

CUERPO Y SALUD: OTRAS MIRADAS, OTRAS PREGUNTAS

Instituto Superior de Educación Física

Agustina Craviotto Corbellini
María Rosa Corral
(compiladores)

COMISIÓN SECTORIAL DE EDUCACIÓN PERMANENTE



ÁREA CIENCIAS
DE LA SALUD

SD

CUERPO Y SALUD: OTRAS MIRADAS, OTRAS PREGUNTAS

Instituto Superior de Educación Física

Agustina Craviotto Corbellini
María Rosa Corral
(compiladoras)



Rector de la Universidad de la República: Licenciado Rodrigo Arim

Prorrector de Enseñanza: Doctor Juan Cristina

Comisión Sectorial de Educación Permanente (CSEP)

Doctora Beatriz Brena (Presidente) / Magister Ingeniero Agrónomo Mario Jaso (Director de la Unidad Central de Educación Permanente - UCEP) / Doctor Miguel Simó (Área Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat) / Licenciado Emiliano Gambetta (Área Salud) / Contador Antonio Fraga (Área Social y Artística) / Magister Mario Piaggio (Orden Egresados) / Doctora Silvia Llambí (Orden Docente) / Arquitecta Helena Heinzen (Centros Universitarios del Interior) / Licenciado Fernando Harreguy (Secretario)

Decano o Director del servicio al que pertenece la publicación: Doctor Gianfranco Ruggiano

Encargado de Educación Permanente del servicio: Magíster Gabriela Rodríguez

Responsable académico de la publicación: Magister Agustina Craviotto Corbellini

Coordinador de la publicación: Licenciada María Rosa Corral

Evaluadores externos de la publicación: Doctor Francisco Morales Calatayud y Doctora Susana Rostagnol

Diseño Gráfico Original:

Claudia Espinosa / Arquitecto Alejandro Folga / Arquitecta Rosario Rodríguez Prati

Corrección de estilo: Natalia Chiesa

Puesta en página: Licenciada Andrea Duré

Fecha de publicación: Noviembre de 2019

Cantidad de ejemplares: 300

ISBN: 978-9974-0-1705-4

ESTA PUBLICACIÓN FUE FINANCIADA POR LA
COMISIÓN SECTORIAL DE EDUCACIÓN PERMANENTE

EDITADA POR EDICIONES UNIVERSITARIAS
(Unidad de Comunicación de la Universidad de la República – UCUR)

PRÓLOGO, <i>Agustina Craviotto Corbellini y María Rosa Corral</i>	5
GIMNÁSTICA DE LA SENSACIÓN, <i>Marcelo Real</i>	7
<i>Aisthesis</i>	7
La intensidad y los dos ejercicios de la sensibilidad	9
Gimnasia y ascesis	10
Gimnástica del espíritu y de la sensación	12
Anexo	13
Referencias bibliográficas	17
LO MUDO COTIDIANO. LA INSCRIPCIÓN ESTÉTICA EN LA EDUCACIÓN DEL CUERPO, <i>Virginia Alonso, Jimena González, Lucía Mato y Leticia Corvo</i>	19
Los cuerpos homogéneos	22
Generalización y difusión de formas de hacer con el cuerpo	25
Algunas consideraciones finales	28
Referencias bibliográficas	29
«SER DEVORADO NO DUELE»: ESTEREOTIPOS DEL CUERPO Y TEORÍA CRÍTICA, <i>Ivana Deorta</i>	31
Experiencia americana	31
Procesos de subjetivación	32
Teoría crítica y psicoanálisis	35
Despersonalización	39
Entender duele, desentender enferma	40
Referencias bibliográficas	45

EDUCACIÓN FÍSICA Y DISCAPACIDAD. REFLEXIONES EN TORNO AL PROGRAMA DE EVALUACIÓN FÍSICA DE LAS NIÑAS Y NIÑOS URUGUAYOS (2017), <i>María Rosa Corral y Valentina Delgado</i>	47
Introducción.....	47
Algunas consideraciones generales con respecto al Programa de Evaluación.....	47
Dicho programa.....	48
Educación física y discapacidad	48
Discapacidad.....	50
Reflexiones finales	53
Referencias bibliográficas	55
DISCAPACIDAD: LA EXPERTICIA, LA EXPERIENCIA. EL OTRO, CUALQUIERA, <i>Sandra Katz</i>	57
Referencias bibliográficas	69
SALUDABLEMENTE MOLESTO, <i>Agustina Craviotto Corbellini</i>	71
Prolegómeno	71
De un sujeto con cuerpo	79
Referencias bibliográficas	81
AS PRÁTICAS CORPORAIS COMO PRÁTICAS DE CUIDADO E ATENÇÃO À SAÚDE <i>Yara Maria de Carvalho</i>	85
Apresentação	85
Introdução	87
As práticas de saúde no contexto da promoção da saúde	91
O contexto da promoção da Saúde.....	93
Corpo e ciência	98
Algumas considerações finais.....	106
Referências bibliográficas	109
SOBRE LOS AUTORES.....	113
PALABRAS FINALES	117

Prólogo

Durante el año 2017, tuvo lugar, en el Instituto Superior de Educación Física, una serie de encuentros que reunió a un público amplio y diverso para discutir algunos problemas sobre los significados y las relaciones del cuerpo y la salud. Convocado por el Departamento de Educación Física y Salud, se instaló un espacio de discusión, formación y difusión: «¿EF es salud? Una escucha del cuerpo desde el psicoanálisis y las humanidades», con la consigna de reparar en enfoques alternativos a las relaciones históricamente configuradas, específicamente desde el psicoanálisis y las humanidades. El objetivo principal fue dialogar con diferentes actores, profesionales de distintas disciplinas o no profesionales, colocando la mirada tanto en las prácticas laborales dentro del campo de la educación física y la salud como en la reflexión de y con la comunidad.

Estas actividades se articularon desde tres miradas: en primer lugar, desde la estética; en segundo lugar, desde la discapacidad, y, en último lugar, desde las prácticas del cuerpo. Este libro podrá leerse de manera de dar continuidad a las presentaciones y discusiones suscitadas en cada ocasión.

Los textos elaborados, aun en su diferencia de perspectivas, encuentran un punto en común: el interés por colocar en cuestión la transparencia o naturalización del cuerpo en tanto organismo y por problematizar el o los significados otorgados al concepto *salud*, así como la relación entre ambos. Todos estos artículos levantan cuestiones de gran importancia teórica a partir de un cuidadoso abordaje, que contribuye de diversas maneras a la reflexión en el campo también profesional.

Podrá leerse en las páginas siguientes la continuación de un estudio crítico sobre el cuerpo, tal como lo iniciaran las ciencias humanas y sociales no hace mucho tiempo. Ni hablar de lo dicho en Viena y retomado en París, que calará hondo en los modos de pensar el cuerpo: la relación con el inconsciente y el lenguaje propuesta por Freud y después Lacan. La mirada se vuelca, entonces, sobre la aparente eviden-

cia del cuerpo como organismo, reconociendo un modo por el cual se produce una biologización que invade todas las dimensiones del estado moderno. Frente a esto, la educación física no ha permanecido ajena, sino que ha redoblado las apuestas por su conducción. Entre biología y pedagogía se han desplegado verdaderos dispositivos policíacos de las conductas «saludables».

Este conjunto de textos, variados y disímiles, propone aportar a un campo que, por momentos, ha permanecido en una especie de solipismo, sin dialogar con otros campos de saber. Su síntesis es la expresión de una queja frente a la imposibilidad de reconocer un objeto propio, instalándose en la técnica, las metodologías y los contenidos, en los cruces con las ciencias biomédicas, las didácticas y las psicologías comportamentales. Estas comparten una perspectiva moralizante del cuerpo, que posee un lenguaje para comunicar, una herramienta, y, por lo tanto, una práctica como una administración del organismo, de la mente, de las sensaciones, etcétera. Es así, entonces, que se trata de distinguir los límites que impone la teoría, al margen de buenas intenciones. Los límites en los que todo se reduce finalmente a la biología y el sujeto enmudece. Por esto es que proponemos nuevas miradas, para formular nuevas preguntas.

Agustina Craviotto Corbellini
María Rosa Corral
Montevideo, mayo de 2018

GIMNÁSTICA DE LA SENSACIÓN



Marcelo Real

Tal vez alguno se pregunte qué hace un psicoanalista en una actividad organizada por el Instituto Superior de Educación Física. Debo decir que, para mí, fue toda una sorpresa que me invitaran a participar en este evento, aunque no me pareció extraño, porque hace ya un tiempo que vengo investigando algo que he llamado *analítica de la sensación* y que, sin duda, gira de una forma muy particular en torno a la estética y el cuerpo. Como la educación física no es mi disciplina, voy a tratar de lanzar algunas preguntas desde otro ángulo, de trazar algunas líneas que espero sirvan para problematizar, y arrojar cierta luz sobre las prácticas que sostenemos en nuestros respectivos campos.

Aisthesis

Así pues, intento situar al psicoanálisis en su entrecruzamiento con la estética. Pienso que esto nos permite retomar un campo de problemas que no se reduce a las relaciones del psicoanálisis con la psiquiatría ni con la psicología y que, principalmente, distancia al psicoanálisis del discurso dominante que ha tomado a esas disciplinas: me refiero a lo que se dice acerca de los trastornos mentales o de la salud mental, con la cual hoy tanto se nos insiste.

¿Pero qué tiene que ver la estética con una analítica de la sensación? Alguien se podrá preguntar incluso: «¿Con qué derecho un psicoanalista puede hablar de la sensación? ¿No se reduce el psicoanálisis a hablar, no se dice que es la cura por la palabra?». Otros también podrían decir: «¿La sensación no es el objeto de la fisiología, la psicofísica o la neurociencia?».

Para responder estas preguntas, debemos tener en cuenta que el término *ästhetica* fue inventado recién en 1735 por el filósofo alemán Alexander G. Baumgarten (1975; 1999), a partir del griego αἴσθησις, *aisthesis*,

que significa «sensación», «sensibilidad». Es pues a esa dimensión de la *aisthesis* a la que apunta la analítica que pretendo delimitar.

Hoy en día, en la lengua corriente, la estética se asocia, en primer lugar, a las tecnologías de embellecimiento del cuerpo tales como la cirugía estética, la cosmética, la estética capilar. Ahora bien, desde su aparición en la modernidad, la estética se ha dividido, tanto en el campo de la filosofía como en el de la ciencia, por un lado, en la ciencia de lo sensible y, por otro, en la ciencia de la obra de arte (cuando no del arte bello, o simplemente de la belleza). Por ejemplo, ¿en qué sentido se emplea el término *estética* cuando se habla de «gimnasia estética de grupo»? Dejo planteada la pregunta.

Por mi parte, y sin descartar el sentido de la belleza, es por el sesgo de lo sensible que aquí pretendo orientarme. Por este sesgo de la sensación también Sigmund Freud, fundador del psicoanálisis, se ha ocupado del campo de la estética, es decir, lisa y llanamente, lo que se siente (Lacan, 1975), lo que siente alguien que emprende un psicoanálisis y que, muchas veces, irrumpe en el análisis con una intensidad tal que llega hasta el límite de lo soportable. ¿Un deportista no experimenta también sensaciones fuertes? ¿Y no es curioso que algunos digan que hacen ejercicio por lo que sienten al hacerlo? No por estar más sanos, ni para verse más lindos o porque les haga bien. Tampoco para moverse meramente. El deporte no es solo cuestión de movimiento, sino también de sensación.

Volviendo a Freud, es en su escrito sobre lo ominoso (o lo siniestro, traducción aproximada del término en alemán *das Unheimliche*) que el psicoanalista sostiene que la estética no se restringe «a la ciencia de lo bello», sino que puede entenderse como la «doctrina de las cualidades de nuestro sentir». Y agrega que no es extraño que el analista se interese «por un ámbito determinado de la estética», no cualquiera, sino aquel que resulta alejado, «marginal, descuidado por la bibliografía especializada en la materia» (Freud, 1992, p. 219), la cual se ocupa de las variedades del sentimiento más bien ante lo bello, lo grandioso, lo atractivo y no ante lo penoso, lo repulsivo, como es el caso de lo siniestro, sensación que es del orden de lo que provoca escalofrío, angustia, pavor.

La intensidad y los dos ejercicios de la sensibilidad

Entonces, quisiera abordar la cuestión de la intensidad de la sensación de la mano de un filósofo francés del siglo XX: Georges Bataille. Entre sus muchos textos, se destacan aquellos en los que aborda el erotismo, la experiencia interior (o experiencia mística), la literatura y el mal. Bataille sostiene que «solamente la intensidad importa» (1986, p. 27). En efecto, lo que de ordinario se llama «vida» muchas veces no es más que un sueño: estamos tan adormecidos que solo el paso de una vivencia fuerte, intensa (de tipo sensual, de placer, de angustia o dolor), puede despabilarnos, hacer que vivamos en los límites de lo imposible, con una intensidad cada vez mayor que llegue hasta el «extremo de lo posible», es decir, hasta ese punto en el que uno avanza tan lejos que no puede concebir ir aún más lejos (Bataille, 1986, p. 47).

«La intensidad de las sensaciones vale a condición de que se la pueda soportar» (Bataille, 1951). De este modo, cabe preguntar: ¿cuáles son las fuerzas que tal experiencia puede soportar? ¿Pero cómo saberlo de antemano? Ya que, de ordinario, el límite de nuestra sensibilidad es demasiado restringido. Y a menudo ocurre que uno puede soportar más de lo que se imagina. Por eso, cuando uno sobrepasa los propios límites, los del sentido común, yendo hasta el fondo de lo que uno puede sentir, alcanza una experiencia que podemos llamarla de *desarreglo de los sentidos*. Distinguimos, entonces, dos tipos de ejercicio de la sensibilidad: el del sentido común (normalizado, cuando no disciplinado) y el del *desarreglo de los sentidos*. Este segundo ejercicio *desarreglado* de la sensibilidad supone salir de lo cotidiano, de los clichés, de la manera corriente de comportarse y de ver las cosas, del adoctrinamiento de lo sensible, para entrar en una dimensión nueva, precisamente estética. A este nuevo ejercicio se puede acceder por varias vías, diferentes en cada quien: por mencionar algunas, la mística, el arte, las drogas, el acto sexual, el psicoanálisis (en el sentido de que un análisis no solo puede provocar determinadas sensaciones, más o menos intensas, sino que puede incluso cambiar en uno el modo de ejercicio de la sensibilidad). Me pregunto si mediante los ejercicios físicos de alto rendimiento o de alta intensidad se llega a esos estados alterados de la sensibilidad.

Sea cual sea la vía, se trata del encuentro con el máximo de intensidad de las fuerzas que circulan en el cuerpo, por lo que hay que tener en cuenta que la intensidad, la violencia de la sensación que nos provoca, jamás se ha aumentado sin peligro (Bataille, 1981). De cierta manera, ese riesgo es constitutivo del ejercicio *desarreglado* de la sensibilidad.

Gimnasia y ascesis

Podemos decir así que la sensibilidad es algo que se ejerce y algo que se ejercita. En materia de estética, se trata, entonces, de ejercicios. Por eso, quisiera remitirme a una doble terminología que los griegos empleaban para referirse al ejercicio: una más conocida, *gymnasía*, la otra no tanto, *askêsis* (Chantraine, 1977, pp. 124; 241).

La palabra *gymnasía* proviene de γυμνός, *gymnos*, ‘desnudo’, ‘sin vestimenta’, ‘sin armas’, ya que quienes hacían ejercicios físicos para prepararse para la pelea, los atletas (ἄθλος, *áthlos*, que significa «lucha», «combate»), estaban desnudos, tanto para realzar la belleza de su figura como para rendir tributo a los dioses. Entonces, γυμνάζομαι, *gymnázomai*, significaba «hacer desnudo los ejercicios físicos» y γυμνασία, *gymnasía*, era el «ejercicio del cuerpo» (o también del espíritu, como veremos enseguida). Por extensión, el gimnasio se volvió el lugar donde ejercitarse desnudo. Se puede apreciar allí la presencia de cierta erótica. En efecto, no es casual que entre los héroes y dioses que adornaban las paredes de la palestra, el lugar donde se luchaba, se encontrara Eros, en homenaje al dios que gobernó las amistades y relaciones amorosas entre hombres, algo muy frecuente en aquel ambiente.

Eros en la palestra. Copa. (Ática, 420-400 a. de C.)



Fuente: Didáctica 2.0 Museos en femenino, disponible en <http://www.museosenfemenino.es/museo_arqueologico_nacional/la-educacion-vitrina-10/no-10-eros-en-la-palestra-copa-atica-420-400-ac>

El otro término que los griegos empleaban para el entrenamiento deportivo era ἄσκησις, *askêsis*, que deriva del verbo ἀσκέω, *áskéō*, ‘labrar’, ‘trabajar’ (por ejemplo, la lana o el metal), o sea, de la realización de un trabajo técnico (a diferencia de la gimnasia, término que, como acaba-

mos de ver, lleva la marca de la desnudez). Se aplicaba también a un gran número de artes y oficios. La ascética se relacionó, en particular, con el entrenamiento físico preparatorio de las pruebas de atletismo. Resulta curioso que este vocabulario que proviene del ejercicio físico se haya aplicado al campo moral y religioso. El filósofo francés Michel Foucault (1998) ha abordado el modo en que en las antiguas escuelas filosóficas el hombre se dedicó no solo a conocerse a sí mismo, sino a ocuparse de sí mismo (condición previa del hombre libre para ocuparse de los demás), ejercitándose en el combate consigo mismo para, finalmente, transformarse a sí mismo.

Para una lucha tal, es necesario entrenarse. La metáfora de la justa, de la lucha deportiva o de la batalla no solo sirve para delinear la naturaleza de la relación que tenemos con los deseos y con los placeres, con su fuerza siempre lista a la sedición y a la revuelta; se relaciona también con la preparación que permite sostener este enfrentamiento. Platón lo dijo: no se puede oponérseles, ni vencerlos, si se es agymnastos. El ejercicio no es menos indispensable en este orden de cosas que si se tratara de adquirir cualquier otra técnica (Foucault, 1998, p. 70).

La *mathesis*, la enseñanza, el saber, no pueden bastar por sí solos si no se apoyan en un entrenamiento, una *askêsis*. Bajo el nombre de *ascetismo* se agruparon así tanto una serie de prácticas de alimentación como de comportamientos sexuales con las mujeres o los muchachos, es decir, tanto una dietética como una erótica reguladas por el uso oportuno y moderado de los placeres.

A estas prácticas, que por cierto no son exclusivas de los griegos, Foucault las llamaba «estéticas de la existencia», entendiéndolo por ello:

Una manera de vivir cuyo valor moral no obedece ni a su conformidad con un código de comportamiento ni a un trabajo de purificación, sino a ciertas formas o más bien a ciertos principios formales generales en el uso de los placeres, en la distribución que de ellos hacemos, en los límites que observamos, en la jerarquía que respetamos (1998, p. 87).

Como se lee en esta cita, si bien Foucault emplea el término *estética* en el sentido de las formas bellas o estilizadas del arte de existir, el placer, es decir, la dimensión de la sensación, está allí presente. Es esta dimensión de la sensación, y no particularmente la de la belleza, la que me interesa enfatizar, pero con la siguiente salvedad: se trata de una dimensión que no se reduce a una cuestión de placer. La noción de intensidad no es reducible a la de placer porque, como hemos visto, la búsqueda de la intensidad requiere que lleguemos hasta el malestar, hasta los límites del desfallecimiento, como decía Bataille (1981).

Gimnástica del espíritu y de la sensación

Quisiera terminar, entonces, comentando la expresión que da título a este texto y que he tomado de una entrevista que en 1951 le realizaron a Bataille. En esa oportunidad, él hace una distinción entre dos vías posibles de supresión de sí (mismo) o, para decirlo en términos de Foucault (1998), entre dos «estéticas de la existencia»: la «gimnástica del espíritu» y la «gimnástica de las sensaciones». En la primera vía, Bataille ubica a místicos como santa Teresa de Ávila o san Juan de la Cruz, herederos de una tradición cristiana cuyo modo de vida ascético implicaba ejercicios espirituales y prácticas de renuncia a los placeres de este mundo, a los placeres carnales (ayuno y abstinencia sexual, examen de conciencia, ejercicios de mortificación). En efecto, a través de la renuncia de sí, la meta, el futuro esperado en este tipo de misticismo (católico español del período de la Contrarreforma), es la unión con Dios, y si bien en el éxtasis místico se puede experimentar un desarreglo de los sentidos muy intenso, tales sensaciones no son lo buscado en sí, sino ayudas, que no son esenciales para esa experiencia religiosa: se puede recorrer ese camino en plena noche oscura, es decir, sin experimentar tales sensaciones.

La supresión de sí del gimnasta, de las sensaciones, se distingue de la del místico en que no tiene la más mínima preocupación por una meta trascendente. Mientras que en la espiritualidad cristiana se trataría de dominar e incluso renunciar a lo sensual en pos de la purificación espiritual, la gimnástica de la sensibilidad constituye otro tipo de ejercicio en el que no se busca otra cosa que llevar la intensidad de la sensación al extremo de lo posible, a la enésima potencia —es de este lado que se ubica Bataille—. Aquí sí lo esencial es la experiencia misma de la intensidad de la sensación. Estamos en el plano de la inmanencia.

