 Sobre la *Libertad* y libertades, cf. Milner (1999).

13 Individuo y población no son la misma cosa, ni la segunda es la simple sumatoria de los primeros; los dispositivos de gubernamentalidad precisan de la existencia conceptual y empírica de ambos.

14 Habrá que dilucidar con mucha precisión si es posible una política que no sea siempre-ya una biopolítica, para distinguir una política de los seres hablantes que se ocupe de la vida sin que esta sea reducida a la biología.

que resta sigue siendo el cuerpo, incluso a pesar de Descartes. “Es absolutamente inútil lanzar grandes declaraciones sobre el retorno a la unidad del ser humano”, decía Lacan, “la división está hecha sin remedio”. Frente al cuerpo, el médico “tiene la actitud del señor que desmonta una máquina. Por más que se hagan declaraciones de principio, esta actitud es radical [...]” (Lacan, 1999: 116). En términos generales, el profesor de educación física tiene la misma actitud. En él pesa, más que para el médico, una máquina en particular, cuyo uso metafórico está ampliamente extendido: se trata del reloj. Quién sabe qué seductora fascinación nos empuja a la ficción del control del cuerpo.

### **Crítica de la educación**

Durante la última década del siglo pasado, la educación física asimiló rápidamente algunos de los cuestionamientos provenientes de la Teoría Crítica. Los asimiló; es decir, los resignificó y quitó casi todo filo o mordiente posible. En términos más amplios, fue en el campo de la educación donde esta disolución tuvo lugar, especialmente en la *tradición normalista* (otra forma de nombrar la “formación docente”) donde pudimos ver cómo un concepto se transformó en consigna: “formar docentes críticos y reflexivos”.

En los últimos años, también las universidades se hacen eco de cierta pedagogía normalista, conforme se va extendiendo la idea de la centralidad del alumno o del estudiante, de la preocupación por los procesos aprendizajes, por las interacciones de aula; pero sobre todo, conforme se instala un desplazamiento fundamental: el desplazamiento del saber como razón de ser de lo universitario. La operación es más o menos la misma que confunde política con gobierno, Libertad real con libertades empíricas, la que transforma contingencia en necesidad, la que se conforma con un tímido semblante sin tomar en cuenta la verdad que este supone.

Pasamos de los “objetivos operacionales” a las “expectativas de logros”, la “formación integral” y los “contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales”, creyendo realizar la superación epistemológica en ese pasaje. Una vez más, el mercado editorial daba forma a una demanda. Mientras tanto, la verdadera operación epistemológica comenzada en el siglo XIX seguía y sigue silenciosamente su rumbo: para enseñar no se necesita saber. En la *variedad* de la

renovación metodológica y pragmática, el campo de la educación (donde la inclusión de la Universidad es una novedad en términos históricos) ha visto el despliegue de varios números, algunos de ellos muy vistosos, incluso casi consistentes, mientras se confirma una ausencia fundamental: la ausencia del saber.

Se trata del desplazamiento de una preocupación fundamental para cualquier ciencia, es decir, la preocupación epistémica o teórica.<sup>15</sup> La preocupación de corte pragmático, o simplemente la preocupación por la práctica, no es sino efecto de las demandas profesionalistas, mas no es producto de la dinámica propia de la ciencia. Si se trata de educación, sería injusto desconocer que la centralidad de la práctica (comúnmente instalada como “lo que importa es la práctica”) muchas veces traduce el desvelo de individuos o grupos cuya preocupación está en ver cómo se producen cambios concretos, preocupación incluso informada por ideales de igualdad, justicia, democratización, u otros valores caros a gran parte de los educadores latinoamericanos y de varias otras regiones del mundo. Tal vez nos hemos vuelto demasiado prácticos, como dice Adorno: “El temor a la impotencia de la teoría proporciona el pretexto para adscribirse al omnipotente proceso de la producción y admitir así plenamente la impotencia de la teoría” (op. cit.: 49). Teoría y práctica son dos polos de una relación nunca muy bien resuelta en el campo de la educación en general, ni en el de la educación del cuerpo y de la educación física en particular; la pregunta ¿cómo se aplica? nunca se hace esperar demasiado.