Como en cualquier gimnasia, estas prácticas de la sensación, estos ejercicios estéticos, involucran una serie, una repetición. Dice Bataille: «No puedo, así lo supongo, alcanzar el punto extremo [la máxima intensidad de la sensación] más que en la repetición, dado que nunca estoy seguro de haberlo alcanzado, que nunca estaré seguro» (1951, p. 51). La supresión de sí es aquí distinta a la de la gimnástica espiritual: no se trata ya del sujeto que renuncia a sí mismo, a los apetitos de la carne, sino que, en el desarreglo de los sentidos de la gimnástica de la sensación, lo que sucede es que uno ya no se reconoce en lo que siente. Bataille escribe: «Experimenté ese estado con mayor intensidad de lo corriente y como si lo sintiese otro y no yo» (ver anexo). Y al no reconocerse, ¿no se destruye cierto orden, cierta identidad? De hecho, para Bataille:

La intensidad de las sensaciones es precisamente lo que destruye el orden. Y no creo que eso tenga otro interés. Es esencial para los hombres llegar a destruir, en suma, este servilismo al cual están sujetos por el hecho de que han edificado su mundo, el mundo humano, el mundo que me importa, que me da la vida, pero que, no obstante, lleva consigo cierta carga, algo infinitamente pesado, que se reencuentra en todas nuestras angustias y que debe ser, de cierta manera, levantado (1951).¹

Tal es el interés de una estética entendida como gimnástica de la sensación.

Anexo

Entrevista a Georges Bataille²

—¿Cuál es la acción o la cosa que lo hace particularmente feliz?

[...]

—Todo el mundo sabe que lo que hace más feliz al hombre son las sensaciones más intensas. Pero, bueno, añadiré algo que es, de cierta manera, personal. Lo que me parece más interesante, en el sentido de la felicidad o del arrobamiento, se acerca más a eso con lo que se piensa cuando se trata de alguien como santa Teresa o san Juan de la Cruz que a la primera cosa a la que hice alusión de manera bastante visible.

[...]

—La felicidad para usted, la felicidad más grande, parecer estar en relación con la mayor intensidad de las sensaciones percibidas.

—Exactamente.

[...]

La intensidad de las sensaciones es precisamente lo que destruye el orden. Y no creo que eso tenga otro interés. Es esencial para los hombres llegar a destruir, en suma, este servilismo al cual están sujetos por el hecho de que han edificado su mundo, el mundo humano, el mundo que me importa, que me da la vida, pero que, no obstante, lleva consigo cierta carga, algo infinita-

1 Traducción de una parte de la entrevista a Bataille que se encuentra en el anexo a continuación.

2 Bataille (1951). Traducida por Marcelo Real y revisada por Raquel Capurro.

mente pesado, que se reencuentra en todas nuestras angustias y que debe ser, de cierta manera, levantado.

—De todos modos, ha pronunciado la palabra *sensación*. Sensación, eso corresponde a algo que es percibido de manera biológica. Que haya, en última instancia, una percepción endopsíquica, de acuerdo, pero, no obstante, hay en la extremidad de esta cadena algo primitivamente biológico.

[...]

—A menudo, me veo llevado a creer que eso no tiene importancia. Pero ahí simplifico. Simplifico de una manera de la que quizá puedo tener el derecho, pero en condiciones lejanas. De hecho, prefiero escuchar una sonata a que me disparen un cañonazo en el oído. La intensidad, sin embargo, es más grande si me hacen un ruido enorme como ese en el oído, expresamente para molestarte. Me parece que se puede decir esto: la intensidad de las sensaciones vale a condición de que se la pueda soportar.

—¿Por qué escribe usted?

—En el fondo, es lo que más sé hacer, pero es lo que me resulta más difícil decir. Podría responder simplemente esto: es lo que más se parece a la ausencia de meta. Al escribir, a pesar de todo —aunque cuando alineo frases, tengo un objetivo, tengo siempre un plan—, sé lo que voy a decir, o más o menos; no obstante, jamás escribo sino para suprimir la meta, y es siempre un alegato, un alegato moral, por la supresión de la meta.

—Eso que Kant llama la «finalidad sin fin» en la obra de arte. La supresión expresa de una meta determinada. El libre juego de las facultades, precisamente, sin otro objetivo que ellas mismas.

—Es eso. Es el aspecto kantiano, tiene razón en subrayarlo.

—Decía usted que lo que más le place son las sensaciones más intensas, pero quizá sea necesario que usted elija entre esas sensaciones más intensas, exactamente como lo ha hecho entre la sonata y el disparo de cañón, para empalmar, quizá, eso con lo que ha dicho sobre santa Teresa y san Juan: ¿no terminaría usted por descubrir que en esas sensaciones, las más intensas, no es, quizá, ni el lado tan intenso ni el lado tan sensual lo que más le place? ¿Acaso no se engaña sobre usted mismo?

—A decir verdad, en lo que concierne a san Juan de la Cruz o a santa Teresa, a quienes cité como ejemplos, aunque se trata de experiencias bastante alejadas de las que yo pude tener, po-

dría decir lo siguiente: la intensidad es más bien una ayuda en la vía que lleva a una suerte de arrobamiento, precisamente en la medida en que la intensidad destruye. Pero lo que hace las cosas difíciles es que siempre hace falta una intensidad soportable y que, por otra parte, el trabajo del espíritu, y no solamente el juego de las sensaciones, tiene una importancia considerable en ese momento.

—Hay, entonces, aquí algo de espiritual.

—Espiritual en el sentido de la totalidad.

—¿No busca usted, dicho de otra forma, una suerte de absoluto vivido concretamente?

—Es eso.

—¿Pero no es eso una meta?!

—Si un día usted lee algunos de mis escritos, verá que gran parte de mi reflexión está consagrada a la crítica que usted acaba de plantear, precisamente, a que si me pongo en el estado del espíritu de alguien que busca un arrobamiento, como lo hacía san Juan de la Cruz, enseguida debo decirme: ¡y bien, así no! ¡Estoy proponiéndome una meta! ¿Qué estoy haciendo? Pero soy el peor de los escritores [*le pire des gribouilles*]...

—San Juan de la Cruz no buscaba parecerse a san Juan de la Cruz.

—Evidentemente, pero seguía una vía en la cual otros santos habían innovado.

—No. Procuraba encontrar su propia vía.

—Entonces, ahí usted comparte mi misma opinión, porque creo que siempre, en esos casos, hay un rebasamiento. Podemos proponernos metas, y podemos incluso proponernos rebasar esas metas, pero es un hecho que conservamos la facultad de saltar, y un impulso considerable puede quedar reservado a través de sus peripecias, sus obstáculos y sus juegos de garabatos [*jeux de gribouilles*].

—Pero es este impulso el que usted busca cuando habla de la intensidad de la sensación.

—Claro que lo busco.

—¿Usted acepta ese término que lo califica de «místico constitucional»?

—¡Oh!, bueno, tengo reservas, porque debo decir que mi filosofía es lo contrario de una mística. Creo que tendría usted razón, y a la vez me enfadaría...

—En suma, su vida sería una especie de ascesis de eliminación, que llegaría a hacer caer en usted todo lo que es meta, todo lo que es mundo, para llegar a una aproximación, para permitir manifestarse a una especie de presencia, ya no más de ausencia, de presencia pura.

—No creo que acepte esos términos.

—Oh, sí... Presencia pura, ausencia, son la misma cosa... Porque cuando usted dice *presencia*, implica un objeto; si suprime el objeto, es la ausencia del objeto, y esta presencia se define, entonces, como una ausencia.

—Sí, es eso, pero, entonces, algo que sería positivo, concreto, y que no sería ni de este mundo ni de las metas de este mundo, sino de usted.

Es demasiado decir, ¿no? No aspiro sino a una cosa, en la medida en que todavía me pongo metas: suprimirme. Es natural que eso sea el objeto de una crítica bastante seria, porque, después de todo, ni ahora ni antes agarré un revólver o tomé veneno. Creo que es más divertido —quizá sea más cobarde también— tratar de suprimirse con una gimnástica del espíritu o de las sensaciones. Creo también que es humanamente más interesante. Porque el hombre es así: en el fondo, el hombre es un cuento bastante inoportuno, que tiene toda suerte de inconvenientes y que está obligado, en cierto momento, a darse cuenta de que hay una parte considerable de fracaso que haría falta liquidar. Pero si él se suprime, entonces suprime todo, es molesto. Creo que siempre hay, en el hombre, esta necesidad de suprimirse conservándose.

Referencias bibliográficas

- ALLOUCH, J. (2001). «La intensificación del placer es un plus-de-goce». En *El sexo del amo. El erotismo según Lacan*. Córdoba: Ediciones Literales.
- ARISTÓTELES (1873). «De la gimnástica como elemento de la educación» [en línea]. En De AZCÁRATE, P. *Obras filosóficas de Aristóteles*, vol. 3: Política, Libro V. Madrid: Medina y Navarro Editores (Colección Biblioteca Filosófica). Disponible en: <<http://www.filosofia.org/cla/ari/azc03169.htm#kp120>>, acceso: 2 de abril de 2017.
- ARTAUD, A. (1978). *El teatro y su doble*. Barcelona: Edhasa.
- BATAILLE, G. (1951). *Projet Éblouissements Bataille. Émission de L'ORTF lors de laquelle Bataille s'entretient avec différents intellectuels: Emmanuel Berl, Maurice Clavel, Catherine Gris, Jean Guyot, le Dr. Martin et Jean-Pierre Morphé* [en línea]. Emisión de André Gillois. Disponible en: <<https://www.franceculture.fr/emissions/la-nuit-revee-de/qui-etes-vous-georges-bataille>>, acceso: 7 de mayo de 2018.
- (1981). *La literatura y el mal*. Madrid: Taurus.
- (1986). *La experiencia interior*. Madrid: Taurus.
- BAUMGARTEN, A. G. (1975). *Reflexiones filosóficas acerca de la poesía*. Buenos Aires: Aguilar, pp. 89-90.
- (1999). *Estética (prolegómenos)*. Buenos Aires: UBA.
- CHANTRAINE, P. (1977). *Dictionnaire étymologique de la langue grecque. Histoire des mots*. París: Klincksieck.
- DELEUZE, G. (1995). *Conversaciones (1972-1990)* [en línea]. Edición electrónica de la Escuela de Filosofía Universidad ARCIS (traducción de José Luis Pardo). Disponible en: <<http://bibliotecaparalapersona-epimeleia.com/greentone/collect/libros1/index/assoc/HASHa26a.dir/doc.pdf>>, acceso: 7 de mayo de 2018.
- FOUCAULT, M. (1998). *Historia de la sexualidad 2: El uso de los placeres*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- FREUD, S. (1992 [1919]). «Lo ominoso». En *Obras completas*, t. XVII. Buenos Aires: Amorrortu.
- International Federation of Aesthetic Group Gymnastics (s. f.). «AGG» [en línea]. En IFAGG. Disponible en: <<http://www.ifagg.com/agg/>>, acceso: 7 de mayo de 2018.
- LACAN, J. (1969). *De un otro al Otro*. Buenos Aires: Paidós.
- (1971). *De un discurso que no sería del semblante* [en línea] (traducción de Ricardo E. Rodríguez Ponte), sesión del 13 de enero. Disponible en: <<https://www.lacanterafreudiana.com.ar/lacanterafreudiana/jaqueslacanseminario18.html>>, acceso: 7 de mayo de 2018.
- (1975). *RSI* [en línea] (traducción de Ricardo E. Rodríguez Ponte), sesión del 18 de marzo. Disponible en: <<http://lacanterafreudiana.com.ar/2.1.10.8%20CLASE%20-08%20%20S22.pdf>>, acceso: 7 de mayo de 2018.

LACAN, J. (2001). *Intervenciones y textos I*. Buenos Aires: Manantial.

NEAU, F. (2004). «La souffrance dans les plis d'Henri Michaux» [en línea], *Cahiers de Psychologie Clinique*, vol. 23, n.º 2, pp. 147-167. Disponible en: <<https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-psychologie-clinique-2004-2-page-147.html>>, acceso: 7 de mayo de 2018.

LO MUDO COTIDIANO. LA INSCRIPCIÓN ESTÉTICA EN LA EDUCACIÓN DEL CUERPO

Virginia Alonso
Jimena González
Lucía Mato
Leticia Corvo

Hablar de una educación estética en la educación física nos remite a una dimensión aún poco explorada teóricamente. Desde el campo académico, en las últimas décadas, hemos analizado en profundidad las alianzas que en lo discursivo y práctico se han establecido con las ciencias naturales y biológicas en un primer momento y, posteriormente, con las ciencias humanas, principalmente con la psicología. Es decir, si bien las justificaciones médicas y pedagógicas han sido las hegemónicas en los discursos de la educación física, no es posible desatender los criterios estéticos que han operado y operan en lo que hacemos con el cuerpo.

Lo mudo cotidiano del título trata de esta dimensión estética tomada como secundaria o superficial para la educación, que, sin embargo, ha ido tallando y moldeando las formas de hacer con el cuerpo, de percibir el mundo, de establecer juicios de valor sobre las cosas. No en vano el dispositivo civilizatorio por excelencia de la modernidad —la escuela— asoció fuertemente su proyecto político con un proyecto estético. Aquí la educación es entendida como un proceso cultural amplio que modela el cuerpo desde los detalles más insignificantes. Toda cultura diseña pedagogías, en el sentido de un conjunto de principios o doctrinas que definen formas específicas de intervención, con la finalidad de transformar y contribuir a la construcción de un cuerpo-sujeto adecuado para la vida social. Como decía Bourdieu:

La astucia de la razón pedagógica reside precisamente en el hecho de arrebatarse lo esencial con la apariencia de exigir lo insignificante, como el respeto de las formas y las formas del respeto que constituyen la manifestación más visible y al mismo tiempo la más natural de la sumisión al orden establecido [...] (2008, p. 112).

Sea para contenerlo, sea para tornarlo performático, son infinitas las creaciones de técnicas, políticas y pedagogías centradas en el cuerpo: la higiene, las técnicas de embellecimiento, las gimnasias, el deporte, la nutrición, las ropas, los adornos.

Cabe aclarar que la educación estética no se remite a una educación artística, si bien toda educación artística es a la vez estética. Como plantea Eagleton (2006), la estética nace como discurso del cuerpo, no relacionada con el arte en su inicio, sino con la percepción y sensación humana en contraste con lo espiritual del pensamiento. Una educación estética es, entonces, un dispositivo que produce sensibilidades y forma el gusto de los ciudadanos. Y esta formación de lo sensible y su gusto estético están asociados a la idea de civilización desde fines del siglo XIX en el Río de la Plata, que, para los espacios pedagógicos, implica un intento de homogeneización de gustos, de cuerpos, de vestimentas (cf. Pineau, 2014). La escuela se transforma, entonces, en herramienta privilegiada para la unificación de costumbres, prácticas y valores, para el ordenamiento en juicios de valor del mundo sensorial. Se trata del buen gusto interiorizado por un modelo normalista-normalizador, que, según Puiggrós (1990), no es inocente ni desinteresado. La estética escolar se convierte, para Pineau, en un «registro constitutivo e inescindible del conjunto de las experiencias de los sujetos individuales y colectivos que, por tales motivos, establece diversas relaciones de efectividad con otros registros sociales» (2014, p. 23), como un constructo histórico-cultural que se constituye en uno de los campos de lucha por la imposición de formas de entender, concebir, actuar en el mundo y por la jerarquización de unos repertorios sobre otros.

Analizar estéticamente la educación física nos pone en relación con las prácticas artísticas que, de diversas maneras, han estado presentes, si bien de forma marginal, desde su conformación, con prácticas lúdicas, gimnásticas y deportivas en las que, por momentos, la forma llega a primar sobre el resultado o sobre la eficacia orgánica. Apreciamos la creación de distintos gestos, la forma en la que se esculpen los cuerpos, la gracia del movimiento, la elaboración de bellas jugadas o de bellas coreografías gimnásticas por sobre la eficiencia del resultado que estas representan. En los últimos años, algunos autores se han dedicado, desde diversos ángulos, a estudiar el deporte desde una perspectiva estética. Welsch (2001) propone para el deporte el estatus de arte al ubicarlo como paradigma de estetización contemporánea. Gumbrecht (2006) posiciona la mirada estética en una parte central del deporte para comprenderlo a partir del goce que genera, tanto desde el lugar del deportista como desde el lugar del espectador, realizando,

al mismo tiempo, una crítica hacia las teorías de corte funcionalista o hermenéutico en las que se interpreta *a priori* que el deporte cumple con una función social, económica o política.

La consecución de cuerpos y movimientos bellos ha acompañado de distintas maneras el transcurso de la historia de la gimnasia. Entendiendo que la gimnasia se preocupa por regular y moldear el cuerpo, se puede apreciar cómo el parámetro estético define movimientos y ejercicios, en los que lo ético y estético se entremezclan para establecer las formas adecuadas para hombres y mujeres. El trabajo sobre la apariencia, sobre el porte adecuado, representa una parte importante de un esfuerzo disciplinar minucioso en el que se establecen solidaridades entre lo que es bueno, sano y bello. Estos conceptos prescriben las formas de trabajo del cuerpo y la imagen que ese cuerpo debe tener en cada cultura, qué ejercicios se deben realizar y de qué manera.

Un punto que no debemos perder de vista en estos análisis es la ambivalencia que esta primacía de lo estético como parámetro de educación nos presenta. Situación que se agrava en el contexto contemporáneo en donde todo tiende a estetizarse con fines publicitarios, ideológicos o políticos. Entonces, esta primacía de las formas puede, por un lado, presentar cierto potencial emancipatorio en la relación sujeto-cuerpo-movimiento. Pero, por otro lado, nos expone sus riesgos cuando lo que se radicaliza es el adoctrinamiento de lo sensible a través de proyectos estético-políticos que operan sobre lo irracional de lo humano, como sucede cuando la política es reducida a la pura forma. Esto es, cuando la relación entre el arte y la política (así como también podríamos pensar en el arte y el mercado) pierde la necesaria distancia crítica y se convierte fácilmente en estrategia propagandística, en la que la facultad mimética puede ser llamada a convertirse en mimesis regresiva o mimesis perversa según el análisis de Adorno (2012).

Este contexto en relación con la educación estética (no siempre evidente) de la educación física y las ambivalencias en ella implicadas nos permite mostrar algunos avances de las investigaciones que en cuanto a la gimnasia hemos hecho en estos últimos años. Presentaremos algunos indicios de la relevancia de las formas en la transmisión de la gimnasia, a partir de la experiencia de varios de los docentes de esa asignatura en el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) desde los años sesenta del siglo pasado hasta la actualidad. Esta experiencia será atravesada por una dictadura cívico-militar (1973-1985), en la que se potenciarán muchos de los rasgos disciplinantes y homogeneizantes que acompañan a la gimnasia desde sus orígenes, reforzando la idea de que un proyecto político es, al mismo tiempo, un proyecto estético. Sin embargo, una vez más, los proyectos totalizantes, así como los

análisis totalizadores de un objeto, encuentran sus fisuras. Y la gimnasia, aun en este contexto represivo, es representada no solo como práctica disciplinante, sino también como espacio de libertad. Los datos que iremos exponiendo fueron obtenidos de:

- a. material de archivo audiovisual de los informativos *Uruguay hoy*¹;
- b. material gráfico (1911-2000) editado por la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF) (1911-2000);²
- c. fuentes orales. Se realizaron entrevistas a 13 docentes del ISEF. Algunos fueron encargados de la asignatura gimnasia y otros, siendo estudiantes, formaron parte de la selección de gimnasia y participaron de los eventos organizados por la CNEF.³

Los cuerpos homogéneos

La función normalizadora de la gimnasia se inscribe dentro de un conjunto más amplio de la normalización que la educación se ha propuesto como parte institucionalizada de nuestras sociedades occidentales modernas. No es despreciable este alcance normalizador si pensamos que la gimnasia es la disciplina que trata específicamente la dimensión de lo corporal, en tanto saber autorizado sobre el cuerpo que, desde el siglo XIX, aplica conocimientos producidos en el seno de la anatomía, la mecánica y la fisiología. A la vez, los maestros de gimnasia se presentan como la autoridad física, moral e intelectual para determinar la mejor intervención.

Una de las formas más evidentes de normalizar los cuerpos fue imponer una vestimenta singular para la práctica. El uso de ropas espe-

1 En 1975 se crea la Dirección Nacional de Relaciones Públicas (DINARP) con el cometido de difundir el nuevo Uruguay que el gobierno pretendía forjar. Se realizan, entre otras acciones, informativos para el cine donde se intenta construir a través de variados productos culturales un inventario de imágenes en el que los uruguayos pudieran representarse (Marchesi, 2001). La referencia a la educación física de la población, acompañada de registros de grandes eventos deportivos y gimnásticos, será clave para comprender el lugar otorgado al cuerpo y la relación con lo político que allí se establece.

2 La CNEF ha sido en el Uruguay del siglo XX el principal organismo promotor de cursos y prácticas en educación física. Para llevar adelante este cometido, durante la dictadura, editó sus propias revistas en las cuales se difundieron sus proyectos y actividades realizadas en todo el país.

3 Las citas correspondientes a los entrevistados se consignan con la letra E, a fin de preservar la identidad de las personas, a las cuales se les agrega un número para distinguir las declaraciones de distintos entrevistados y la fecha de su realización.

ciales para la práctica gimnástica y deportiva se desprende, según la investigación de Soares (2011), de justificaciones higiénicas, morales, estéticas y no en menor medida performáticas, las cuales «oscilan entre una idea de eficacia técnica, de moda, de pertenimiento de clase, de códigos de género, e de valorização de aparências, ou talvez de fabricação de novas aparências» (2011, p. 29). Si lo que nos interesa es la educación de una cierta sensibilidad de lo corporal, entonces la ropa juega un papel fundamental en este sentido, ya que nos remite a un vasto universo de códigos y valores culturales. De este modo, la vestimenta revela de manera significativa la subjetividad que queda por debajo: la ropa habla de quien la viste, y en esto se juega una moral y una estética materializada. El carácter performático de la utilización de una ropa especial para la práctica gimnástica se hace evidente desde la lógica del uniforme. Su uso expresa una forma de distinción-afirmación de un espacio cultural y de pertenencia a un grupo que funciona como marcador social. La utilización de ciertas ropas para la gimnasia no solo marcaba una uniformidad a la interna del grupo, sino también una distinción jerárquica hacia afuera en los encuentros con otros equipos de gimnasia o en las exhibiciones. Como se expresa en los siguientes relatos, en los que se recuerda uno de los encuentros de gimnasia en Buenos Aires, la ropa forma parte de un ritual civilizatorio:

[Tenían] fraternidades y comían en el comedor como gente. O sea... eran educados. Iban vestidos todos de uniforme. Una cosa, para nosotros, realmente muy novedosa (E1, noviembre de 2013).

Nosotros no teníamos uniforme, y la directora estaba horrorizada, porque fuimos todos así, cada uno con sus pilchas. Tanto, que nos dieron unos uniformes de invierno y estábamos en verano, porque no podía vernos a cada uno vestidos de su forma (E2, noviembre de 2013).

Este principio de distinción que impone la ropa funcionó a tal punto que llegó a utilizarse como mecanismo de diferenciación entre la práctica de una corriente de gimnasia y la de otra, organizadas como cursos específicos dentro de la formación docente del ISEF de Montevideo. Es así que, según nos cuenta una de las profesoras que cursó entre los años 1960 y 1963:

La [gimnasia] femenina tenía esas dos [corrientes], la de mallita blanca —la formativa—, que era sueca, y luego la de mallita negra, que era la moderna.⁴ Ibas al vestuario, te cambiabas y

4 La gimnasia sueca, fundada por Per Henrik Ling (1776-1839), tuvo un propósito humanitario, pedagógico e higiénico. Esta gimnasia de carácter analítico evidencia aspectos correctivos del ejercicio físico, cuyo objetivo esencial es el desarrollo simétrico y armónico de todas las partes del cuerpo. La gimnasia moderna surge

volvías. Y cambiabas el chip. La sueca la tenías con Langlade y con la señora de Langlade, y Marta [Busch] estaba de ayudante. Y cuando te ponías la mallita negra, Marta estaba de titular y Langlade no estaba más. Eran dos concepciones distintas, pero como que convivían (E2, noviembre de 2013).

Al factor distintivo que la ropa brindaba para la práctica se le sumaba otra cuestión relacionada con cierto ascetismo corporal. Tal vez no sea casual que la tradición sueca, asociada fuertemente a una gimnasia con fines higienistas, eligiera el blanco como color identificadorio:

Pantalón corto blanco, medias y championes⁵ blancos. Blancos. Y camisilla o camiseta blanca. Blancos... no podían ser más o menos blancos. Si no tenías el blanco, ¡afuera! No había discusión, y de eso estamos hablando antes de la dictadura (E1, noviembre de 2013).

Tal vez que la gimnasia moderna eligiera vestir de negro fuera también parte del posicionamiento marcado por esa nueva forma de concebir la práctica, que no solo implicaba cambios de nombre y de docentes en las asignaturas, sino toda una nueva manera de dimensionar el cuerpo, el movimiento, la educación y la enseñanza de la disciplina.

La gimnasia de las mujeres me dejó hacer montones de cosas [...], entonces siempre te gustaba, estabas con tu cuerpo como investigando, de alguna manera, diferentes movimientos. En los muchachos estaba más marcado el programa (E3, junio de 2014).

Se hace presente en este relato cierto espacio de liberación que posibilitó la gimnasia femenina al interior del Instituto en tiempos de represión. Mientras que en los hombres importaba destacar el rigor técnico y el coraje en las ejecuciones, a las mujeres se les permitía una mayor variedad de gestos procedentes de distintas líneas gimnásticas. Así, una práctica que surge, en el siglo XIX, con una fuerte impronta normalizadora logra atravesar, desde principios del siglo XX, varios procesos que la ubican como espacio de crítica, tendiendo puentes con corrientes artísticas provenientes de la danza, el teatro y la música.⁶ Estos nuevos

en Alemania a mediados del siglo XX de la mano de Hinrich y Senta Medau, como contrapunto al carácter excesivamente analítico, anatómico y fisiológico de los movimientos de la gimnasia sueca, así como a la rigidez y la falta de expresión en ellos (cf. Soares, 2006, y Langlade y Langlade, 1986).

- 5 Palabra utilizada en Uruguay para referirse al calzado deportivo en general, a partir de la popularización en el país de la marca comercial estadounidense Champion.
- 6 El movimiento expresionista de Múnich tendrá gran influencia en los profesores de gimnasia en Alemania desde inicios del siglo XX. Dentro de este movimiento, será la danza moderna la corriente que más influya en lo que se denominará gimnasia moderna.

planteos que llegan hasta el ISEF permiten que —al menos entre las mujeres— se experimenten diferentes movimientos, incluso en medio de una dictadura militar.

Siguiendo con esta idea de homogeneización de los cuerpos en la gimnasia, cabe señalar que hay acuerdos en cuanto a la concepción de que, a pesar de esta exacerbación de lo disciplinar en época de dictadura, la búsqueda de un ordenamiento del cuerpo, tanto en términos epistémicos y estéticos como espaciales, ha sido una marca de la disciplina desde su conformación y de que este período nefasto del país, más que inaugurar un tipo de tratamiento del cuerpo, enfatizó lo que ya se venía realizando anteriormente dentro de algunas corrientes de la gimnasia preocupadas por el orden y el disciplinamiento corporal. Uno de nuestros entrevistados recordaba que:

En cuanto a la gimnasia en sí, no creo que haya variado tanto. Los ejercicios de orden ya estaban, nosotros nos formábamos en ejercicios de orden, y fijate, yo soy de la época del cincuenta; eso lo único que hizo fue mantenerse. [...] Las exhibiciones siempre estuvieron, y en la época mía, cuando se terminaba el año; incluso hicimos en el Solís exhibiciones de gimnasias, de acrobacias, de danzas folclóricas. Ahora, creo que la dictadura en lo que más influyó fue en las presentaciones de escuelas y liceos, de masa, masificación; el Instituto no daba para eso, no había tanta gente en el Instituto (E4, marzo de 2014).

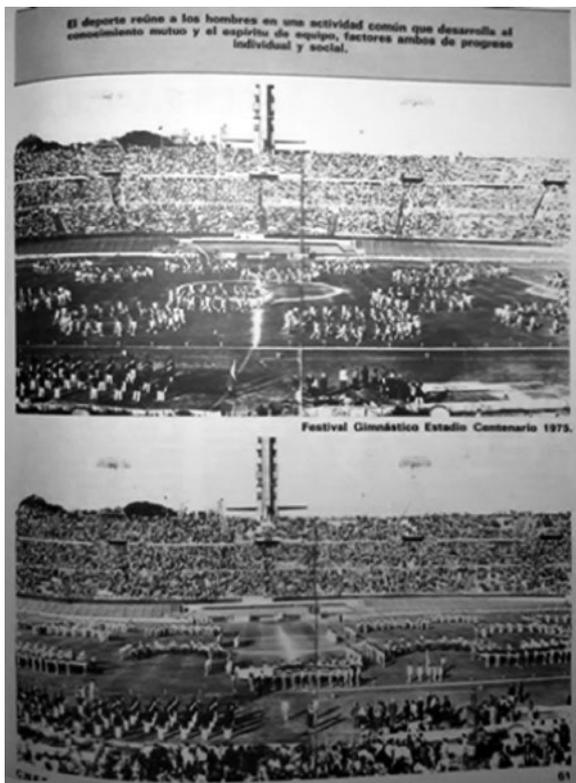
En suma, podemos reconocer que las particularidades que marcó el gobierno militar vinieron de la mano de la masividad de las exhibiciones y su carácter propagandístico. Si bien las exhibiciones masivas de gimnasia eran frecuentes en otros países y fueron parte de los eventos que la CNEF organizaba desde su conformación ya en 1911, durante la dictadura se exacerbaron algunos rasgos que atravesarían la experiencia de quienes estudiaban en el ISEF por esos años.

Generalización y difusión de formas de hacer con el cuerpo

Según Gumbrecht (2006), ser espectador de un deporte o de una serie gimnástica es comparable a una experiencia estética cada vez más atravesada por lo tecnológico. La tecnología educa los sentidos, inventa formas de ver y de escuchar. Las imágenes del cuerpo en las que la gimnasia y el deporte han tenido un lugar destacado se han utilizado con mucha frecuencia para establecer relaciones entre estética y política, estética y salud, estética y ética. Estas expresiones ya no son apenas vistas, sino

hechas para ser vistas. Durante la dictadura, se atendió a la transmisión de sentidos estético-políticos a través de la prensa pedagógica (las revistas de la CNEF) y el cine informativo (emisiones de *Uruguay hoy*). Marchesi describe el uso de esta nueva tecnología en la cual «se utilizaban recursos visuales tradicionalmente utilizados en el cine deportivo, como las cámaras lentas, a los efectos de resaltar el sacrificio y esfuerzo que generan este tipo de actividades» (2001, p. 110). La llegada de la televisión a color para la transmisión de los partidos del Mundialito (Copa de Oro de Campeones Mundiales, 1980) es paradigmática para esta relación entre política, técnica y estética, pues se logra una transmisión internacional como muestra de progreso y avance tecnológico. El proyecto político es también un proyecto estético intencionalmente exhibido que quiere contemplar la expresión de las masas, del pueblo. Pero no es cualquier tipo de expresión, sino aquella posible de ser controlada y calculada: una imagen de progreso que es, a la vez, divertimento y fiesta. La idea de progreso se refuerza en estos eventos, ya que cualquier acción que se dirija en ese sentido promete mejoras para el país a partir de una lógica universal de la cual no es posible quedar fuera y solo conduce al bien último. No hay contradicciones, sino una imagen totalizadora y armónica de futuro. Representa una configuración moderna que va de la mano con la hegemonía de la racionalidad instrumental. En este sentido, se nos presenta la idea de la modernidad como época del mundo, como imagen «[...] del mundo perfectamente “encuadrado”, contenido dentro de la “pantalla” de proyección, y por ello mismo tranquilizador y previsible, exento de las acechanzas del fuera de campo» (Gruner, 2017, p. 80). No es de extrañar que esta lógica atravesase los discursos referidos a la educación física, en los que lo técnico se destaca en el orden de los cuerpos en el espacio, construyendo una mirada que intenta naturalizar la idea de armonía y belleza matematizada en la práctica gimnástica. Las series gimnásticas adquieren una dimensión mayor en este período, ya que se hacen para ser vistas en todo el país, tanto porque serán apreciadas a grandes distancias desde las tribunas del Palacio Peñarol o el Estadio Centenario como porque serán transmitidas en los informativos y en las revistas de la CNEF, ambos de carácter nacional.

Imagen 1. Festival Gimnástico en el Estadio Centenario, 1975



Fuente: MEC/CNEF, 1976

De diversas formas se deja planteado el interés en que estas acciones sean modelos de conducta, en que sean sanas conductas imitadas por la población. Podemos decir que el proyecto se basó en resaltar la belleza de los cuerpos, la simetría en el espacio, la armonía, el arrojo de los movimientos, la expresión del esfuerzo, la disciplina, el sacrificio, en fin: el triunfo de la voluntad. Se enfatiza la imagen de una nueva juventud relacionada con el progreso, mostrando su participación activa en las series gimnásticas en los festejos y festivales masivos organizados por la CNEF:

Con verdadero éxito se cumplieron los actos programados en ocasión de festejar la semana de Educación Física en los años 1975 y 1976, con la culminación brillante del Festival Nacional en el Estadio Centenario, con la participación plena de 10.000 jóvenes, integrados interior y capital, en la demostración gigante de lo que pueden hacer los educandos cuando se les motiva y estimula para alcanzar culminaciones felices (MEC/CNEF, 1976, p. 58).

La imagen de este nuevo joven sin conflictos con el Gobierno de facto forma parte de un intento de estetización de lo real, de «la sustitución de la experiencia histórica por el monumento» (Gruner, 2017, p. 66). La gimnasia y la educación física son dispositivos utilizados para la construcción de una mirada que homogeneiza la cultura, en la que el imaginario dictatorial fusiona lo particular en lo general a partir de discursos que predicán el bien común o la felicidad para todos. Se intenta repetidamente resaltar la idea de integración mostrando la normalidad, la no diferencia, anulando la existencia del otro. «La nación homogeneiza de tal manera que se hace imposible reconocer diferencias. Incluso a través de metáforas como la “familia oriental” se refuerza la anulación de lo político» (Marchesi, 2001, p. 86).

En estas emisiones, aparecen con claridad los modelos que mejor representan el ideal corporal de ese momento: mientras se valoran ciertos modelos de formas y estructuras, otros son desechados. Una de las docentes de la selección de gimnasia del ISEF expresaba que:

Aunque parezca mentira, la dictadura fue un momento bastante efervescente. Lo que pasa es que la dictadura utilizó a la educación física a través de las exhibiciones. Entonces, por ejemplo, como mis series circulaban por el lado de la expresión y más de la danza, mis trabajos no eran muy cotizados [...]; para la dictadura, no eran significativos. Porque, para la dictadura, había que mostrar coraje, y ahí aparecía toda la parte de la gimnasia en aparatos: saltos, la exageración del coraje... (E2, noviembre de 2013).

Algunas consideraciones finales

Hacer visible la inscripción estética que toda educación del cuerpo supone permite atender a la descomposición de un aspecto de su naturalización, así como de la producción hegemónica de ciertas formas y ordenamientos de los cuerpos en el espacio. El estudio de la gimnasia nos aporta una mirada particular en dicha descomposición, y el análisis de las continuidades y rupturas de esta disciplina corporal tradicional nos permite pensar sobre los discursos que la atraviesan y que, en gran medida, la determinan permeando las formas de hacer y percibir dicha práctica. Pero, a su vez, la gimnasia como práctica corporal también puede generar rupturas en los discursos hegemónicos: al decir de Eagleton, «hay algo en el cuerpo que puede ocasionar una revuelta contra el poder que lo marca» (2006, p. 83). En este sentido, la gimnasia fue utilizada como un dispositivo disciplinante de los cuerpos y hasta como pantalla que posibilitó la estetización de la política, pero, a su

vez, habilitó espacios de creación y de encuentro que generaron movilizaciones en los discursos que se percibían como estables y fijos. Es decir, a la extendida crítica que recibe la gimnasia por su función en el marco general del disciplinamiento y del higienismo, de los dispositivos de gubernamentalidad y de la biopolítica, se le suman hechos como los que se acaban de exponer en este ensayo. Queremos dejar abierta la posibilidad de que una educación estética pueda no solo significar un adoctrinamiento político de lo sensible, sino también una oportunidad de reconciliación, de crítica y creación. Son varios los docentes que hablan de cierto espacio de liberación que viabilizó la gimnasia al interior del Instituto en tiempos de represión, sobre todo en la rama femenina. Una mirada dialéctica hacia este fenómeno de la educación corporal, para este caso de la práctica de la gimnasia, nos permite pensarla tanto en sus mecanismos de represión como en los de liberación.

Referencias bibliográficas

- ADORNO, T. (2012). *Teoría estética*. Lisboa: Ediciones 70.
- BOURDIEU, P. (2008). *El sentido práctico*. Madrid: Siglo XXI.
- EAGLETON, T. (2006). *La estética como ideología*. Madrid: Trotta.
- GRUNER, E. (2017). *Iconografías malditas, imágenes desencantadas. Hacia una política «warburguiana» en la antropología del arte*. Buenos Aires: EUFYL.
- GUMBRECHT, H. U. (2006). *Elogio de la belleza atlética*. Buenos Aires: Katz Editores.
- LANGLADE, A., y LANGLADE, N. (1986). *Teoría general de la gimnasia*. Buenos Aires: Stadium.
- MARCHESI, A. (2001). *El Uruguay inventado. La política audiovisual de la dictadura, reflexiones sobre su imaginario*. Montevideo: Trilce.
- Ministerio de Educación y Cultura, Comisión Nacional de Educación Física (MEC/CNEF) (1976). *Revistas de la CNEF*. Montevideo: Polo Ltda.
- PINEAU, P. (2014) (dir.). *Escolarizar lo sensible: estudios sobre estética escolar (1870-1945)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.
- PUIGGRÓS, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.
- RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2009). «El espectáculo del cuerpo militarizado» [en línea], *Educar em Revista - Dossiê: Formas históricas de educação do corpo em países ibero-americanos*, n.º 33, Curitiba, Editora UFPR, pp. 129-140. Disponible en: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602009000100009&script=sci_arttext>.
- SOARES, C. (2006). «Las corrientes gimnásticas europeas y su contenido: una historia de rupturas y permanencias». En ROZENGARDT, R. (coord.). *Apuntes de historia para profesores de educación física*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 223-242.
- (2011). *As roupas nas práticas corporais e esportivas: a educação do corpo entre o conforto, a elegância e a eficiência (1920-1940)*. Campinas: Autores Associados.
- WELSCH, W. (2001). «Esporte - visto esteticamente e mesmo como arte?». En ROSENFIELD, D. L. (org.). *Ética e estética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., pp. 142-165.

«SER DEVORADO NO DUELE»: ESTEREOTIPOS DEL CUERPO Y TEORÍA CRÍTICA

Ivana Deorta

No se trata de despreciar a ese espectador que observa el rostro minúsculo de Brando en una pantalla de 2,5 pulgadas, sino de hacer el filme adecuado para recordarle, de camino al trabajo, que lleva una existencia intolerablemente alienada.

Breixo Viejo

Experiencia americana

El Instituto de Investigación Social llegó a Estados Unidos en 1934, y, a partir de 1938, Adorno, que había emigrado a Londres, volvió a integrarse al grupo y al trabajo conjunto interrumpido por la persecución nazi, distribuyendo sus investigaciones entre el instituto y la dirección de la sección musical de un proyecto de investigación en radio: el valor esencial de la radio para todo tipo de oyentes, a cargo del sociólogo vienés Paul Lazarsfeld. En la letra, el proyecto se presentaba como un estudio de democratización de la cultura —en especial, de acceso a la música clásica europea—, mientras que, en el espíritu, lo que se buscaba era subordinar la investigación al estudio para el incremento de los potenciales económicos en radio. Así, contrariamente a los intereses teóricos de Adorno, las investigaciones dentro del proyecto estaban destinadas a recabar informaciones útiles para el consumo y los intereses capitalistas:

El positivismo que Adorno encontró en la sociología empírica americana no era en modo alguno un invento de los americanos. Este positivismo llegó a los Estados Unidos con los emigrantes del entorno austromarxista, y su precursor fue Paul Lazarsfeld (Claussen, 2003, p. 202).

Los intereses intelectuales de Adorno le impedirían cumplir con la justificación teórica de la radio como apertura al acceso a la cultura, que era lo que se esperaba de él. Adorno estaba interesado en pensar cómo la transmisión radial de la música modificaba su función social. Entendía que la música —convertida en música de fondo— estaba al servicio de la formación ideológica. Una verdadera democratización de la cultura debía partir, para Adorno, del análisis de sus condiciones de posibilidad. Pero el método de investigación al que Adorno debía adaptarse en el proyecto no permitía el desarrollo de estas cuestiones: las preguntas de los cuestionarios se orientaban a evaluar lo que a la gente le gustaba o no le gustaba. De este modo, en el entender de Adorno, se buscaba medir las preferencias de los receptores sin preguntarse por qué la gente prefería determinadas cosas.

Adorno asistía, en su llegada a los Estados Unidos, a la experiencia del intelectual que vende su fuerza de trabajo —es decir, «a la pérdida de la autonomía del intelectual en el proceso productivo»— mientras sus preocupaciones teóricas se orientaban a «la transformación estructural de la función y la experiencia de la música en el capitalismo avanzado» (Maiso, 2009, p. 970). El conflicto de Adorno no estaba basado en el choque entre la intelectualidad alemana y el estado de la ciencia en Estados Unidos, sino entre la teoría y la ciencia integrada a la producción industrial. «Por eso, la resistencia a la integración absoluta del emigrado era más que un asunto de mera continuidad biográfica: se trataba de una cuestión de conciencia política» (Maiso, 2009, p. 970). A través de su participación en el proyecto de radio, Adorno pudo tener un contacto privilegiado con los procesos de subjetivación en nombre de la supuesta democratización de la cultura, hoy extendida por todo el mundo, en la que la mejora en la situación material de las masas y el acceso a producciones del espíritu se da a cambio de una subjetividad generada a escala industrial.

Procesos de subjetivación

En 1949, Adorno regresó a Alemania y maduró su conciencia de que la experiencia americana «se estaba convirtiendo en el principio universal de la sociedad globalizada» (Maiso, 2009, p. 973). En 1952, la Fundación Hacker le ofreció a Adorno la dirección de nuevos proyectos de investigación en Estados Unidos, y si bien Adorno emprendió su regreso a este país con muy poca convicción, como expresara en una carta a Horkheimer, «con un inmenso pesar en el corazón» (Müller-Dohm, 2003, p. 521), su posición en la Universidad de Fráncfort era

bastante insegura y la situación financiera del instituto tampoco era muy clara. Aunque la relación entre Adorno y Friedrich Hacker, psicoanalista austríaco exiliado en Estados Unidos, no estuvo exenta de dificultades (Müller-Doohm, 2003, p. 526), las investigaciones realizadas por la fundación se sostenían sobre una práctica psicoanalítica que coincidía con los intereses teóricos de la teoría crítica: «Investigar los mecanismos de la creación o modificación de la voluntad en y a través de la televisión y otros medios de la cultura de masas fue el proyecto llevado a cabo [por Adorno] entre 1952 y 1953» (Cabot, 2016b, p. 1165).