La ausencia del saber se inscribe en un contexto cultural más amplio de quiebre de la tradición y debilitamiento de la autoridad (Arendt, 1972). Se reconoce fácilmente que la cultura contemporánea coloca al niño en el eje de sus ocupaciones. En principio, puede parecer algo loable: cuidar a los recién llegados, hacerse cargo de ellos. Pero el contrabando es otro. Dejamos de lado la función estructural de la tradición para que el niño descubra e invente el mundo por sí mismo, *ergo*, para hacer “como si” el mundo empezara de nuevo con cada generación. Por rechazo al dogmatismo unidireccional que establece la dirección de la infancia por parte de los adultos, descartamos incluso la posibilidad de una educación como establecimiento de una relación crítica entre generaciones (Benjamin, 1987). Con ello, otra forma de renuncia a la política. La infancia es lo fuera de la política, por

---

15 Cf. el número 1 de la revista *Didáskomai*, dedicada a la enseñanza universitaria (AAVV, 2010).

eso las generaciones adultas son las responsables de hacer algo con el balbuceo político de los niños. En ello la educación cumple su papel fundamental, tanto en la vida pública como en la vida privada, el primer ámbito en el que se le ofrece un mundo al niño. Educar es introducir a la nueva generación a un mundo que es más viejo que ella, decía Hanna Arendt (1972); por lo tanto, suponer que esa nueva generación puede inventarse para sí el mundo, el mundo en el que nace y se desarrolla, es tal vez la posición de mayor barbarie que se asume hoy. Se puede agregar, además, que –como siempre– los más perjudicados son, claro, aquellos que son recibidos en un mundo (doméstico) culturalmente empobrecido.

En este sentido, la educación de masas, la educación popular (tal y como se expandió su idea en el siglo XIX) es un dilema no resuelto, y en nada colabora la ideología romántica. Si hay algo que todavía se pueda llamar educación popular, no deberíamos olvidar que las clases o grupos sociales siguen operando ideológica y prácticamente en la constitución de los sistemas de enseñanza contemporáneos. Dicho de un modo más crudo: hay educación para pobres y para ricos, y eso está naturalizado en gran parte del espectro político contemporáneo.

### **A modo de cierre**

La “crisis de legitimidad” de la educación física lleva ya varias décadas.<sup>16</sup> No son pocos los diagnósticos que nos obligan a repensarla. Pero para ello se precisa de paciencia y de un caudal teórico con el que apenas contamos. Afectos a la práctica, los profesores de educación física preferimos el “movimiento”, el hacer, privilegiamos el “saber hacer”. Es evidente que no se puede renunciar a eso, que la educación física no puede ser una disciplina teórica, pero tal vez pueda

---

16 A principios de los años setenta del siglo pasado, Daniel Denis (1980) ya planteaba la crisis de legitimidad de la educación física en Francia. En 1992, Valter Bracht publicaba “Educação Física e aprendizagem social”, donde también plantea el tema de la legitimidad. Por otra parte, el libro “Metodologia do ensino da educação física”, publicado en 1992 por el “Coletivo de autores” (Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar y Valter Bracht), puede ser leído como síntoma de una crisis de legitimidad de la “educación física tradicional”. En Uruguay, Ana Torrón, Cecilia Ruedger y Cléber Rodríguez han retomado el tema a partir de la Ley de obligatoriedad de la educación física escolar aprobada en 2008, pero anunciada ya desde 2006. Cf. Torrón, Ruedger y Rodríguez (2010). Hay muchos otros ejemplos sobre la crisis de legitimidad de la Educación Física.

hacer una apuesta más fuerte a la constitución teórica del campo. Una disciplina avanza cuando está estructurada conceptualmente.