Walter Benjamin ya había observado que la experiencia cinematográfica de la realidad se convierte en algo extremadamente significativo, ya que consigue hacer coincidir el ojo del espectador con el ojo de la cámara, ofreciendo la satisfacción de recrear el ojo de Dios y permitiendo conectar «aquello que veo en la pantalla con lo que existe para mí» (Cabot, 2016a, p. 626). Se transfiere, de esta manera, «a la ficción cinematográfica el papel del superyó que en el mundo ficcional se encuentra cada vez más debilitado» (Cabot, 2016a, p. 626). Esta debilidad se expresa en la incapacidad del individuo para construir por sí mismo un conjunto consistente y perdurable de valores, y, según los estudios sobre *La personalidad autoritaria* (Adorno et al, 1950), es este estado de cosas lo que hace que el individuo busque una organización de los valores fuera. Funcionando como masa que necesita ser dirigida, los sujetos desaparecen, como tales, en la organización, porque son incapaces de ser sujetos de su propia personalidad y de su propia vida. En este sentido, apunta Mateu Cabot: «La imagen cinematográfica del cuerpo no es solo representación del cuerpo o del mundo, sino que, como ya señaló Benjamin, es recreadora del mundo» (2016a, p. 626). La tesis de Benjamin sobre la experiencia es resumida de la siguiente manera: «Cuanto mayor desarrollo tecnológico y económico [...], más pobreza en experiencia», debido a que se suprime progresivamente el contacto vivencial con otros seres humanos (Cabot, 2008, p. 78). No se trata, sin embargo, de la desaparición de la experiencia, sino de la atrofia de un tipo de experiencia (la del contacto vivencial), que ya no habilitan los medios técnicos. Cabot señala que en *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica* (1936) Benjamin esboza un tipo de experiencia que emerge en el siglo XX: la audiovisual, cuyo paradigma se encuentra en el cine y «que lejos de atrofiarse se ha afianzado y, sin duda, constituye hoy el objeto dominante» (Cabot, 2008, p. 79). Se plantea, entonces, pensar el cuerpo «a partir de su reflejo como imagen en la televisión» (Cabot, 2016a, p. 622) y analizar desde allí la existencia humana como una unidad que se hace progresivamente mediante una tensión entre sus partes (mente-cuerpo), poniendo a la

corporalidad en un primer plano, en tanto el ser humano es proyectado por la pantalla en su existencia concreta. Surgen así las siguientes cuestiones: ¿cómo el ser humano se representa su existencia concreta y cómo se moldea esta representación de su cuerpo según las representaciones dominantes?

En correspondencia personal, Cabot se refiere al análisis concreto de productos audiovisuales que permiten orientar una respuesta:

En los veinte o treinta segundos que dura un anuncio publicitario, es posible movilizar la energía libidinal de la que hablaba Freud [...]. Pese a la supuesta «infinitud» de anuncios, en realidad, se trata de la repetición de un número limitado de (estereo)tipos, y en cada uno de ellos se utilizan de dos a cuatro estratagemas para prometer placer (dando un anticipo mínimo) a cambio de identificarse emocionalmente con el producto (y comprarlo). En el caso de las representaciones de mujeres, el anticipo ya lo da el propio medio (televisivo) que no tan solo justifica que mires, descaradamente y sin rubor, todo lo que te ofrezcan del cuerpo, sino que desde la pantalla te está diciendo «¡mírame!». La mayoría de los anuncios utiliza básicamente dos recompensas: una satisfacción diluida del deseo sexual (a través del placer escópico sobre el cuerpo de la mujer) y una aminoración del sentimiento de miedo o culpabilidad, tal como lo trata Freud en *El malestar en la cultura*.

Para abordar estas cuestiones, Cabot (2016a) atiende a las condiciones técnicas y sociales —el surgimiento del cinematógrafo en 1895, luego la televisión a finales de la década de los veinte y principios de los treinta, y la entrada del mundo de las imágenes a todos los hogares aproximadamente en 1945, luego de la segunda guerra mundial, a través de la televisión—, y a los mecanismos, modificables por el entorno social, que intervienen en los procesos de subjetivación en los cuales se materializa la determinación social. Esta determinación puede verse en el desplazamiento de la autoridad científica frente a la representación de la existencia en imágenes, observación que —como señala Cabot— ya está presente en Freud:

El médico escucha, procura dirigir las ilaciones de pensamiento del paciente, exhorta, empuja su atención en ciertas direcciones, le da esclarecimientos y observa las reacciones de comprensión o rechazo que de ese modo provoca en el enfermo. Los parientes incultos de nuestros enfermos —a quienes solamente les impresiona lo que se ve y se palpa, de preferencia las acciones como se ven en el cinematógrafo— nunca dejan de manifestar su duda de que «meras palabras puedan lograr algo con la enfermedad» (Freud, 1991, p. 15).

Teoría crítica y psicoanálisis

El interés por investigar los mecanismos que favorecen la subordinación de los receptores al proceso productivo ya había llevado a la teoría crítica a buscar recursos teóricos en Freud, que, desde 1934, constituye una fuente teórica fundamental para la comprensión de la dialéctica de la subjetivación entre las condiciones sociales de producción y el psiquismo, así como para el análisis crítico del capitalismo, si bien el problema teórico del pensamiento crítico (el de la subjetividad dañada) se remonta a los orígenes del pensamiento occidental y no es exclusivo del capitalismo, como debería quedar para todos claro, especialmente después de *Dialéctica de la ilustración* (1947). Las invenciones técnicas permitieron desarrollar formas orientadas al conformismo, sobre todo a través de la industria cultural, caracterizadas por la primacía de las proyecciones colectivas sobre las individuales sin un recurso a la coerción directa (Jay, 1989, p. 282). Los medios masivos de comunicación constituyen una herramienta para la producción y reproducción de ideologías y para ejercer una influencia no solo en la conciencia de los sujetos, sino en sus pulsiones inconscientes.

Freud ya había señalado que el sujeto en la masa experimenta una modificación de su actividad anímica y una limitación de su actividad intelectual (Freud, 1984, p. 84). En *Psicología de las masas y análisis del yo*, la función del ideal del yo (como una formación diferenciada del yo) es la de colocar (por el sujeto) a una persona en lugar de su ideal del yo. En el proceso de constitución del grupo, el ideal colectivo proviene de la convergencia de los ideales del yo individuales. Los sujetos colocan al mismo objeto en el lugar del ideal del yo e identifican, de este modo, entre sí a su yo. Por otro lado, los ideales del yo individuales son depositarios de ideales colectivos en virtud de diversas identificaciones. Los sujetos, como pertenecientes a varios grupos, han constituido su ideal del yo de acuerdo a identificaciones con modelos diversos.

Pero, ¿qué ocurre cuando los ideales del yo individuales son constituidos con base en el mismo estereotipo reflejado en la pantalla? En este sentido, Adorno se interesó por el potencial preformador del cine que se reforzó con el ingreso de las imágenes en los hogares (Cabot, 2016a, p. 627). El hogar cumple funciones de abrigo, vida familiar, compensación y descanso del tiempo de trabajo. El hogar sería el lugar de reparación del desgaste psíquico dentro de una forma de vida que supone, en general, menos exigencias físicas. El hogar reflejado en la pantalla permite reparar energías en una desconexión con las exigencias, mediante una conexión con la pantalla en relación con un «modelo de cuerpo, género, mundo, explotación social, pobreza, ca-

pitalismo, etcétera» (Cabot, 2016a, p. 627), y cuando los modelos de representación conciernen a la existencia concreta del ser humano (es decir, a su corporalidad), el sujeto que se representa es, a la vez, el objeto representado, que se convierte en algo a imitar o a rechazar de acuerdo a productos estandarizados que llegan directo a la casa de los consumidores.

En *Prólogo a la televisión*, Adorno plantea que el aspecto a atender no está en los contenidos que la televisión transmite sino en el cómo lo hace. El cómo de la televisión está en su «cercanía fatal» que es también «causa del supuesto efecto socializante de los aparatos, al reunir a los miembros de la familia y a los amigos, que de otra manera nada tendrían que decirse, en un círculo de sordos» (Adorno, 1969, p. 68). Es la situación misma la que idiotiza, no los contenidos que se transmiten. Si bien es cierto que, en Adorno, forma y contenido no están separados, la forma de presentar los contenidos es la que hace que estos contenidos habiliten reflexiones críticas o se limiten a validar lo que se desea introducir. La cercanía fatal queda vinculada a la distancia que es preciso tomar de esos contenidos y de uno mismo, para evaluarlos y evaluarnos en relación con ellos y no para validar la vida que creemos constituir sin poder ver cómo nuestra capacidad de constitución está, ella misma, constituida.

Adorno reconoce en Kant la importancia de haber planteado la antinomia entre determinismo y libertad, pero le objeta que en lugar de permanecer en la reflexión sobre su verdad se haya inclinado «hacia la lógica del principio de no contradicción» (Adorno, 2002, p. 239): las antinomias ocurren cuando la razón se enreda en asuntos de los que no se puede ocupar. La contradicción en Kant no es dialéctica, porque opone el sujeto puro al empírico sin ocuparse de la mediación entre ambos, al considerar tesis y antítesis como contradictorias pero sin contradicción en sí. Kant no niega absolutamente que el sujeto, para poder obrar en el mundo empírico, tiene que ser fenómeno porque la ley moral solo tiene sentido si existe el sujeto empírico al que se aplica. El sujeto es no libre porque está sometido a su propia ley y es libre en cuanto constituye su propia identidad, pero Adorno entiende que el sujeto trascendental no solo constituye, sino que es constituido en la medida en que no hay tal sujeto si no es en la unidad de la conciencia (personal) que es parte del sujeto empírico. En esta identidad que el sujeto constituye sigue prevaleciendo el determinismo, porque se configura con base en la interiorización de los preceptos sociales que deforman su identidad. En la determinación universal de la totalidad social sobre la subjetividad no hay sujeto autoconstituido, no hay realmente subjetividad autodeterminada racionalmente.

Adorno sostiene que en Alemania no se logró una ilustración plena (2015, p. 57) y que en ningún lugar esto se ve mejor que en la relación del pensamiento alemán con la psicología, que ha sido abandonada, en gran medida, al oscurantismo. En los intentos por separar la subjetividad en filosofía de la psicología y de definirla como superior, se niega la pulsión en el sujeto que es condición —no la única condición— de todo conocimiento, y esto porque el yo (entendido como la racionalidad que pone a prueba, que examina la realidad) es una forma de energía que ha sido desviada de la pulsión para ponerse al servicio de la autoconservación. Este elemento pulsional, afirma, ha sido resistido y negado (Adorno, 2015, p. 468). Lo que contrarresta esta actitud antipsicológica en Kant es su actitud frente a la psicología racional de Wolff. Kant, en su tentativa de fundamentar una esfera —la trascendental— que no se corresponde ni con la psicológica, la lógica ni la metafísica, hace del alma objeto de una ciencia empírica: la psicología (Adorno, 2015, pp. 469-470). El yo, como unidad sintética de la apercepción, la conciencia de mí mismo como algo que piensa, no es algo psicológico ni sustancial, sino la unidad de la conciencia en la que caen todas las representaciones. No dice nada del yo como algo determinado (es decir, como sustancia) porque para que el yo sea algo determinado tiene que ser objeto de vivencias específicas, objeto de vivencias fácticas. Kant, afirma Adorno, se dio cuenta perfectamente de que el concepto de intuición tendría que ser aplicado a la llamada experiencia interna tanto como a la experiencia externa. El yo en tanto *principium individuationis* (una vivencia determinada temporalmente) es una intuición en el mismo sentido que cualquier intuición de los objetos externos en el espacio (Adorno, 2015, p. 473). Por otra parte, estas vivencias quedan determinadas porque caen ellas mismas en la unidad de la conciencia, que es la condición de todo conocimiento y no puede ser objeto de conocimiento, es decir, esta unidad no es causada por la conciencia, sino que la conciencia es esta misma unidad. Esto, dice Adorno, plantea el problema de cómo esta unidad puede ser causa de algo, y más aún cómo esta unidad se relaciona con la multiplicidad. Para Adorno, esta unidad de la conciencia solo puede vincularse con la multiplicidad a través de la unidad de la conciencia personal, en tanto que esta conciencia no puede ser representada de otra forma que siendo ella misma, en su unidad, una multiplicidad de vivencias, ya que las vivencias —que constituyen a un sujeto como tal— son propias y, por lo tanto, múltiples en relación con cualquier otro sujeto. Según Adorno, Kant expresa con toda claridad que la unidad de la conciencia solo tiene sentido cuando se refiere a un yo determinado como en el siguiente pasaje:

El que el Yo de la apercepción, y por consiguiente, en todo pensar, sea algo singular que no puede ser disuelto en una pluralidad de sujetos, y que, por tanto, designe un sujeto lógico simple, es una proposición que reside ya en el concepto del pensar, y es, en consecuencia, una proposición analítica (Kant, 2009, B407).

Podría pensarse que la unidad de la conciencia se vincula a la identidad personal, aunque, en un sentido más general, «el yo [...] debe acompañar a todas mis representaciones», sea el mismo en todas las conciencias (Adorno, 2015, p. 230). La multiplicidad de las vivencias no podría ser representada de no ser por la unidad de la conciencia personal, y sin esta representación de nuestras vivencias en nuestra conciencia personal, no podríamos representarnos una vivencia similar en otra persona y algo así como el conocimiento no podría darse sin esta conexión (Adorno, 2015, p. 230). Desde el punto de vista de la crítica kantiana a la psicología racional, esta identidad personal es tan formal que no dice realmente nada sobre la identidad del sujeto consigo mismo (solo dice que mis vivencias personales son mis vivencias y de ningún otro), pero también en este sentido, dice Adorno, habría que buscar con lupa lo que separa a la crítica de la razón pura de la psicología empírica: la no identidad del sujeto consigo mismo (yo, ello y superyó) ha sido conocida muy tardíamente con la llegada del psicoanálisis y está presente en Kant como una especie de anticipación que sobrepasa la capacidad de comprensión de la época (Adorno, 2015, pp. 481-482). Adorno afirma que en todo el idealismo alemán, y en toda la tradición filosófica de Occidente, el sujeto trascendental ha cumplido una función ideológica fundamental. Este sujeto es una abstracción que supone lo que pretende fundar (los seres concretos y vivientes), y, así, los seres humanos son reducidos a meras funciones de la totalidad social (de lo que se presenta como necesario y universal). Pero la realidad del sujeto trascendental, dice, es mucho más grave. El ser humano es modelado interiormente hasta el punto que los seres concretos se convierten en una encarnación de ese sujeto abstracto que Adorno identifica con la totalidad social (1969, p. 146). Aquí está el vínculo con lo patológico del imperativo categórico, como internalización del poder real, desarrollado por Freud en términos de superyó.

Despersonalización

Que los sujetos sean más dependientes del aparato televisivo en términos de una «manía obsesiva» (Adorno, 1969, p. 68) que del cine o de la radio representa, para Adorno, «un paso más en el retroceso» (Adorno, 1969, p. 68). El lenguaje de imágenes que reemplaza a lo conceptual contribuye a un estadio más primitivo que la radio, en el sentido de que en esta tiene primacía la palabra, mientras que en el medio televisivo las palabras se transforman en un hacer explícito de lo que las imágenes dicen. Blanca Muñoz (2000, pp. 151-152) plantea que a diferencia del modelo intelectual representado por el libro, que posibilita la elección intencional y tiene un fuerte contenido de privacidad («se lee para sí mismo») con un carácter reflexivo que permite ir hacia delante o hacia atrás (y controlar la lectura), el modelo audiovisual se caracteriza por:

- una fuerte dependencia de los contenidos a la voluntad de sus emisores (la elección del receptor es mucho más limitada);
- una sustitución significativa de lo perceptual por la comprensión reflexiva (efectos de persuasión inconscientes),
- y por una duplicación del mundo, que se presenta como la «auténtica realidad».

Adorno tiene en cuenta la objeción según la cual «siempre se ha trabajado con estereotipos», pero considera que la diferencia radical entre los estereotipos que pretenden formar al ser humano según el modelo de producción en masa —y de los cuales los sujetos se hacen incapaces de extraer la moraleja de que lo que se les muestra puede llegar a querer decir lo contrario— y los estereotipos previos a la industria de la cultura está en que estos últimos no han llevado a nadie a «orientar sus experiencias por el patrón de un payaso disfrazado» (Adorno, 1969, p. 72).

La influencia de los medios masivos de comunicación actúa en diversos niveles psicológicos. Cuando los mensajes apuntan al nivel inconsciente, eluden el control y análisis crítico de la conciencia y también la debilitan, porque promueven su anulación, no su ejercicio. La situación concreta en la que se desarrolla la vida cotidiana desde la pantalla sería el fundamento que permite la trascendencia de los mensajes (es decir, su fijación en el receptor).

La explotación económica de los comienzos del capitalismo transmuta en explotación psicológica mediante el empobrecimiento cultural. El individuo está cada vez más imposibilitado de decidir por sí mismo al tiempo que se siente más libre que nunca, y en los momentos en los que quizá

podiese emerger la conciencia de esta contradicción no tendrá más que virtualizarse, dejar de ser cuerpo, a través de la enormidad de medios con los que contamos hoy para eso, y seguir los estereotipos.

Cabot plantea, desde la perspectiva adorniana, que, así como en Marx el consumo de mercancías es dependiente de su producción —en la medida en que solo puede consumirse lo que se produce y la creación de estereotipos permite un dominio económico (aumento de la rentabilidad) y político (docilidad, aceptación)—, la creación de estereotipos culturales tiene la misma función que la producción en serie de objetos: reducir costos. También tiene la misma función socializadora que la familia y la comunidad: «Mantener el grupo con vida frente a enemigos externos e internos» (Cabot, 2016a, p. 628) a través de la creación de prejuicios, del aumento del narcisismo y sus derivados colectivos.

La serialización explica un modelo para la producción, pero no explica el contenido de los modelos serializados. Cabot apunta a una explicación en términos de sacrificios y recompensas de la economía libidinal en función de los intereses dominantes, en la que determinada representación del cuerpo de la mujer, por ejemplo, maneja y satisface el deseo sexual, y determinada representación de la figura del judío (en la Alemania nazi) o del terrorista (en la actualidad) maneja y satisface la destructividad humana.

Los medios masivos de comunicación, al igual que la técnica o la ciencia, formarían parte de las instituciones que mantienen un estado permanente de despersonalización. La industria de la cultura que penetra en lo cotidiano, a través de la pantalla, promueve la dificultad para distinguir entre las necesidades reales y las necesidades planificadas. Adorno refiere a una represión de las necesidades reales y a una completa alienación, a una aniquilación de la conciencia por medio de la «sintaxis de la cotidianeidad» en la que la jornada laboral se complementa con un tiempo libre o de ocio programado.

Entender duele, desentender enferma

En diálogo con estos temas, Martín Patrone —recordando a Andrés Rascovsky— señala que pocos sujetos acuden al principio de placer para satisfacer sus deseos, puesto que lo que hacen, a menudo, es defenderse del sufrimiento que la cultura les genera. El consumo vendría a anclarse justamente en ese punto: no hacer las cosas que me gustan, sino acudir a los objetos de consumo que prometen ciertas satisfacciones a las renunciadas y que no terminan siendo tales. Por otra parte, cabe pensar cómo hacemos o aspiramos a cosas —que creemos que es lo que queremos y nos gustan de acuerdo a un reflejo que no existe en la

realidad— que se presentan como la realidad misma con una promesa de inmediatez y sensación de infinitud que no es tal.

Adorno relata que en uno de sus sueños, recogido en el libro *Sueños*, fechado en 1942, paseando por Fráncfort, se encuentra de pronto en la oficina de la más alta cúpula del poder político en Estados Unidos. Invitado a retirarse —porque allí se van a tratar cuestiones de seguridad nacional—, Adorno no halla la forma de volver a las calles de Fráncfort y el ascensor lo ha conducido al sótano:

Si me quedaba en el hueco, el ascensor inevitablemente me aplastaría; si me salvaba en el espacio elevado que lo rodeaba —al cual apenas alcanzaba—, me enredaría en los cables metálicos y las cuerdas. Alguien me aconsejó subir a otra elevación, situada quien sabe dónde. Yo dije algo sobre cocodrilos, pero seguí el consejo. Los cocodrilos ya se acercaban. Tenían cabezas de mujeres extraordinariamente bellas. Una se dirigió a mí con buenas palabras: «Ser devorado no duele». Para hacérmelo más fácil, antes me prometió las cosas más hermosas (Adorno, 2008, p. 14).

Jordi Maiso (2009) interpreta el sueño en términos de la experiencia de exilio del intelectual en Estados Unidos. Pero yendo un poco más allá de la representación onírica de la existencia concreta de Adorno, es posible pensar este sueño en términos de su preocupación por los procesos de subjetivación que amenazan con la aniquilación del individuo, en los cuales no parece existir otra salida que aniquilarse y dejarse devorar, al menos, sin dolor. El hecho de que las personas todavía experimentemos cierta angustia o cierta incomodidad al «ser devorados» constituye, para Adorno, una posibilidad para la humanidad, que no está configurada, por supuesto, en los estereotipos producidos y reproducidos por la industria de la cultura.

La referencia al cumplimiento de fantasías fabulosas —dice Adorno— mediante la técnica moderna deja de ser una mera frase cuando se le añade la sabiduría añeja de que la satisfacción de los deseos rara vez va en bien de quien desea. Desear correctamente es el arte más difícil, y se nos ha desacostumbrado a ello desde la infancia. [...] Aquel que, confiado en el genio del dominio de la naturaleza, cree ver en la lejanía no ve sino lo acostumbrado, adobado con la mentira de que se trataría de algo diferente [...]. Su sueño de omnipotencia se convierte en realidad en una impotencia completa. Hasta hoy, las utopías solo se realizan para impedir que los seres humanos alcancen lo utópico y fijarlos, con cimientos más firmes, a lo ya dado o a lo pasado. Para que la televisión pueda mantener la promesa que su mismo nombre involucra [ver a lo lejos], tendría que emanciparse de todo aquello que contradice, como la más audaz de las satis-

facciones de deseos, su propio principio, y traiciona la idea de la mayor felicidad como una mercadería de negocio de baratijas (Adorno, 1969, pp. 73-74).

A través de la exaltación social de la individualidad como realidad absoluta, se exalta a la libertad que se niega en los hechos, y en la medida en que aumenta la apariencia de libertad, disminuye la conciencia de sujeción. La conciencia de esta situación se da a través del conflicto entre el yo y la pulsión propia de estados patológicos como las neurosis obsesivas, si bien el sujeto que las experimenta «no se da cuenta de la verdad que el sufrimiento le enseña» (Adorno, 2002, p. 222) acerca de su falta de libertad que no puede reconciliar ni con su pulsión ni con su aspecto racional. Las neurosis demuestran al yo su no libertad a través de un extrañamiento del propio yo sobre sí mismo («¡esto no soy yo!») cuando este fracasa en el dominio de la pulsión (Adorno, 2002, p. 222). Cuando, por el contrario, lo coactivo es experimentado como libre, es porque el yo ha derivado la idea de libertad del dominio sobre sí mismo (lo que en Kant sería la sujeción del sujeto empírico a la ley de la voluntad).

Quien no sufre por ello —afirma— se ha puesto del lado o ha sido integrado por las falsas compensaciones (religión, seguridad social o consumo). Pero este sufrimiento no puede permanecer desatendido ni llevar a negar la necesidad de organización y a la afirmación de la necesidad de liberación desenfundada de todo lo que ha sido reprimido por la organización (Adorno, 2004). Esta tendencia también ha sido potenciada y determinada como la nueva forma en la que se expresan los conflictos humanos irresueltos, y ha sido abordada críticamente por Marcuse (1993) en términos de «desublimación represiva».

Esta postura no significa una apología del sufrimiento como parecería derivarse de la lectura de Honneth (2009), quien plantea, de manera predialéctica, que el potencial emancipatorio del diagnóstico de la época —realizado por la teoría crítica, de la que se autoproclama heredero— debe provenir de la propia razón, la cual se expresa en el sufrimiento «que mantiene vivo el interés por el poder emancipador de la razón» (Honneth, 2009, p. 44). Esto se vincula, según el revisionismo crítico de Honneth, a la necesidad de una praxis transformadora de la «patología social». La racionalidad deformada y el sufrimiento individual se apoyan en el psicoanálisis freudiano que permitiría explicar el daño que dichas patologías generan en el sujeto. Pero Honneth parcializa absolutamente los planteamientos del primer período de la teoría crítica, reduciendo el interés en el psicoanálisis, para, supuestamente, probar que existe un tipo de racionalidad no deformada que hace síntoma en el sufrimiento de los sujetos y que es el potencial de donde la razón debe tomar sus fuerzas para cambiar. De esto deriva una idea —que es suya— a los plan-

teamientos originales: que el sujeto expresa en su sufrimiento no solo la existencia de un universal ético dado por una razón no mutilada, sino el interés por la libertad cooperativa para la autorrealización. El sufrimiento es causado por la deformación, pero la deformación no es pensada, en Honneth, como efecto de este sufrimiento. Su postura no puede ser menos dialéctica. El dolor también es el alimento que refuerza la deformación, pero Honneth plantea algo así como un «psiquismo intacto» en relación con una racionalidad no deformada. La conciencia del sufrimiento es lo que impulsaría la cura, y el deseo de emancipación solo sería posible si se recupera esa racionalidad intacta. La transformación se daría por una comprensión racional y no por una forma distinta de racionalidad. Sobre estas cuestiones, Honneth sostiene que Adorno hace «reflexiones dispersas» en las que podría rastrearse el supuesto de un deseo de una manera distinta de racionalidad (intacta). Solo si es posible fundamentar la existencia de un impulso racional por liberarse del sufrimiento, afirma, sería legítimo remitir a una praxis potencial no deformada que sea capaz de liberarnos de él. Para que la teoría crítica sea legítima en su forma original, tiene que demostrar, según Honneth, la existencia de un interés humano por liberarse del dolor. Si ese interés no existiese, si ser devorado no doliese, no sería, entonces, legítima. De acuerdo con los planteamientos de Adorno, este interés compartido no puede ser demostrado porque necesita, en todo caso, ser construido. Pero los herederos críticos del siglo XXI deben reformular estos planteamientos, adaptándolos a la realidad de este siglo, ya que, según Honneth, de otro modo, la teoría crítica dejaría de existir como tal.

Los desarrollos de Honneth se orientan a contraponer a una «razón patológica» la existencia de una razón sana (intacta) y a atribuir la enfermedad de la razón a algo que viene desde fuera y que —siguiendo el programa habermasiano— podría mejorarse a través de un fortalecimiento del vínculo entre praxis y racionalidad. Honneth considera que Adorno concluye que la filosofía debe ser crítica de sí misma a partir del fracaso, proveniente de la izquierda hegeliana, de una sociedad liberada, y se pregunta por qué, a partir del fracaso de los ideales revolucionarios del marxismo, sería lícito afirmar que la filosofía toda debe limitarse a la autorreflexión. El interés de Adorno por hacer del pensamiento un ejercicio de autorreflexión no está impulsado por el fracaso de los pronósticos revolucionarios del marxismo, sino, en todo caso, por la constatación de que las condiciones para la autorrealización estaban, en apariencia, dadas, pero derivaron en una nueva catástrofe. Y no se trata, como afirma Habermas, de un giro pesimista a causa de condiciones biográficas. Se trata de haber comprendido que, históricamente, la humanidad se coloca en situaciones penosas,

a pesar de contar con todos los medios materiales para evitarlas, porque ha descuidado el aspecto pulsional que no puede abordarse completamente desde lo conceptual en la forma en que hasta ahora lo ha hecho la filosofía. La autorreflexión permitiría reparar el daño producto del olvido que el propio pensamiento ha contribuido a ejercer y, como el mismo Honneth escribe: «La realización de una autocrítica dialéctica de la filosofía siempre es también la práctica de una justicia reparatoria» (Honneth, 2009, p. 100).

Ante la amenaza constante de una regresión total, si la filosofía, como disciplina teórica, tiene todavía algún interés práctico, es el de orientar las formas de intervenir en la realidad humana, en la que, hasta ahora, la libertad siempre ha sido aparente como la misma individualidad.

Referencias bibliográficas

- ADORNO, TH. W. *et al* (1950). *Studies in the Authoritarian Personality*. New York: Harper & Brothers.
- ADORNO, TH. W. (1969 [1953]). «Prólogo a la televisión». En *Intervenciones. Nueve modelos de crítica*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- (2002 [1966]). *Dialéctica negativa*. Madrid: Editorial Nacional.
- (2004 [1953]). «Individuo y organización». En *Escritos sociológicos I*. Madrid: Akal.
- (2008 [2005]). *Sueños*. Madrid: Akal.
- (2015 [1959]). *La crítica de la razón pura de Kant*. Buenos Aires: Las Cuarenta.
- CABOT, M. (2008). «Sobre los medios técnicos y la renovación de tradiciones. Walter Benjamin y el concepto de “experiencia” pensado desde la estética» en *Ruptura de la tradición. Estudios sobre Walter Benjamin y Martin Heidegger*. Madrid: Editorial Trotta.
- (2016a). «Estereotipos de la representación del cuerpo en la televisión. Aspectos de la crítica de la cultura de masas de Th. W. Adorno», *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, suplemento cinco, pp. 621-631.
- (2016b). «Carácter semiformal», *Pensamiento: Revista de Investigación e Información Filosófica*, vol. 72, n.º 274, pp. 1157-1174.
- CLAUSSEN, D. (2003). *Theodor W. Adorno. Uno de los últimos genios*. Valencia: Universitat de València, 2006.
- FREUD, S. (1991 [1916]). «Conferencias de introducción al psicoanálisis». En *Obras completas XV*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- (1984 [1921]). «Psicología de las masas y análisis del yo». En *Obras completas XVIII*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- HONNETH, A. (2009 [2007]). *Patologías de la razón. Historia y actualidad de la Teoría Crítica*. Buenos Aires: Katz Editores.
- JAY, M. (1989 [1974]). *La imaginación dialéctica. Una historia de la Escuela de Frankfurt*. Madrid: Taurus.
- KANT, I. (2009 [1787]). *Crítica de la razón pura*. México: Fondo de Cultura Económica, Universidad Autónoma Metropolitana y Universidad Nacional Autónoma de México.
- MAISO, J. (2009). «“Ser devorado no duele”. Th. W. Adorno y la experiencia americana», *Arbor*, vol. 185, n.º 739, setiembre-octubre.
- MARCUSE, H. (1993 [1964]). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Planeta-De Agostini.
- MÜLLER-DOOHM, S. (2003). *En tierra de nadie. Theodor W. Adorno: una biografía intelectual*. Barcelona: Herder.
- MUÑOZ MOLINA, B. (2000). *Theodor W. Adorno: Teoría crítica y cultura de masas*. Madrid: Fundamentos.

EDUCACIÓN FÍSICA Y DISCAPACIDAD. REFLEXIONES EN TORNO AL PROGRAMA DE EVALUACIÓN FÍSICA DE LAS NIÑAS Y NIÑOS URUGUAYOS (2017)

María Rosa Corral
Valentina Delgado

Introducción

En este artículo, se pretende realizar una aproximación crítica al discurso que subyace en el Programa de Evaluación Física de las Niñas y Niños Uruguayos (en adelante, Programa de Evaluación), presentado por la Secretaría Nacional del Deporte (SND), de la Presidencia de la República, en acuerdo con el Consejo de Educación Inicial y Primaria, en 2017. Dicha evaluación tuvo por objeto a niños y niñas de quinto y sexto año escolar de 103 escuelas públicas y de 30 privadas como parte de una muestra aleatoria de todo el país. La reflexión se hará en torno a conceptos tales como: educación física, discapacidad, normalidad e inclusión.

Algunas consideraciones generales con respecto al Programa de Evaluación

El Programa de Evaluación fue presentado para ser aplicado durante 2017 a niños de quinto y sexto año escolar de los ámbitos público y privado de Uruguay.

En la página web de la SND, se encuentran publicados la presentación del Programa de Evaluación y el Protocolo de Aplicación; este último contiene un link al video explicativo que ilustra la forma en que se debe llevar adelante dicha evaluación. El enlace al video elaborado posteriormente para aplicar en situaciones con niños con discapacidad no aparece en el Protocolo de Aplicación, únicamente se encuentra referenciado en la presentación del programa. Cabe mencionar que hay una importante distancia entre ambos videos: en primer lugar, fueron realizados en distintos momentos (no fue considerado inicialmente un

video guía para la evaluación de niños en situación de discapacidad); en segundo lugar, los aspectos formales (presentación, armado, formato, etcétera) de uno y otro video presentan una gran diferencia, y, en tercer lugar, el video que pretende orientar la evaluación de niños con discapacidad se remite a la clasificación: discapacidad motriz.

Para algunas escuelas de educación especial o para escuelas que cuenten con alumnos incluidos se presenta un video creado por los profesores de educación física de las escuelas especiales con sugerencias de evaluaciones alternativas para aquellos niños que no puedan realizar las testificaciones propuestas. Su link es: <<https://youtu.be/KZys7EIB0s0>> (SND, 2017, p. 3).

Dicho programa

Llevado a cabo en conjunto entre ambas instituciones aspira a generar datos relevantes que se entienden necesarios para el desarrollo de políticas deportivas, educativas, sociales y sanitarias del país, mediante la elaboración de un diagnóstico de las condiciones físicas de la niñez en el último ciclo de la escuela primaria (SND, 2017, p. 2).

Como objetivo general se propone «conocer las características físicas y antropométricas de los niños y niñas uruguayos de quinto y sexto año escolar del ámbito público y privado a nivel nacional» (SND, 2017, p. 2), a partir de la generación de datos elaborados mediante la evaluación de capacidades (fuerza y resistencia) y valores antropométricos (altura, peso, envergadura). También se plantea derivar al Sistema Nacional Integrado de Salud (SNIS) a aquellos niños considerados «no saludables» y crear bases de datos para el seguimiento madurativo y de desarrollo físico de niños y jóvenes (SND, 2017, p. 2).

Educación física y discapacidad

Problematizar la temática de la discapacidad en el marco de la educación física nos remite a reflexionar sobre el origen de la educación física y, en este sentido, a pensar el lugar otorgado al cuerpo en determinado espacio y momento histórico e inmerso en una determinada racionalidad que organiza el hacer de los sujetos.

En este escenario no podemos obviar las transformaciones ocurridas a partir de los siglos XVIII y XIX en el mundo occidental. Nos referimos a la Modernidad, momento histórico fuertemente marcado por la excesiva

confianza en la razón, la ciencia y el ideal de progreso. El mundo occidental asistió así al desarrollo de ciertas prácticas (higiénicas y eugenésicas) que tendieron a la concreción de un «hombre ideal».

Estos cambios estuvieron caracterizados por procesos de normalización y masificación, cuyo parámetro de referencia no era otra cosa que la expresión de un sujeto capaz de acoplarse como un componente más del proceso de producción. Esto implicó el establecimiento de claros límites entre lo normal y lo anormal, lo sano y lo malsano, lo correcto y lo incorrecto, fundamentados en la perspectiva biologicista y biomédica con sus raíces en la dicotomía cuerpo/mente. Un cuerpo que podía ser conocido por la ciencia al ser cosificado, transformado en cosa cognoscible por la mente y, al mismo tiempo, sometido a las normas morales de la clase dominante con pretensión de universalidad. Esta forma de concebir el cuerpo permitió, en el marco de la educación física, un discurso que lo presentaba como, neutral, universal, invariable, despojado del sujeto, vaciado de ideología y apolítico.

En la Modernidad, el cuerpo-organismo es mostrado como el sustrato en el que se posibilita la salud: «A fines del siglo XIX uruguayo, la medicina comienza a jugar un papel relevante, como instancia legítima del conocimiento del cuerpo» (Rodríguez, 2012, p. 94). Por esta razón, y a la sombra de la medicina, la educación física constituyó, a principios del siglo XX en Uruguay, un medio para educar en salud y vehiculizar políticas de salud pública, según el concepto de biopolítica propuesto por Michel Foucault (1996, p. 168).

El mandato social sobre la salud y la moral se introduce mediante diferentes vías y dispositivos en la estructura social a través de la injerencia sobre el cuerpo. En este marco, la educación física como práctica educativa se constituye como un escenario privilegiado de intervención de los cuerpos y de las poblaciones, tendiendo a su disciplinamiento, normalización y docilización.

En el caso uruguayo, la educación física surge a principios del siglo XX con el objetivo de mejorar la raza y contribuir con el proceso civilizatorio. Ejemplo de esta situación fue el énfasis colocado en la transformación del profesor de educación física en un modelo de referencia para sus alumnos a través de dispositivos de selección de aspirantes a la carrera de profesores (exámenes de ingreso), que pusieron el foco en aspectos físicos, morales e higiénicos, dependiendo del momento histórico. Desde el año 2015 el ingreso a la carrera (hoy licenciatura en Educación Física) se realiza por sorteo.

Discapacidad

Pensar la discapacidad supone visualizar tal concepto como una construcción social y cultural propia de un momento histórico. Según Pilar Cobeñas (2005), las personas con discapacidad eran identificadas como individuos enfermos y peligrosos que solo podían ser atendidos en instituciones especializadas a fin de intentar su corrección, rehabilitación y normalización, para lo que eran necesarios su reclusión y aislamiento del resto de la población. Durante ese proceso, se configuró un modelo psicopedagógico que, basándose en criterios de semejanza y diferencia entre el alumnado establecido como normal y el etiquetado como anormal, estableció las bases para la creación de escuelas especiales. Esta concepción pedagógica, que continúa aún hoy siendo convalidada en el marco de nuevos discursos científicos y de espacios institucionales que sostienen distintas prácticas terapéuticas de rehabilitación, da cuenta de un modelo fuertemente marcado por una visión médica del asunto, la cual comprende a las personas con discapacidad como cuerpos en los límites de una interpretación estrictamente biológica, pensándolos como improductivos y funcionalmente dependientes, razón por la cual no pueden participar de la vida social que, por ejemplo, exige la inserción en una escuela común (Cobeñas, 2005). Para Cobeñas,

Esta visión patologizada y patologizante está guiada por el determinismo biológico en los límites de la «deficiencia», de la «falta» corporal en el individuo «anormal», «enfermo», suponiendo la existencia de un orden corporal legítimo y hegemónico. Este modelo médico-rehabilitatorio de la discapacidad, aún vigente en muchas de las políticas, planes, programas, organizaciones e instituciones destinadas a «la discapacidad», pone el énfasis en lo que define como impedimentos, limitaciones, retrasos, síndromes (2005, p. 9).

Sin embargo, pensar la discapacidad desde un enfoque de derechos humanos supone problematizar la arbitraria relación entre discapacidad y enfermedad, implica poner el foco en las características del entorno que ofician de barreras a la accesibilidad, así como considerar la perspectiva de las personas en situación de discapacidad.

Desde hace varios años, el tema *discapacidad* en nuestro país ha sido introducido en la agenda política como resultado de la organización de las personas con discapacidad, lo que ha permitido generar un marco legal tendiente a garantizarles sus derechos. Este escenario se ha presentado como una oportunidad para desnaturalizar viejos discursos y generar nuevas prácticas y, en particular, nuevas prácticas educativas

en el campo de la educación física que permitan efectivizar el derecho de todas las personas a la educación.

Construir una educación física inclusiva requiere un ejercicio mucho más complejo que la simple formulación de políticas específicas para la población con discapacidad: implica deconstruir para reconstruir, abordar los supuestos que subyacen a la práctica educativa, es decir, la forma en que se entiende al educando, al educador y al saber, y resignificar la forma en que se entiende la discapacidad. Sin embargo, algunas políticas públicas desarrolladas en el contexto de la educación física tienden a enmarcarse en viejos paradigmas; tal vez, esto tiene que ver con la cuestión de la revisión, con la posibilidad de revisar el significado propio de la educación física, la forma en que se construye el saber o se conceptualiza al educando.

Lo paradójico es que Uruguay cuenta con un buen escenario legal en materia de inclusión, puesto que se definió que las políticas públicas deben desarrollarse desde una perspectiva de derechos humanos. La Dirección Nacional de Políticas Sociales (2011, p. 1), del Ministerio de Desarrollo Social, establece que «se entiende que las políticas sociales deben concebirse y gestionarse a partir de una perspectiva de derechos humanos», lo que implica que:

[Se] sitú[e] en el centro de sus acciones a cada ciudadana y a cada ciudadano como sujetos de derechos. Desde este enfoque, el fin de las políticas sociales debe ser el de garantizar a todos los habitantes del territorio uruguayo el ejercicio pleno de sus derechos (DNPS, 2011, p. 1).

Es imprescindible destacar el papel que juega la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CIDPD) (Naciones Unidas, 2006) como marco desde el cual los Estados deben cumplir con sus obligaciones éticas y políticas. En Uruguay, la CIDPD fue aprobada por el Parlamento Nacional mediante la Ley N.º 18.418 del 4 de diciembre de 2008. En agosto de 2011, se aprobó la Ley N.º 18.776 de adhesión al Protocolo Facultativo de esta convención. La ratificación de la convención ha permitido, junto con otras medidas, dar mayor visibilidad en Uruguay a una temática históricamente postergada en el país.

Con relación a la educación, la CIDPD establece que:

Los Estados partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida [...] (Naciones Unidas, 2006, p. 18).

En cuanto a la participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte, se establece que:

[...] Los Estados partes adoptarán las medidas pertinentes para:

- a) alentar y promover la participación, en la mayor medida posible, de las personas con discapacidad en las actividades deportivas generales a todos los niveles;
- b) asegurar que las personas con discapacidad tengan la oportunidad de organizar y desarrollar actividades deportivas y recreativas específicas para dichas personas y de participar en dichas actividades, y, a ese fin, alentar a que se les ofrezca, en igualdad de condiciones con las demás, instrucción, formación y recursos adecuados;
- c) asegurar que las personas con discapacidad tengan acceso a instalaciones deportivas, recreativas y turísticas;
- d) asegurar que los niños y las niñas con discapacidad tengan igual acceso con los demás niños y niñas a la participación en actividades lúdicas, recreativas, de esparcimiento y deportivas, incluidas las que se realicen dentro del sistema escolar;
- e) asegurar que las personas con discapacidad tengan acceso a los servicios de quienes participan en la organización de actividades recreativas, turísticas, de esparcimiento y deportivas (Naciones Unidas, 2006, p. 25).

Asimismo, la Ley N.º 18.651 del 19 de febrero de 2010, en su artículo 39, determina en relación con la educación:

El Ministerio de Educación y Cultura en coordinación con la Administración Nacional de Educación Pública deberá facilitar y suministrar a la persona con discapacidad, en forma permanente y sin límites de edad, en materia educativa, física, recreativa, cultural y social, los elementos o medios científicos, técnicos o pedagógicos necesarios para que desarrolle al máximo sus facultades intelectuales, artísticas, deportivas y sociales («Ley N.º 18.651», 2010).

En 2017 la Presidencia de la República aprobó el Protocolo de Actuación para la Inclusión de Personas con Discapacidad en los Centros Educativos, elaborado por la Comisión para la Continuidad Educativa y Socio-Profesional para la Discapacidad, coordinada por el Ministerio de Educación y Cultura, para ser aplicado en todos los centros de educación formal y no formal pública y privada del país. En él se establecen los lineamientos para el abordaje de la inclusión educativa.

Reflexiones finales

A partir del análisis del Programa de Evaluación visualizamos diferentes tensiones que creemos es necesario discutir y revisar. Por un lado, la matriz discursiva desde la cual es planteada esta evaluación se vincula con el enfoque biologicista y biomédico que ha caracterizado históricamente a la educación física. Esta perspectiva considera posible establecer una evaluación que distinga situaciones de salud o de enfermedad a partir de dispositivos centrados únicamente en el cuerpo-organismo, en tanto no se tienen en cuenta factores ambientales, sociales, vinculares, etcétera.