Los planes de estudio de formación de profesores (y no sólo de educación física) muestran la debilidad teórica que los configura: la mayor parte de las veces son sumatoria de asignaturas yuxtapuestas, donde la discusión sobre el objeto o los objetos en juego, clave de toda discusión teórica, está ausente.<sup>17</sup> No se trata de un problema de estatus, ni social ni cultural, se trata de observar cómo está estructurado conceptualmente un campo de saber o de saberes. Los estudios arqueológicos y genealógicos han sido especialmente importantes en este sentido, lo mismo se puede decir de los estudios sobre la sociedad contemporánea y sus rasgos culturales sobresalientes. Las universidades juegan un papel fundamental en este sentido, aunque están cada vez más “sin condiciones” y cada vez más condicionadas, recordando la dualidad que señaló Derrida (2003) al respecto. La Universidad ha sido un espacio al cual, para existir, no se le pueden poner condiciones, más que la producción de saber; es decir, un ámbito en el cual el saber “se autoriza por sí mismo”. Pero ese presupuesto de “sin condiciones” se debilita en un contexto contemporáneo en el que ya casi no se tiene condiciones para una institución “sin condiciones” como la Universidad. La economía progresista demanda investigación aplicada, desarrollos tecnológicos, y prescinde cada vez más de las humanidades, ese saber que en la actualidad muchas veces no supera el carácter de una anécdota incómoda.

Para una educación física basada en la tecnología, expresiones como la de “cultura corporal” carecen de sentido, porque no suponen un deber ser, tampoco un progreso, sino apenas una lectura crítica de lo que el cuerpo significa tanto en las prácticas contemporáneas como en las del pasado. Para esa educación física o para cualquier forma de educación corporal basada en el fetiche de la técnica y la tecnología, la palabra cultura es un exceso.

Si nos proponemos el ejercicio de visualizar el escenario contemporáneo de la educación física podemos identificar dos grandes tendencias, sin desconocer todos los matices que ello implica y sin olvidar que la práctica y la realidad disuelven, prácticamente, cualquier categorización. Por un lado, encontramos las formas de

---

17 Para el caso de Uruguay, cf. Dogliotti (2009 y 2011).

la educación física que se desliga de toda lectura social y cultural de las prácticas corporales; se incluye aquí la que conserva un mínimo de Sociología, Psicología o Antropología, en carácter de “formación generalista” que en nada afecta el núcleo duro del saber del cuerpo heredado del empirismo, del positivismo, del pragmatismo y/o del tecnicismo.

Por otro lado, encontramos la incipiente educación física que supone una superación de lo que ella misma estableció en su origen moderno: superación de la reducción del cuerpo al organismo, donde se puede prescindir de la política y recuperación del cuerpo como “lo vivo” que está *siempre-ya* inscripto en el campo del Otro, es decir, en el simbólico, lo que se pone a funcionar en la lengua. Aquí, las necesidades tendrán su lugar, pero no imponen la falacia naturalista. El cuerpo es tal desde que es escindido de lo puro *real*, desde que se introduce el corte fundamental, el corte del significante que pone solución de continuidad a la biología y a lo sin tiempo. Se trata de seres hablantes, no sólo de organismos vivos.

Entre una y otra tendencia, los matices son muchos y complejos, pero puestas negro sobre blanco, sólo se puede ir por una de las dos vías. La decisión, como se notará, es política.

## Bibliografía

- AA.VV. (2010) “Enseñanza Universitaria”. En *Didáskomai. Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza*. Montevideo: Departamento de Enseñanza y Aprendizaje/ Universidad de la República.
- ADORNO, T. W. (2004) *Mínima moralía. Reflexiones desde la vida dañada*. Obra completa, 4. Madrid, Akal.
- AISENSTEIN, Á. y SCHARAGRODSKY, P. (2006) *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950*. Buenos Aires, Prometeo.
- AISENSTEIN, Á. (2006) “La educación física en el currículum moderno o la historia de la conformación de una matriz disciplinar (Argentina, 1880-1960)”. En ROZENGARDT, R. (Coord.) *Apuntes de historia para profesores de educación física*. Buenos Aires, Miño y Dávila, p. 69-84.
- ARENDET, H. (2010) *La condición humana*. Buenos Aires, Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1972) *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo, Perspectiva.