Por otro lado, la evaluación deja por fuera una gran cantidad de situaciones que puedan presentar los niños y que les impidan cumplir con los requerimientos del test, entre estas, la discapacidad, al punto de que, inicialmente, se determina en estos casos no realizar la evaluación y colocar un asterisco.

Si bien, posteriormente, se confeccionó una propuesta alternativa, esta no fue incorporada en el Protocolo de Aplicación. Se sugiere al docente consultar un video (el link aparece únicamente en la presentación del Programa de Evaluación) que no contempla la diversidad de situaciones que presenta la discapacidad y establece un criterio únicamente utilizable en algunas situaciones de discapacidad motriz. Vale aclarar que dicho video no constituye una guía de procedimiento a los efectos de la evaluación.

La no consideración de la discapacidad inicial en la presentación del Programa de Evaluación supone una perspectiva que desconoce la discapacidad, no la incluye como parte de su población objetivo. Esto resulta paradójico, sobre todo si se tiene en cuenta que el objetivo de la evaluación es reunir datos para aportar al diseño de políticas públicas deportivas, sociales, educativas y de salud. En la actualidad, un 15,9 % de la población uruguaya se identifica como persona con discapacidad permanente (INE, 2011); sin embargo, este dato parece no haber sido contemplado en el desarrollo del Programa de Evaluación.

Consideramos importante también mencionar que la evaluación instala una situación de exclusión donde no la había, puesto que se diseña un programa que expresa una política centrada en la evaluación de una parte de los educandos, aquellos educandos que cumplen con los parámetros establecidos como normales, lo que produce la exclusión de aquellos cuerpos que no se amoldan a dichos modelos. Los educandos cuyas estéticas, movimientos y comportamientos interpelan el modelo de la normalidad hegemónica no tienen un lugar en este dispositivo de evaluación. Al mismo tiempo, considerando la intención de derivar

al SNIS los casos no saludables, contemplada en el tercer objetivo específico del programa, «Derivar a aquellos niños que en la valoración arrojaron indicadores no saludables al Sistema Nacional Integrado de Salud» (SND, 2017, p. 2), nos surgen las siguientes preguntas: ¿serán, entonces, derivados al SNIS los niños que presenten una discapacidad?; ¿no es esto patologizar la discapacidad?; ¿en qué lugar quedan los derechos de los niños con discapacidad en este contexto?

Entendemos que esto establece, además, una contradicción: por un lado, el sistema educativo define desarrollar políticas que incluyan las situaciones de discapacidad y, por otro, se llevan a cabo políticas públicas que las estigmatizan.

Lejos de dar respuestas, el Programa de Evaluación planteado por la SND nos genera algunas preguntas: ¿cuál es el discurso que la educación física aportará en pos de una educación inclusiva, respetuosa de la diversidad, intersubjetiva, equitativa, etcétera?; ¿cuáles son las prácticas corporales que propenden a ello?; ¿cuáles son los discursos naturalizados que posibilitan el diseño de ciertos dispositivos que son funcionales a la exclusión y reproducen vulnerabilidades?

Creemos necesario tensionar el tema e instalar estos debates, de modo de promover espacios que posibiliten repensar las políticas en educación física. Consideramos preciso incorporar en el análisis de dichas políticas la perspectiva de derechos humanos y promover la jerarquización del acceso de todos y todas a una educación física que contemple la diversidad de educandos y que impulse, desde el diseño de programas y políticas, la inclusión. En este sentido, es clave visualizar los discursos de poder y control que atraviesan al sistema educativo en general y a la educación física en particular.

Referencias bibliográficas

- BATLLE y ORDÓÑEZ, J. (1961). «Mensaje y proyecto de ley del Poder Ejecutivo creando los juegos atléticos». En *Memoria anual*. Montevideo: Comisión Nacional de Educación Física.
- COBEÑAS, P. (2005). *Buenas prácticas inclusivas en la educación de personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires y desafíos pendientes* [en línea]. Buenos Aires: Asociación por los Derechos Civiles. Disponible en: <<https://educacion-inclusiva.com.ar/wp-content/uploads/2015/10/Buenas-practicas-Educacion-Inclusiva-ADC-2015.pdf>>, acceso: 7 de mayo de 2018.
- Dirección Nacional de Políticas Sociales (DNPS) (2011). «Acciones afirmativas para la población trans en el Uruguay» [en línea], *MIDES Portal*. Disponible en: <<http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/13604/1/26setiembre2011.accionesafirmativastrans.pdf>>, acceso: 7 de mayo de 2018.
- FOUCAULT, M. (1996). *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber*. México: Siglo XXI.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2011). Censo 2011 [en línea]. Disponible en: <<http://www.ine.gub.uy/censos-2011>>, acceso: 7 de mayo de 2018.
- «Ley N.º 18.651. Ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad» (2010) [en línea]. En *Registro nacional de leyes y decretos*, t. 1, semestre 1. Disponible en: <<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010/91>>, acceso: 7 de mayo de 2018.
- Ministerio de Educación y Cultura (MEC) (2017). «Protocolo de Actuación para la Inclusión de Personas con Discapacidad en los Centros Educativos» [en línea], *MEC*, 20 de marzo. Disponible en: <<http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/104231/1/protocolo-de-inclusion.pdf>>, acceso: 7 de mayo de 2018.
- Naciones Unidas (2006). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad [en línea]. Disponible en: <<http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>>, acceso: 7 de mayo de 2018.
- RODRÍGUEZ, C. (2015). «Eugenesia en el dispositivo de ingreso al Instituto Superior de Educación Física (1939-1066)» [en línea]. En *Memoria académica*. Enseñada: UNLP-FAHCE. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7341/ev.7341.pdf>, acceso: 12 de octubre de 2017.
- RODRÍGUEZ, R. (2012). *El saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universalidad en ocasión de la educación física (1876-1939)* [en línea]. Tesis de maestría. Universidad de la República. Disponible en: <<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/123456789/10525>>, acceso: 5 de abril de 2015.
- Secretaría Nacional del Deporte (SND) (2017). «Programa de Evaluación Física de las Niñas y Niños Uruguayos» [en línea], *Secretaría Nacional del Deporte*. Disponible en: <<https://www.deporte.gub.uy/deporte-por-area/federado/evaluacion-diagnostica-de-los-ninos-uruguayos-2.html#>>, acceso: 7 de mayo de 2018.

DISCAPACIDAD: LA EXPERTICIA, LA EXPERIENCIA. EL OTRO, CUALQUIERA

Sandra Katz

En esta presentación la idea es poder compartir, a través de las experiencias vividas y los diálogos sostenidos, algunos puntos de tensión y disputas en los que se genera la posibilidad de plantear e instalar otra forma de abordar, entender y convivir con la discapacidad.

Aunque el público lector es variado, me arriesgo a proponer en relación con la temática de la discapacidad cuatro grupos diferenciados de personas.

Parecería que en la sociedad están aquellos que, al estar en contacto diario con la discapacidad, ya sea porque es su condición, ya sea porque son familiares, amigos, parejas, compañeros, etcétera, su cotidianidad está atravesada por otras formas de ser y estar. Podríamos decir que serían los genuinos expertos en discapacidad, aunque no se formaron ni realizaron cursos de capacitación, ni les preguntaron si querían tener alguna discapacidad o si querían cuidarlo o ayudarlo: solo les tocó y tuvieron que, con más o menos dificultades, afrontarla, con más o menos apoyos de las familias, del Estado, de los directores de escuelas, de las políticas, etcétera... Seguramente nos les fue fácil, o no contaron con todo el apoyo que hubiesen requerido, pero le pusieron el cuerpo. No les queda otra opción.

También están aquellas personas que solo saben de la discapacidad porque alguien les contó, saben de su existencia, pero no sienten que tengan algo que ver, ni se sienten interpelados. Hasta se toman la atribución de decir: «Yo no soy para esto», «me da cosa», «no me preparé ni me interesa», «no cuento con herramientas», y solo con este posicionamiento parecería que se exime de toda responsabilidad social a quienes se niegan, con supuestos argumentos responsables, porque no pueden estar con personas con discapacidad.

A lo largo de mi trayectoria, al estar ubicada socialmente en el lugar de especialista en discapacidad (Katz, 2013), pude conocer mucha gente que, con cierta humildad y duda, relatan que en sus prácticas tuvieron a

un estudiante o un compañero con discapacidad, pero que no hicieron ninguna modificación, no se capacitaron, ni leyeron sobre el diagnóstico, solo ofrecieron lo que sabían desde su formación, su experticia en su disciplina, sus ganas... ¿Qué pasa en esos casos, ya que nunca se van a presentar a un congreso o van a escribir un texto sobre discapacidad? ¿Son irresponsables?, ¿improvisados?, ¿o son los verdaderos inclusores anónimos?

Y un cuarto grupo son los teóricos, investigadores, académicos, etcétera, que pueden aportar lecturas, conceptos, críticas teóricas, análisis pertinentes, pero que no están en contacto con las implicancias que viven a diario las personas con discapacidad. Esta ajenidad tiene sus consecuencias.

Según la Organización Mundial de la Salud, más del 15 % de la población tiene alguna discapacidad. Es decir, ya no se puede ocultar ni negar, pero sí parecería que se puede ser indiferente y hasta responsable de la exclusión social y política, de la injusticia y de la no eliminación de barreras. Tuve la posibilidad desde adolescente de estar en contacto con personas con discapacidad como voluntaria de un centro recreativo, lo que generó que en mi cotidianeidad no se transformaran en «extranjeros».¹ Se entiende que la categoría *extranjero* ayuda a comprender un conjunto de atributos, estigmas y características que la alejan de lo que se tendría en común y sería compatible con la vida diaria de cualquier persona (Carballo, 2015). En consecuencia, empiezan a circular, en forma implícita o explícita, por circuitos y espacios, usos de objetos y prácticas culturales «exclusivas» para «este grupo de gente», en los que parecía que sin necesidad de estar ocultando o negando la condición de discapacidad solo se es eso: discapacitada o discapacitado. Esto filtra toda posibilidad de vinculación con sujetos que, además de la discapacidad, cuentan con otros atributos que los podrían hacer sentir más cercanos a cualquier otro ciudadano y les permitirían realizar o desear algo que no necesariamente quieran o puedan compartir con otras personas con discapacidad. La categoría *extranjería* puede ayudar a comprender muchas actitudes, ya que no se piensa todo lo que se podría hacer en forma conjunta, sino que se percibe a la persona discapacitada como alguien con imposibilidades o dificultades de interactuar solo por su condición de discapacidad, sin saber muy bien qué implica o quiere decir eso.

Hecha esta primera reflexión, invito a preguntarse y preguntar si desde la academia estamos a la altura de las circunstancias, si somos los abanderados o acompañamos los reclamos y transformaciones socia-

1 «Pensar las instituciones como un lugar donde nuestra presencia y accionar puede facilitar o no el reconocimiento y valoración para alojar a las diferencias o ubicarlos en el lugar de invitados extranjeros» (Derrida y Dufourmantelle, 2000).

les necesarias, aportando desde la investigación, la tecnología, la formación de recursos humanos, etcétera. Y en esta brecha entre el *rally* de la cotidianidad no elegida que deben correr las personas con discapacidad con sus allegados y los que supuestamente producimos saber, es decir, entre la experticia que adquieren las personas con discapacidad para franquear y resolver todos los días, y los saberes que circulan por la academia, en ese espacio a construir o consolidar, hay diferentes formatos. En algunos casos, se construyen puentes, diálogos, encuentros, se comparten incertidumbres, pero, en otros, se divide, excluye, y, en la mayoría de las veces, se desconocen mutuamente. Tenemos la responsabilidad desde la educación superior de propiciar ser no solo lectores de la injusta realidad de las personas con discapacidad, sino partícipes activos, coprotagonistas y corresponsables, capaces de dejarnos impregnar por la solidaridad repensando las prácticas y discursos en los que todos sean parte.

En el año 1980, mientras participaba en ámbitos vinculados a la discapacidad, me fui interesando en el tema, y esto me llevó a que estudiara, primero, Educación Física y, luego, Psicología en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), porque entendía que me iba a dar la formación necesaria para comprender la temática. En paralelo a mi tránsito universitario, trabajé por veintiocho años en un hogar estatal para adolescentes con discapacidad. Desde mis inicios la formación teórica estuvo interpelada por la práctica.

Era el año 1981, Año Internacional de los Impedidos (en esa época se le decía *minusvalía* a la discapacidad), y participaba como voluntaria en un grupo en la ciudad de La Plata. Se me propuso convocar voluntarios y, como algo natural, se me ocurrió ir a consultar a diferentes facultades qué días era la materia de discapacidad. Con mis 17 años quedé asombrada que la respuesta era que no había ninguna materia.

A la distancia comprendo que esas primeras escenas generaron en mí la inquietud de esta permanente búsqueda de diálogo entre la realidad de las personas con discapacidad y la academia.

Estudí las dos carreras, llevé la pregunta por la discapacidad a todos los espacios donde se daba la oportunidad, pero una respuesta casi unánime refería a que cuando me recibiera, podía hacer un posgrado que me permitiera formarme, pero en el mientras tanto sentía que se estaba desperdiciando una excelente oportunidad para hablar de la discapacidad, no como un objeto que solo ameritaba ser investigado y estudiado, sino incorporándolo como cualquier otro sujeto que reclama ser parte (tan simple como eso: ser parte).

Ya con título en mano, rápidamente fui parte de un grupo de docentes que dictaban un seminario optativo vinculado a la discapacidad, y ahí comenzó una histórica lucha por incorporar la temática.

En el año 1994, en la ciudad de Mar del Plata, se realizó un encuentro de docentes universitarios asociados a la temática de la discapacidad y se creó una comisión universitaria sobre dicha problemática, junto con la Red Universitaria de Educación Especial (RUEDES), una red universitaria de cátedras y estudiantes sobre discapacidad. Esto denota un momento histórico en el que los docentes de la educación superior de universidades públicas teníamos la inquietud de trabajar en forma colectiva. Es necesario recordar que, a pesar de que es un relato de no más de veinticinco años, en esa época, el modo de comunicación era por correo postal y por fax. No contábamos con la posibilidad del Whatsapp o del mail de poner «responder a todos» o armar un grupo... Todo era muy lento, con muchas dificultades para comunicarnos colectivamente, pero igual se organizaban encuentros. Esto fue el origen de lo que se conformó en Argentina: la Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos, hoy Red Universitaria sobre Discapacidad, perteneciente al Consejo Interuniversitario Nacional, de la Secretaría de Políticas Universitarias de la Argentina (Mareño y Katz, 2011). En esos tiempos, quedé seleccionada para cursar la maestría universitaria de Integración de las Personas con Discapacidad, a cargo de la Universidad de Salamanca. Éramos una cohorte de jóvenes profesionales latinoamericanos que, con mucho entusiasmo y compromiso, nos disponíamos a compartir las ganas por saber. Esta maestría se realizó en Chile, y fuera de los horarios de clase, en los que la mirada española nos inculcaba certezas, que no siempre coincidían con nuestra idiosincrasia, se fue generando un espacio de encuentro, donde teníamos la necesidad y deseo de intercambiar experiencias, escucharnos, habilitando diálogos y quedándonos perplejos ante la pregunta de nuestros docentes españoles cuando les relatábamos nuestro trabajo: «¿Y dónde está escrito?». Casi ninguno de todos los que cursábamos esa maestría había escrito algo, pero sí éramos trabajadores creativos y con prácticas *inclusivas*, con respeto por la *autonomía*, la posibilidad de elegir, etcétera, sin saber que varios años después serían conceptualizaciones materializadas en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006). Nuestros relatos se entrelazaban entre la rehabilitación basada en la comunidad, el trabajo y las experiencias *ad honorem*, los campamentos integrados, las políticas públicas y la seguridad social, pero no estaba en nuestra práctica ni cultura el escribir. Sin embargo, en ese espacio de encuentro latinoamericano bajo el formato del modelo de trabajo español, donde parecía que ya estaba

escrito² casi todo el saber vinculado a la discapacidad, solo nos quedaba leer y aprender. Esto generó lentamente la inquietud por concretar una propuesta contrahegemónica que rescatara valores vinculados a lo latinoamericano y a las experiencias vividas a lo largo y ancho de la Patria Grande, donde, por sobre todo, había creatividad, compromiso, posicionamiento ético y muy poco o nada de presupuesto para realizar nuestras prácticas. Otra característica latina era que casi todos los académicos, además de ser docentes universitarios, teníamos otro trabajo en asociaciones o colectivos relacionados, directa o indirectamente, con la discapacidad. Quince años después, varios de los que compartimos esa maestría creamos la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos.

Con esta breve presentación pero que atraviesa mi historia, me propongo compartir algunas percepciones e interpelaciones que, al menos, permitan hacer una pausa a nuestra cotidianeidad y volver a revisar nuestro accionar, para concientizarnos sobre si, a lo mejor, sin saberlo, estamos dejando afuera a alguien solo por nuestra forma de pensar desde la academia, el acceso al conocimiento o las prácticas. A su vez, creo que se abre un panorama esperanzador a través de la conformación y el trabajo en red que permite atar cabos ahí donde hay alguna hilacha suelta.

En estas últimas décadas, fueron muchos y significativos los cambios ocurridos; la formación universitaria no está exenta de sus efectos. Hoy contamos con el marco legal dado por la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006) y sus posteriores instrumentaciones para intervenir, modificar y denunciar.

En la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la UNLP, desde el año 2003, dictamos la materia Didáctica para la Integración en Educación Física, para los estudiantes del profesorado y la licenciatura en Educación Física, y dichos estudiantes manifiestan: «Recién en quinto año tenemos una sola materia». Esto refleja la sensación de incompletud que produce, ya que una materia no alcanza para cubrir las necesidades del estudiantado, pero también se ha dado la paradoja de que en la carrera de Educación Física se encontraran estudiando dos jóvenes sordos, que contaban con un intérprete de lengua de señas, un joven con parálisis cerebral y otro joven con disminución visual severa. La incorporación de la temática sigue siendo necesaria, pero está quedando atrasada, ya que está por detrás de los acontecimientos: algunos niños con discapacidad están en las escuelas, participan de eventos deportivos, terminan sus estudios secundarios y también acceden a la universidad. Esto es un

2 En el año 2007, en Madrid, el Real Patronato sobre Discapacidad publicó *Libro blanco sobre universidad y discapacidad*.

hecho que, por supuesto, se da con muchos obstáculos, dificultades y con el apoyo incondicional de las familias. Hoy tenemos la convicción de que ese apoyo lo debe dar el Estado y vamos en ese camino. La posibilidad de acceder a los estudios superiores de cualquier persona con discapacidad que quiera hacerlo y que cuente con los requisitos necesarios es un derecho, pero no podemos dejar de mencionar que el accionar de muchos profesionales que siguen viejos modelos biologicistas, con sus decisiones, generan que algunas no puedan elegir libremente qué hacer, dónde hacerlo y con quién hacerlo.

Hoy se siguen viviendo muchos hechos de injusticia e inequidad: muchos niños y jóvenes con discapacidad no reciben las prestaciones que necesitan, ni consiguen escuelas que los reciban y eduquen, no logran acceder al transporte porque muchos no son accesibles, y los adultos no consiguen puestos de trabajo estables. Ante esta injusta realidad es verdad que hay que seguir debatiendo y trabajando para que los profesionales se formen con nuevos conocimientos, pero esto no solo en educación física, sino en todas las profesiones que tengan impacto y efectos sociales: los profesores, arquitectos, diseñadores, abogados, informáticos, médicos, etcétera.

Se ven avances; una de las líneas de trabajo que venimos propiciando está dada con relación a que más allá de ser un tema a investigar, un contenido a leer, un objeto de estudio, se vislumbran experiencias de transversalización. En esta búsqueda de cuál sería el camino coherente para pensar las prácticas docentes y la formación de futuros profesionales en clave de derechos humanos, vamos conociendo diferentes experiencias. Desde la carrera de Educación Física de la UNLP, se propuso invitar a todos los docentes a realizar una clase en conjunto, sin modificar el contenido de la clase prevista, en la que se le solicitara a algún estudiante que se sentara en una silla de ruedas, se tapara los ojos o anulara el movimiento de un brazo o pierna, sin olvidar que no es lo mismo vivir con una discapacidad que simularla por un rato. Es importante aclarar —aunque no hemos encontrado otra alternativa mejor— que ninguna persona que adquiere una discapacidad se sube a una silla de ruedas de un día para otro, ni alguien que queda ciego sale a la calle sin saber usar un bastón; entonces, esto de ponerse en el lugar del otro es una falacia y puede tener también efectos negativos, ya que la sensación de impotencia, de angustia y de querer que eso termine pronto, en la realidad, no sucede. Hecha esta salvedad, también sabemos que esta actividad permite registrar los obstáculos, las barreras, así como visualizar que, muchas veces, la dificultad está dada por la forma de dar las consignas o la didáctica utilizada, o por el fin (en el caso de que sea competitivo). Pero, por ahora, entendemos que esta estrategia permite abrir la posibilidad de preguntarse y de animarse; muestra que es posible incluir la diferencia en ámbitos

más cotidianos, que no debemos pensar que vamos a trabajar con un colectivo de personas con discapacidad, sino que, en nuestros grupos, en las escuelas, en el club, puede venir un niño o un joven con discapacidad a participar. En la formación universitaria se enseña a enseñar, pero, al aprender, los cuerpos están disponibles y demuestran deseo de aprender, y, aunque no siempre ocurre esto una vez que trabajan, la realidad es que siempre los grupos son heterogéneos y allí la discapacidad está presente, como una diversidad más. Esto genera dudas y debates, pero en la medida en que uno pueda estar disponible éticamente y proponer al grupo pensar colectivamente qué se puede hacer para que todos participen, seguramente surgirán más de una propuesta: el tema es animarse. Pero la conclusión a la que se llega en las reflexiones finales después de cada una de esas clases es que tienen mucho más que ver la actitud y creatividad del docente y las particularidades del grupo que la discapacidad de la persona. No todos los docentes aceptaron esta invitación; por el contrario, solo cinco docentes la aceptaron: ellos fueron los de Fútbol, Básquet, Natación, Vida en la Naturaleza y Recreación. Pero es interesante compartir que, después de varios años de realizar esta actividad, hoy en la Cátedra de Básquet tienen incorporada una clase de básquet en silla de ruedas, sin necesidad de nuestra participación, y en Fútbol participa el grupo de fútbol para ciegos. De esta manera, los estudiantes van teniendo diferentes y variadas experiencias.