- BENJAMIN, W. (1987) *Dirección única*. Madrid, Alfaguara.
- BRACHT, V. (1992) *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre, Magister.
- CASTRO, E. (2012) Acerca da (Não) distinção entre Bíos e Zoé. En, *INTERthesis*, Revista Interdisciplinar, Florianópolis, SC, Brasil. v. 9, n. 2, p. 51-61.
- CRISORIO, R. (2009) "Educación Física". En CRISORIO, R. y GILES, M. (Dir.) *Estudios críticos de Educación Física*. Buenos Aires, La Plata, Ediciones Al Margen, p. 45-58.
- DENIS, D. (1980) *El cuerpo enseñado*. Barcelona, Paidós.
- DERRIDA, J. (2003) *A Universidade sem condição*. São Paulo, Estação Liberdade.
- DOGLIOTTI, P. (2009) "Cuerpo y curriculum: un análisis de los planes de estudio de la formación del profesor de Educación Física del ISEF (1939-1988)". En *II Jornadas de Investigación en Humanidades*. Montevideo, FHCE-UdelaR (CD).
- \_\_\_\_\_ (2011) "Cuerpo y curriculum: el período de *indefinición de la formación* de profesores de Educación Física en Uruguay (1920-1936)". En ROZENGARDT, R. y ACOSTA F. (comps.) *Historia de la Educación Física y sus instituciones: continuidades y rupturas*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores, p. 231-257.
- ESPOSITO, R. (2009) *Tercera persona. Política de la vida y filosofía de lo impersonal*. Buenos Aires, Amorrortu.
- FOUCAULT, M. (1989) *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- LACAN, J. (1999) *Seminario Libro II. El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*. Buenos Aires, Paidós.
- LEVINAS, E. (2006) *Algunas reflexiones sobre la filosofía del hitlerismo*. Buenos Aires, FCE.
- MILNER, J-C. (2013) *Por una política de los seres hablantes: breve tratado político II*. Buenos Aires, Grama Ediciones.
- \_\_\_\_\_ (2007) *La política de las cosas*. Málaga, Miguel Gómez Ediciones.
- \_\_\_\_\_ (2003) *El salario del ideal. La teoría de las clases y de la cultura en el siglo XX*. Barcelona, Gedisa.
- \_\_\_\_\_ (1999) *Los nombres indistintos*. Buenos Aires, Manantial.
- POLANYI, K. (2012) *A subsistência do homem e ensaios correlatos*. Rio de Janeiro, Contraponto.
- RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2007) Un Estado moderno y sus razones para escolarizar el cuerpo: el sistema educativo uruguayo. En PEDRAZA GÓMEZ, Z. *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*. Bogotá: Uniandes/ FCS, p. 43-68.
- ROZENGARDT, R. (Coord.) (2006) *Apuntes de historia para profesores de educación física*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- SOARES, C. (2001) *Educação Física. Raízes Européias e Brasil*. São Paulo, Ed. Autores Associados.
- SOARES, C. L. et al. (1992) *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo, Cortez.

TABORDA, M. (org.) (2012) *Sentidos e sensibilidades: sua educação na história*. Curitiba, Editora UFPR.

TORRÓN, A.; RUEGGER, C. y RODRÍGUEZ, C. (2010) “Política, escuela y cuerpo: reflexiones sobre las relaciones entre legalización y legitimación de la educación física escolar”. In: *Páginas de Educación*, Montevideo, v.3, n.3 p.117-133, Disponible en: <http://paginasdeeducacion.ucu.edu.uy/inicio/item/23-p%C3%A1ginas-de-educaci%C3%B3n-no-3.html>

VAZ, A. (1999) “Treinar o corpo, dominar a natureza: Notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal”. En *Caderno Cedes*, año XIX, n. 48, p. 89-108.

**Raumar Rodríguez Giménez:** Docente de la Universidad de la República (Uruguay). Doctorando del Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH), Centro de Filosofia e Ciências Humanas (UFSC-Brasil). Magister en Enseñanza Universitaria (UdelaR). Licenciado en Ciencias de la Educación (UdelaR). Profesor de Educación Física (UdelaR). Miembro del *Núcleo Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea* (UFSC). Coordinador del Grupo Políticas Educativas y Políticas de Investigación (ISEF-UdelaR). El presente trabajo fue realizado con apoyo del Programa Estudiantes-Convênio de Pós-Graduação – PEC-PG, CAPES – Brasil. [raumar.isef@gmail.com](mailto:raumar.isef@gmail.com)