Cuando hablamos de la presencia de un estudiante con discapacidad en el sistema educativo, es importante tener presente que un niño no nace como buen o mal alumno, que un niño que ingresa a la escuela o a cualquier institución deberá devenir estudiante, y esto dependerá del vínculo que pueda establecer con su docente, en tanto este posibilitará en el niño el despliegue de su deseo de aprender, de sus ganas de crecer, lo cual quedaría obturado con un diagnóstico inamovible (Dueñas, 2013).

La posibilidad de transversalizar la temática en la UNLP se dio no solo en Educación Física, sino que en la carrera de Diseño y Comunicación Visual se trabajó con la propuesta y consigna del docente de diseñar una campaña en la que debían realizarse diferentes piezas comunicacionales en relación con los derechos de las personas con discapacidad, y ahí pudimos aportar. En Informática trabajamos, entre otras actividades, con el concepto y la vivencia de páginas web accesibles. En este sentido, creo que todos los que estamos vinculados a la temática tenemos algo con lo que contribuir, abriendo y ofreciendo espacios de diálogo, encuentros de saberes, y generando conciencia de que los futuros profesionales, aunque no tengan interés en dedicarse a cuestiones de accesibilidad o discapacidad, según la práctica que realicen, puede ser que dejen afuera a alguien, pero, al menos, ya son responsables de esta decisión. Este es el cambio cultural necesario. Los docentes y for-

madores de futuros profesionales tenemos una oportunidad histórica y responsabilidad ética de ser los mediadores de estas transformaciones urgentes y necesarias. Hoy la sociedad y las personas con discapacidad requieren de profesionales comprometidos y defensores de los derechos humanos, con otras aperturas, que dejen de mirar a la persona bajo la lupa del diagnóstico y con el dedo señalador de lo incorrecto, de lo desviado, de lo anormal, para comprender que en la sociedad estamos todos y todas con los mismos derechos de disfrutar del ocio, practicar actividades deportivas y recreativas en espacios comunes y hacer uso de los bienes sociales y culturales que deberían estar disponibles para todos los ciudadanos.

De esta manera, entendemos que hoy es necesario generar espacios en la formación, la cual, además de aportar elementos teóricos, nos demostró mediante la práctica que los alumnos vivencian un entendimiento y transformación de las actitudes y comportamientos sociales hacia las personas con discapacidades, dejan de verlas desde la ideología de la anormalidad para comprender la desnaturalización del déficit (Rosato y Angelino, 2009, p. 33). Es preciso aclarar y entender que no todo lo que hagan las personas con discapacidad debe estar dirigido por especialistas de la discapacidad. No negamos las limitaciones reales, ni los espacios de rehabilitación, ni la elección de participar en ámbitos especializados, pero esto sería solo un aspecto de sus vidas; si quieren hacer ciertos deportes, ir a bailar, hacer teatro, andar a caballo, trabajar, etcétera, no siempre tienen que ser prácticas «especiales», «adaptadas», «protegidas». No hay una sexualidad de los discapacitados, ni una psicología de la discapacidad, ni una sociología de la discapacidad. Pensemos a las personas con discapacidad desde el concepto de ciudadanos con derechos: ¿ejercen su ciudadanía? Esto es muy difícil que ocurra si las pensamos como personas especiales, con capacidades diferentes, angelicales, etcétera. La discapacidad es una construcción social (Joly, 2011):

Es algo que se construye a diario en las relaciones sociales entre las personas, en las decisiones que tomamos, en las actitudes que asumimos, en la manera que pensamos, construimos y estructuramos el entorno físico, social, cultural e ideológico en el que nos desenvolvemos (Joly, 2011, p. 43).

Los «problemas» que acarrea la discapacidad son producciones sociales originadas en las relaciones de desigualdad social.

La discapacidad no es un fenómeno biológico, sino una retórica cultural. Por lo tanto, no puede ser pensada como un problema de los discapacitados, de sus familias o de los expertos. Es una idea cuyo significado está íntimamente relacionado con el de la

normalidad y con los procesos históricos, culturales, sociales y económicos que regulan y controlan el modo a través del cual son pensados e inventados los cuerpos, las mentes, el lenguaje, la sexualidad de los sujetos (Skliar, 2002, p. 118).

Creemos que lo que se está necesitando son docentes que se dediquen a alumnos, niños, adolescentes, adultos, adultos mayores y no discapacitados. Docentes que antes de decir: «Yo no estudié para esto. Si hay gente especializada, ¿por qué hacerlo yo?», se permitan trabajar desde la diversidad. Docentes, en este caso, que sepan de educación física, aceptando la diferencia como propia de la esencia humana. Si podemos ver, escuchar, dialogar, conocer a personas y respetarlas sin creer que es el diagnóstico el que las identifica, sino lo humano, su ser social, entonces, cuando se dé una clase de educación física, no va a tener que ser educación física adaptada o educación física especial, pues es educación física. Lo que hay que cambiar es la mirada, la forma de comprender lo social. No hay sujetos normales y sujetos anormales a los que hay que hacer que se parezcan lo más posible a nuestra normalidad. Hay sujetos. No hay que tratar de anular las diferencias, hay que reconocerlas, aceptarlas y buscar juntos las respuestas.

El abordaje de la discapacidad ha estado enmarcado por el diagnóstico, y esto llevó a la creación de instituciones especializadas, en las que el profesional mantiene el saber, el discurso de verdad, lo terapéutico, lo adaptado, lo especial, la consideración de este otro como enfermo, como paciente, como incapaz, como niño eterno. Puede ser que muchos quieran ir a estos espacios, pero al menos hay que ofrecerles otra opción, ese camino paralelo que está armado y prediseñado para las personas con discapacidad (desde estimulación temprana hasta el hogar). Aquí aparece otro tema que va más allá de hablar de actividades especiales, adaptadas, para niños con capacidades diferentes, y es plantear que todas las actividades que realiza una persona con discapacidad son terapéuticas, entonces, concurre a equinoterapia, hidroterapia, musicoterapia, ludoterapia. Pensarlo desde este lugar nos lleva a que nos preguntemos: ¿por qué todas las actividades que hacen las personas con discapacidad se transforman en terapéuticas? A lo mejor a Pablo le gusta ir a andar a caballo y no hacer equinoterapia; a lo mejor a Andrés le gusta ir a un taller de música como su hermano y no a musicoterapia; a lo mejor a Patricia le gusta ir a natación como su vecino y no a hidroterapia. ¿Todo en la vida de una persona con discapacidad está planteado desde la rehabilitación? ¿Hasta cuándo tiene que ser rehabilitada? ¿Siempre tiene que ir a instituciones especiales? ¿Todo lo que haga siempre tiene que ser con hermanos de diagnóstico? (Katz, 2010).

Así como para algunos es obvio decir quién tiene una discapacidad, a lo largo de mi trayectoria en diferentes instituciones fui escuchando frases tales como: «No soy discapacitado, solo me tuvieron que amputar una pierna»; «para el médico, soy discapacitado, pero, para mí, no»; «yo no me siento discapacitada, solo me acuerdo de cuando a veces la gente me mira raro». Y así podría recordar muchas otras, en las que cada uno de ellos, ante todo, es alguien con nombre propio, con ganas de elegir, con ganas de transitar por la vida llamándose por su nombre propio y no por «esa palabra», «un diagnóstico», puesto que ciegos hay muchos, sordos, también, paráliticos cerebrales, trastornos generalizados del desarrollo, etcétera, pero, desde el nombre propio, cada uno tiene su singularidad y su consecuente constitución subjetiva. Mientras que puede existir una verdad estadística de un diagnóstico, hay que apostar a la incertidumbre del nombre propio. Se puede saber un porcentaje de secuelas, o de síntomas de las patologías, pero de una persona concreta no sabremos nada hasta que no la conozcamos y nos vinculemos con ella. Cada persona puede elegir qué hacer, con quién hacer y dónde hacer, y su forma de presentarse a los otros es desde sus posibilidades, desde sus ganas de estar con otros con los cuales no sea el diagnóstico lo que los hace compañeros, hermanos, clientes, jugadores, pero para esto también necesita de otros que la respeten desde esta posición.

Aquí es donde propongo arriesgar algunas pinceladas en esta reflexión si es necesario saber (y en todo caso qué es lo que debería saberse) para trabajar con personas con discapacidad. Queda claro que aquel que quisiera dedicarse a un deporte para personas con discapacidad deberá saber de esa actividad, pero la idea es poder pensar en las prácticas corporales que se hacen cotidianamente, al ir a un club, un gimnasio, una escuela deportiva, etcétera, y se acerca una persona con discapacidad. Es ahí donde tiene que tener claro qué debe saber de esa actividad que está ofreciendo. Saber de básquet, de recreación, de gimnasia, de patín, etcétera, y que pueda profundizar desde esa experticia para que cada vez un mayor número de personas puedan aprender y no que la lógica sea al revés: trabajo con personas con discapacidad y si sé algo de patín o básquet, les enseño, sin conocer si ellas tienen ganas de aprenderlo.

Durante algunos años nos propusimos preguntar a docentes que trabajan con grupos de personas con discapacidad en ámbitos deportivos y recreativos: ¿qué hacen de especial cuando trabajan con personas con discapacidad? La respuesta era: «No hacemos nada especial», y se producía un silencio, una pausa. Y ahí decían: «A Juan le tengo paciencia, hay que repetirle las cosas varias veces hasta que lo entiende»; «Federico es muy gracioso; si empezamos la clase contando chistes, participa activamente, si no, está ofendido y no trabaja»; «Patricia, los lunes, viene

remal porque el fin de semana la familia no la va a visitar al hogar donde reside»; «Miriam a veces está muy rígida porque está muy medicada». Al momento de hablar de qué y cómo hacemos nuestra práctica, podemos dar cuenta de cuestiones particulares y subjetivas, pues solo se puede decir qué hace cada uno junto al otro, y esto es lo que quiero rescatar: la posibilidad de encuentro, encuentro de dos, en el que importa el nombre propio de la persona con discapacidad y del docente y se genera un acontecimiento pedagógico único, imposible de predetermined. Este acontecimiento solo es viable en la medida que dos sujetos se encuentran en un espacio nuevo común para los dos o para los que conformen ese encuentro. Es allí donde se produce el hecho social, la puesta en juego del saber profesional. Es tan único ese encuentro que no es replicable, ni transferible, y al no poder anticipar aparece lo incalculable de la experiencia (Antelo, 2015). De esto se sería especialista.

Uno sabe que va a dar una clase sin saber qué es lo que va a pasar. Esto se podría pensar que debería ocurrir en todo acontecimiento pedagógico, en todo encuentro, pero parecería que se hace más evidente en el trabajo con personas con discapacidad, en el que algunos docentes nos vinculamos desde lo subjetivo, de lo posible, del deseo.

Otro aspecto que creo que se pone en juego y que hace posicionar al docente como supuesto especialista, o al menos que no rechaza la presencia de alguien con discapacidad, es justamente saber que no se sabe.

Cuando traté de hacer un ejercicio introspectivo sobre qué nos pasa a los docentes que trabajamos con personas con discapacidad, pude ver que en ese no saber se recurre a cuestiones muy personales y subjetivas de cada uno de nosotros, los docentes, y aparecen recursos creativos que no fueron enseñados ni leídos, hasta se desconocía de esa capacidad, pero aparece allí, y a cada uno se le ocurre algo que hace que se conecte con el otro. Se convoca la creatividad del docente, que, muchas veces, se desconocía. Es entonces cuando se da cuenta de que, al implicarse de una manera tan humana, entrega algo de sí y se queda con algo del otro; cada uno se va impregnado del otro, ya no es el mismo, y eso conmueve, nos estremece, nos transforma. Ahí es donde podría decirse que se es especialista. Es interesante volver a pensar que esto no es privativo de las personas con discapacidad.

Si tratamos de determinar qué es necesario saber con relación al trabajo con personas con discapacidad, en principio, tener la certeza de que no se va a saber ni poder anticipar cómo serán las clases hasta tanto no se produzca el encuentro. Y en caso de alguna situación particular de salud, la familia o la persona nos pondrá en aviso sobre qué hacer ante algún acontecimiento como un ataque de epilepsia, por nombrar algún ejemplo. Lo que todo docente debería creer es en su saber, debería confiar y construir colectivamente, implicarse en el acontecimiento pedagógico,

produciendo un encuentro entre su saber, la disponibilidad y el deseo de aprender del otro (y ahí descubrimos que muchas personas con discapacidad hacen lo que se les ofrece, lo que la seguridad social les reconoce, lo que encuentran en la zona) que no siempre coincide con lo que quisiera hacer, y otra vez ponemos a la luz la pregunta por el deseo.

Propongo retomar el sentido de la educación como acontecimiento pedagógico. Es allí donde creo que los profesores que dicen no saber de discapacidad tienen mucho más para aportar a la dignidad del otro que los supuestos especialistas, porque lo hicieron sentir cualquiera y no tan especial ni diferente, ni con capacidades especiales, ni con un fin terapéutico. Lo que hace lo hace porque le gusta, como cualquiera.

Skliar plantea que «más que estar preparados, anticipados a lo que vendrá, que nunca sabemos qué es, de lo que se trata es de estar disponibles y ser responsables» (2010, pp. 160-161). La idea de disponibilidad y responsabilidad es una idea claramente ética. No hay hecho pedagógico si no ponemos de relieve, si no colocamos en el centro de la escena qué pasa entre nosotros (y ya no qué pasa con el otro) (Skliar, 2010, p. 160).

El equipo de la Universidad Nacional de Entre Ríos (Angelino, Kipen, Almeida, etcétera) propone pensar la discapacidad como una producción social, inscripta en los modos de producción y reproducción de una sociedad. Ello supone la ruptura con la idea de déficit, su pretendida causalidad biológica y consiguiente carácter natural, a la vez que posibilita entender que su significado es fruto de una disputa o de un consenso, que se trata de una invención, de una ficción y no de algo dado. Es también una categoría dentro de un sistema de clasificación y producción de sujetos (Rosato y Angelino, 2009).

Para ir concluyendo este análisis que invita a seguir pensando y opinando, comparto una reflexión de un encuentro de estudiantes de educación física al terminar una clase donde se incluyó la discapacidad. Lo que te da confianza al trabajar con personas con discapacidad es la experiencia, pero nunca la vamos a tener si se nos hace creer que hay que saber algo más antes de empezar. Por eso, rescatamos que sea la formación universitaria la posibilidad de ofrecer la puerta de entrada o, al menos, de abrir la puerta para conocer esa realidad que parecería es para un grupo cerrado, de personas con discapacidad y sus especialistas.

Ojalá llegue el día en que no sea necesario aclarar cuando uno realiza una actividad en la que puede participar una persona con discapacidad. Ser docentes es estar disponibles para cualquiera que tenga deseo de aprender.

Referencias bibliográficas

- ACHUCARRO, S.; DI DOMIZIO, D., y HERNÁNDEZ, N. (comps.) (2017). *Educación física: Teorías y prácticas para los procesos de inclusión* [en línea]. La Plata: UNLP. Disponible en: <<http://libros.fahce.unlp.edu.ar>>, acceso: 3 de mayo de 2018.
- ANTELO, E. (2015). *La incalculable experiencia de educar*. La Plata: UNLP.
- CACHORRO, G., y CAMBLOR, E. (coords.) (2013). *Educación física y ciencias. Abordajes desde la pluralidad*. Buenos Aires: Ed. Biblios.
- CARBALLO, C. (coord.) (2015). *Diccionario crítico de la educación física académica*. Buenos Aires: Ed. Prometeo.
- DERRIDA, J., y DUFOURMANTELLE, A. (2000). *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- DUEÑAS, G. (2013). *La patologización de la infancia. Problemas e intervenciones en las aulas*. Buenos Aires: Noveduc.
- JOLY, E. (2010). «La discapacidad como construcción social». En KATZ, S., y DANIEL, P. (comps.). *Hacia una universidad accesible. Construcciones colectivas por la discapacidad*. La Plata: EDULP.
- (2011). «¿Qué les pasa a la ciencia, a la tecnología y a la universidad con relación a las personas con discapacidad? ¿Las ven, las escuchan o son sordas y ciegas?». En KATZ, S., y DANIEL, P. (comps.). *Hacia una universidad accesible. Construcciones colectivas por la discapacidad*. La Plata: EDULP.
- KATZ, S. (2010). «¿De qué es especialista el profesor de educación física especializado en discapacidad?». En CACHORRO, G., y SALAZAR, C. (coords.). *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.
- (2013). «Al trabajar con personas con discapacidad, ¿en qué te especializas?». En CACHORRO, G., y CAMBLOR, E. (coords.). *Educación física y ciencias. Abordajes desde la pluralidad*. Buenos Aires: Ed. Biblios, pp. 177-187.
- (2014). «Nuevas perspectivas en la formación de profesores de educación física con relación a la discapacidad». En CAMBLOR, E., et al. (coords.). *Prácticas de la educación física*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, pp. 267-275.
- KIPEN, E. (2012). «En torno a una conceptualización —(im)posible— de la discapacidad». En ANGELINO, A., y ALMEIDA, E. (comps.). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos.
- MAREÑO, M., y KATZ, S. (comps.) (2011). *Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos en Argentina*. Córdoba: UNC.
- Naciones Unidas (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad [en línea]. Disponible en: <<http://www.un.org>>, acceso: 6 de mayo de 2018.
- PALACIOS, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cinca.

- ROSATO, A., y ANGELINO, M. A. (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Noveduc.
- SKLIAR, C. (2002). ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (*improbable*) de la diferencia. Madrid: Ed. Miño y Dávila.
- (2008). «¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable» [en línea], *Orientación y Sociedad*, vol. 8. Disponible en: <http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf>.
- (2010). «De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad», *Revista Política y Sociedad*, vol. 47, n.º 1, pp. 153-164.
- (2012). «Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias». En ANGELINO, A., y ALMEIDA, E. (comps.). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Universidad Estatal de Campinas, Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Libre de Berlín (s. a.). *Medidas para la inclusión social y equidad en instituciones de educación superior en América Latina* [en línea]. Campinas: Universidad Estatal de Campinas. Disponible en: <<http://www.miseal.net/>>, acceso: 9 de mayo de 2018.



Agustina Craviotto Corbellini

Prolegómeno

Quizás resulte de Perogrullo señalar que la educación física no ha estado ajena a las definiciones de salud modernas y que, en todo caso, se ha sostenido generalmente por los sentidos derivados del diálogo con las ciencias biomédicas. Entre las más conocidas por su implacable difusión, se encuentra la que describe «un estado de completo bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de enfermedad o dolencia» (OMS, 2001a, p. 1). La idea de bienestar nos habla de la satisfacción y la tranquilidad, de un vivir a gusto. Esto nos remite a una percepción interna, intrasubjetiva, en la que los sentidos permitirían reconocerla y para la cual son determinantes las condiciones de vida. Sobre esta última van a operar las estrategias sanitarias y preventivas actuales.

La frase ya popular «mente sana en cuerpo sano», o comúnmente dicha «mente sana, cuerpo sano», de Juvenal, remite en su lectura moderna a la división cartesiana. Rumbo que refirió al autoconocimiento como forma de conciencia y, como consecuencia, a la no posibilidad de duda en el reconocimiento como sujeto. Sabemos, gracias a Foucault (2005), el lugar de la llamada función psi, que delimitará epistémicamente como cuerpo un conjunto de órganos y sistemas descritos por la anatomía y la fisiología, y a la mente como la instancia privilegiada de conocimiento del mundo. El texto completo de Juvenal dice:

Sedebeorar que se nos conceda una mente sana en un cuerpo sano.
Pedid un alma fuerte que carezca de miedo a la muerte,
que considere el espacio de vida restante entre los regalos de la naturaleza.
Que pueda soportar cualquier clase de esfuerzos, que no sepa de ira, y esté libre de deseos.

Y crea que las adversidades y los terribles trabajos de Hércules son mejores que las satisfacciones, la fastuosa cena y la placentera cama de plumas de Sardanápalo.

Te muestro lo que tú mismo puedes darte, con certeza que la virtud es la única senda para una vida tranquila (1974).

Colocada por separado «mente sana, cuerpo sano», la expresión parece aludir a que el cuerpo es o será sano cuando la mente es o esté sana. La continuidad de la lectura expresa una fortaleza espiritual ante la muerte y ante los retos de la vida, que incluirían no caer en la ira ni en los deseos, una vida de sacrificio. Sin embargo, la lectura moderna quita el inicio de la frase que incluye a un dios al cual solicitarle la virtud, lo que deja al cuerpo no dependiendo de la mente, sino de un dios, un otro al cual dirigir el pedido mediante la palabra, que no deja otra salida que dárselo a sí mismo. No es raro que esta idea primera se encuentre incluso como lema de clubes deportivos, gimnasios, colegios, así como en la publicidad de productos nutricionales y estéticos e instituciones que promueven o venden servicios de salud. Se trata finalmente de intervenciones sobre el cuerpo que no pueden ser sin la conciencia y la voluntad, y que tienen la particularidad de ser perpetuas; si proliferan las ofertas, es porque la salud jamás se alcanza.

En este sentido, los discursos sobre la educación física y la salud se sostienen actualmente sobre las posibilidades de alcanzar un «estilo de vida físicamente activo» que afectaría la vida toda o «integral», desde la intervención en el organismo hacia la modificación del comportamiento (Delgado Fernández y Tercedor Sánchez, 2002). Particularmente, si las intervenciones para este campo se representaron con el conocido «educación física es salud», reiterado sin reparos, actualmente, el concepto de práctica ha dotado de complejidad el trabajo de la comunidad académica. Este concepto reconoce las prácticas corporales como manifestaciones culturales que amplían la mirada en relación con la exclusividad orgánica, aunque presente, de las manifestaciones del cuerpo, en las que el sujeto tiene un lugar fundamental en su resignificación. Es entonces que resultan distinguibles las nociones de ejercicio físico, actividad física y práctica corporal. Esta distinción instala la pregunta sobre si la educación física «está presente» en las llamadas ciencias de la salud, si «es» parte o si apenas pueden establecerse relaciones y si trae grandes consecuencias para el campo, tanto en lo académico como en lo profesional, al reconocer la larga hegemonía de la lógica de las ciencias biológicas y el reclamo por un lugar en las ciencias humanas y sociales (Filho *et al.*, 2010).

Si hay mente y hay cuerpo, tiene que haber una definición para la salud mental. Esta ha sido entendida como:

[Un] estado de bienestar en el que el individuo se da cuenta de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera y es capaz de hacer una contribución a su comunidad» (OMS, 2001b, p. 1).

A mediados del siglo XX, esta noción de estado es alterada por el concepto de proceso, denominado *salud-enfermedad*. Este cambio integra en la concepción de salud aspectos sociales y contextuales que intervienen en su mejoramiento. La apuesta a un mejor estado de salud queda ligada a acciones de autorrealización (Maslow, 1982), pues se trata de logros alcanzados por un trabajo que es arduo e incluso doloroso. Con ellos se intenta dar una imagen dinámica de un organismo y su desenvolvimiento en la vida social, reconociendo que no existe una línea precisa que divida a aquellos con salud de los que no la poseen. Sin embargo, esto se ve contradicho con el aumento de los manuales diagnósticos con cada vez más clasificaciones. A cada signo y a cada síntoma, un nombre. Ejemplo destacable es el vigente *Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales* (DSM-V), de la American Psychiatric Association, que divide al individuo en signos conductuales, emocionales y cognitivos. A su vez, la idea de proceso, aparentemente renovadora, lo ubica en el conocimiento de la posibilidad de alcanzar otro paso, otro casillero, superior o inferior, de salud. Actualmente, hablar «correctamente» de salud implica reconocer la idea *proceso*, y es una definición que permite conocer qué es la salud de otro (Allouch, 2005).

Una epistemología ligada a los sentidos: en el control de la realidad, o en su falta de control, se ubica el enfermo. Si está sano, controla; si está enfermo, no. No hay sujeto, lo que permite reconocer una paradoja: la salud mental se queda con el cuerpo, como organismo. Salud mental es salud del organismo. En la psiquiatría moderna la distinción cartesiana es tamizada por el positivismo y se subordina la sustancia pensante a la sustancia extensa. Los fenómenos reconocidos como inmateriales, como la conciencia y el lenguaje, se reducen al cuerpo considerado en su dimensión anatomofisiológica: el cuerpo reducido a un sistema de signos, la mente dependiente de ella en el buen uso de la razón y en sus posibilidades de adaptación. En Uruguay, una historia de la recepción de las ideas freudianas parece quedar, aun en la falta de univocidad, en la insistencia de un discurso sobre la salud del organismo y la lucha por el dominio de los instintos (Craviotto Corbellini, 2017). De aquí que la palabra de quien padece tenga poco lugar y el auxilio, en la búsqueda de bienestar, se supedita a las psicoterapias comportamentales o mayoritariamente al uso de medicamentos. Un ficcional bienestar que apuesta en su constante fracaso a una economía del síntoma. Adormecimiento y domesticación.

En los últimos años la salud mental se ha vuelto un problema de agenda nacional; muestra de ello es el reciente debate y aprobación de la nueva Ley N.º 19.529 de Salud Mental y derechos humanos, en agosto de 2017. Una vez aprobada la ley, Sandra Romano señalaba en la *Revista de Psiquiatría del Uruguay* que históricamente se expresa la disconformidad general sobre estos asuntos y evocaba que es «un tema prioritario en el que urgen los cambios; sin embargo, en casi veinte años no ha habido modificaciones estructurales sustanciales» (2017, p. 98). A este debate nada se ha aportado, al menos oficialmente, desde la educación física, ni siquiera desde las posiciones que sostienen un «aporte» al buscado equilibrio bio-psicosocial. Si el desarrollo de la investigación en educación física es aún inicial, es prácticamente nula cuando se trata de sus posibles relaciones con la llamada salud mental. Esta invisibilización temática en investigación y su consecuente (y coherente) distancia con el ámbito profesional quizás puedan adjudicarse a dos asuntos cruciales y ligados entre sí, primero, a la distinción cuerpo/mente moderna y, segundo, a un cuerpo orgánico cada vez más visible y accesible frente a la oscuridad de la mente que sigue desvelando a las psi, terreno donde no mucho prefieren ingresar.

Proponemos interrogar esa instancia llamada *cuerpo* y las posibles relaciones con la salud tal como se nos presenta hoy. Nada más consistente con el capitalismo que una posición de indiferencia. Para esto, hay que revisar la distinción entre *Trieb* ‘pulsión’ e instinto para luego atender a la demanda y al goce. Entiendo que si es un gran peligro extrapolar un saber que proviene de otro campo, en este caso, el de la especificidad de la experiencia psicoanalítica —reconociendo, incluso, los límites que ofrece para ser nombrada, narrada, etcétera—, es fundamental retomar algunas interrogantes que desde su teoría nos permitan formular otras. Indagar sobre el cuerpo desconociendo lo elaborado por Freud y por Lacan implica un desconocimiento y un desprecio por la historia de Occidente.

*

Al anunciar al inconsciente, Freud (1991f) nos advirtió de la imposibilidad de un estado de completo bienestar, el nirvana, que luego trabajaría con la pulsión de muerte. A lo largo de su obra, nos enseña lo inherente a la condición humana: un constante malestar, necesario para la vida, para su movimiento. La idea positiva de alcanzar el bienestar o la aclamada felicidad sería fatal. Es el encuentro con la falta la que nos impulsa a la vida, a la vida hecha de lenguaje. El concepto de salud ficciona con sus fines profilácticos: escapar al malestar y alcanzar la satisfacción pulsional, contrarios a la imposibilidad de la armonía psíquica propuesta por el vienés desde *Proyecto de una psicología para neuró-*

logos (1895) y *Cartas a Wilhelm Fliess, manuscritos y notas de los años 1887-1902* (cartas 96 y 97) hasta los *Tres ensayos sobre teoría sexual* (1905), texto clave de su trabajo en adelante.

La imposibilidad de la armonía, del equilibrio del organismo, nos remite a dos conceptos claves: pulsión e instinto, que determinan modos de lidiar con el cuerpo. Como es conocida, la distinción entre pulsión e instinto, a partir de la traducción del *Trieb* freudiano, se ubica en un campo de disputas. Laplanche (2005) analiza la traducción de la palabra freudiana *Trieb*, *instinct* en inglés, y su lectura desde la edición de Strachey. Señala que:

No es una cuestión de purismo ni de traducción automática. Recordaré que para una gran cantidad de conceptos el alemán cuenta con dos palabras: una de origen latino y otra de origen germánico. [...] A menudo son palabras de derivación análoga [...]. Ahora bien, el hablante alemán puede escoger, ya sea utilizarlas como puros sinónimos, ya sea percibir la diferencia, ampliarla, establecer entre ellas una distinción conceptual. Pero incluso distinguiendo muy bien los términos el riesgo de confusión está siempre presente. Así ocurre con *Trieb*, que traduciré desde ahora por «pulsión», e *Instinkt*, que verteré por «instinto» (2005, p. 2).

Laplanche y Pontalis definen *instinto* como

Clásicamente, esquema de comportamiento heredado, propio de una especie animal, que varía poco de uno a otro individuo, se desarrolla según una secuencia temporal poco susceptible de perturbarse y que parece responder a una finalidad (2004, p. 198).

Corresponde a un término que Freud utiliza a propósito del instinto de los animales; por ejemplo, es claro cuando señala que «si existen en el hombre formaciones psíquicas hereditarias, algo similar al instinto de los animales [*Instinkt*], eso es lo que constituye el núcleo del *Icc*» (Freud, 1991e, p. 191). Ubicar lo humano regido por el instinto supone un destino comandado por lo hereditario y una continua adaptación. Como retoma Laplanche:

[Implica] un mecanismo nervioso organizado jerárquicamente que, sometido a ciertas excitaciones incitantes y desencadenantes, tanto de origen interno como externo, responde a ellas mediante movimientos coordinados que contribuyen a la supervivencia del individuo o de la especie (2005, p. 11).

La noción de instinto coloca al ser humano como ser orgánico en permanente equilibrio a partir de una relación establecida por una tensión somática inicial, una acción específica y un objeto adecuado a la satisfacción. Sus posteriores estudios dan a la pulsión el significado de:

Proceso dinámico consistente en un empuje [...]. Fuente en una excitación corporal (estado de tensión); su fin es suprimir el estado de tensión que reina en la fuente pulsional; gracias al objeto, la pulsión puede alcanzar su fin (Laplanche y Pontalis, 2004, p. 324).

Y aclara que el término *Trieb*, de raíz germánica,

Sigue conservando el matiz de empuje (*treiben*, ‘empuja’); el acento recae menos en una finalidad precisa que en una orientación general, y subraya el carácter irreprochable del empuje más que la fijeza del fin y del objeto (Laplanche y Pontalis, 2004, p. 324).

Roudinesco y Plon subrayan, además, que es un término que apareció en Francia en 1625 para designar la acción de empujar, impulsar, y que Freud tomaría hacia 1895 para designar «la carga energética que está en la fuente de la actividad motriz del organismo y del funcionamiento psíquico del inconsciente del hombre» (2008, pp. 902-903).

Unos años después, en 1897, cuando abandonó la teoría de la seducción, Freud comenzó a revisar su concepción de la sexualidad, para, en 1898, exponer la idea de sexualidad infantil. Al introducir este elemento, el psicoanálisis enseña que, en el hombre, lo pulsional, lo sexual adquirido viene antes que lo innato. «La pulsión es anterior al instinto, el fantasma es anterior a la función, y cuando aparece el instinto sexual, el sillón ya está ocupado» (Laplanche, 2005, p. 9). No es ni hereditaria ni adaptativa. El inconsciente tiene su fuente en el fantasma mismo, encarnado (Laplanche, 2005). Como diría Lacan en 1970, lo que Freud dejaba ver en el funcionamiento del inconsciente

No tiene nada de biológico, [pues] esto solo puede llamarse sexualidad por lo que se llama relación sexual, completamente legítimo, por otra parte, en el momento que uno se sirve de sexualidad para designar otra cosa, a saber, lo que se estudia en biología (Lacan, 1970, p. 8).

Freud aclara, en 1914, en el prólogo de la tercera edición de *Tres ensayos sobre teoría sexual*, que su investigación exhibe una «deliberada independencia respecto de la investigación biológica. He evitado cuidadosamente introducir expectativas científicas provenientes de la biología sexual general, o de la biología de las diversas especies animales» (1991, p. 118). En su seminario de 1964, Jacques Lacan nombró a la pulsión como uno de los conceptos fundamentales del psicoanálisis, despojó el concepto freudiano de sus cimientos biológicos e insistió en el carácter constante del movimiento de la pulsión, recordando la independencia del objeto, en el cual, si bien el hecho de que cualquier objeto puede ser llevado a llenar la función de otro por la pulsión, esta no puede ser asimilada a ningún objeto concreto, por lo cual se constituye como un vacío: el objeto a. No hay armonía del organismo, puesto

que «la pulsión no mantiene ninguna relación natural y preestablecida con su objeto. Apunta indudablemente a su propia satisfacción, pero el objeto que necesita para lograrlo es denominado, por Freud, cualquiera» (Le Gaufey, 2007, p. 134). Es a partir de esta fundamental distinción que Lacan abrirá las posibilidades de lidiar con otro cuerpo.

Una constatación, que invade también el campo de la educación, es la expansión de la apuesta cognitiva que afirma que repensando sus síntomas el individuo puede planificar sus modificaciones, si, después de todo, es quien determina las posibilidades de control sobre los objetos que piensa, así también su cuerpo. En este sentido, revisar lo que se nombra como salud desde el psicoanálisis trae un primer problema: mientras que este último trabaja con la palabra de quien sufre —lo que no significa un acceso cognitivo al síntoma—, la medicina olvida que también lo hace al rechazarla. El acceso al cuerpo sucede por la palabra del médico, «lo que usted tiene es...», que no es sin la pregunta «¿qué es lo que tengo?» que se le demanda. Este diálogo inicial de toda consulta es prácticamente enmudecido una vez que se «constatan» los signos del organismo; sin embargo, representa un momento fundamental al reconocerse allí un saber. En 1966, en una reunión en el Collège de Médecine, Lacan se preguntó, no sin antes resaltar una posición médica de sabio perdida, sustituida por la de un distribuidor y aplicador de agentes terapéuticos diversos, dónde está el límite de su actuación y a qué debe responder. Y respondió: «A algo que se llama la demanda» (1966, p. 12). Es por cuenta de este cambio de posición, este deslizamiento de quienes se dirigen a él, que se valoriza retroactivamente lo original de esa demanda.

Es la cientificidad del discurso médico que coloca en un primer plano el hecho de que para el hombre la salud es un derecho, como vimos, de orden mundial. Es sobre este modo de respuesta a la demanda del enfermo que se sostiene la posición médica. Sobre el saber que media en la relación, Lacan diría —bajo el riesgo a ofensas que luego pudo escuchar— que la práctica médica siempre se ha resuelto con doctrinas y que aun llamarlas *ciencia* no las volvió más científicas, «[el] recurso solo funcionó como sustituto y para enmascarar lo que anteriormente hay que caracterizar más bien como una suerte de filosofía» (1966, p. 12). Decir que el enfermo va a una consulta a demandar la curación no es responder nada en absoluto, señala Lacan. Los médicos saben bien que, aun cuando es posible responder con una tarea como medicar o intervenir, algo permanece constante. Él no es simplemente quien cura: es aquel que siempre responderá ante una demanda de saber «aunque no pueda hacerlo más que llevando al sujeto a que se vuelva del lado opuesto a las ideas que emite para presentar esa demanda» (1966, p. 17). Médicos cansados de recibir pacientes que pretenden ser escuchados, médicos

que no encuentran los síntomas que estudiaron, pacientes que se retiran pensando en la próxima consulta... Y es que, ¿podría funcionar de otro modo? Ser hablados por el discurso de la ciencia (Lacan, 2002), la palabra que sostiene el sujeto supuesto saber, permite la existencia de lo que Lacan llamó transferencia, que remite a lo más arraigado del deseo de saber. Hay un deseo porque hay inconsciente, es decir, lenguaje. Este cuerpo que presenta Lacan ante los médicos es el que tiene un sujeto en su doble relación con el saber. Para este, su enseñanza nos lo muestra, el saber tiene un valor nodal anudado al lenguaje que no solo le da lugar como sujeto, sino que se manifiesta en el deseo de saber. Al abordar al médico, el enfermo lo pone a prueba de efectividad para sacarlo de tal condición, lo que puede implicar que esté aferrado a la idea de conservarla. La demanda puede ser ratificar su condición de enfermo o, incluso, solicitar que la preserven (Lacan, 1966). La relación entre la demanda y el deseo señala una falla entre estos, por la cual ante una demanda «no es de ningún modo idéntico y, a veces, es incluso diametralmente opuesto a lo que desea» (1966, p. 13). Continúa Lacan:

Lo que así se presenta se presenta como pobre en la fiesta en la que el cuerpo irradiaba recién por estar enteramente fotografiado, radiografiado, calibrado, diagramatizado y posible de condicionar, dados los recursos verdaderamente extraordinarios que oculta, pero quizá, también, ese pobre le aporte una posibilidad que vuelva de lejos, a saber del exilio a donde ha proscrito al cuerpo la dicotomía cartesiana del pensamiento y de la extensión, la cual deja caer completamente de su aprehensión lo que es, no el cuerpo que ella imagina, sino el cuerpo verdadero en su naturaleza. Ese cuerpo no se caracteriza simplemente por la dimensión de la extensión: un cuerpo es algo que está hecho para gozar, gozar de sí mismo (1966, p. 12).

Son esos dos puntos fundamentales que Lacan les anuncia a los médicos, desde los cuales podemos pensar la salud: la demanda y el goce del cuerpo. Incurrir en una reflexión en la que cuerpo y lenguaje se articulan conlleva un concepto y un presupuesto: el goce como la no identificación del ser con su cuerpo (Leite, Aires y Veras, 2007). Lo que Lacan llama *goce* es «el sentido en que el cuerpo se experimenta, siempre es del orden de la tensión, del forzamiento, del gasto, incluso de la hazaña». Este se presenta en el dolor, y es solamente a ese nivel que puede experimentarse «una dimensión del organismo que de otro modo permanece velada» (1966, p. 15).

El *parlêtre* tiene un cuerpo que se constituye por la incidencia del lenguaje en el dado a llamar *organismo*. Un cuerpo es algo que se goza. Ahora, justamente, lo que el lenguaje produce es una pérdida de goce. Si el discurso biológico y médico nos ha enseñado un cuerpo plano,

presente en los manuales de anatomía, con Lacan se comienza a ver otra geometría: una banda de una sola cara y dos dimensiones, un solo borde y no orientable. Lo que la banda de Moebius nos enseña es un cuerpo donde lenguaje y goce no se separan. Esta relación dista de ser transparente y clara, puesto que hay discontinuidad por causa de la ley del significante, en la que el sujeto quedará separado de su goce al tiempo que, paradójicamente, constituirá las posibilidades de un acceso a este (Lacan, 1985). Las formas de circunscribir el goce y, por tanto, la relación con el lenguaje y el cuerpo estarán determinadas como efectos de acontecimientos de la vida de cada sujeto, lo que hace evidente la dificultad de constatar las teorías universalizables.

Otro de los presupuestos fundamentales es la relación con el Otro en la constitución del cuerpo (Lacan, 1967): el cuerpo es el lugar del Otro, una vez que se inscribe la marca como significante. La referencia a la alteridad es fundamental para discernir las relaciones con el deseo y el goce. Si el deseo está del lado de la ley, el goce está del lado de la cosa. Esto es fundamental para entender su relación contrapuesta de existencia. El sujeto constituido como deseo del Otro estará siempre marcado por una insatisfacción que no cederá y que es ineliminable. No hay tecnología última, sea farmacológica, sean modernas técnicas de gimnasia o sea quirúrgica, que termine definitivamente con él. Malestar irreductible y engañoso para las conciencias.

De un sujeto con cuerpo

La cuestión inicial sobre las intervenciones de la educación física en los problemas de la salud, y específicamente de la salud mental, es, en primer lugar, una revisión teórica y epistemológica. Si por intervenir pensamos en reproducir prácticas instaladas en un juego discursivo sin revisión sobre el lugar del sujeto, de ingresar en espacios sostenidos por cierta «interdisciplina» sin revisión, que propone completar el objeto que inevitablemente supone único y exterior, de lo que se trata es del peligro de una solidaridad acrítica las versiones positivas y a una lógica del mercado. Si nada es más solidario a esta que la posición de indiferencia, detenerse es necesario.

Con este trabajo no evocamos a un olvido del organismo, del sistema de signos, del lenguaje de la biología que es de valor indiscutido, sino a reconocer a un sujeto en sus modos singulares de habérselas con su síntoma. De lo contrario, nos asociaríamos a un funcionamiento «animado por un deseo» (Freud, 1976): el nombramiento y la conducción del individuo. En este sentido, se propone pensar en un cuerpo constituido por el lenguaje, efecto del significante, que desde Freud no ha

dejado de mostrar el psicoanálisis. Cuerpo que aparece en el habla sobre el cuerpo. Y no un cuerpo sinónimo de yo o un yo que habla, sino también un cuerpo que habla.

El sujeto no es un cuerpo, tiene un cuerpo, y este engaña. Si el discurso de la salud funciona como tal, si las policlínicas están tupidas de pacientes que insisten, no depende únicamente de «malas gestiones» progresistas: se llama goce del cuerpo. En este no hay ruptura de la armonía, del equilibrio entre las fuerzas implicadas en su funcionamiento, porque directamente no hay armonía: hay un saludable malestar que mueve la vida.

Referencias bibliográficas

- ALLOUCH, J. (1993). *Freud, y después Lacan*. Buenos Aires: EDELP.
- (2005). «Avergonzados» [en línea], *Imago Agenda*, n.º 93. Disponible en: <<http://www.imagoagenda.com>>, acceso: 20 de marzo de 2018.
- CRAVIOTTO CORBELLINI, A. (2017). *El sujeto entre la clínica y la escuela. La relación cuerpo-psique y la lectura de Freud en Uruguay (1900-1930)*. Tesis de maestría en Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- DELGADO FERNÁNDEZ, M., y TERCEDOR SÁNCHEZ, P. (2002). *Estrategias de intervención en educación para la salud desde la educación física*. Barcelona: INDE.
- FILHO, A. L., et al. (2010). «O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física» [en línea], *Movimento*, vol. 16, n.º 01, Porto Alegre, enero-marzo, pp. 11-29. Disponible en: <<http://www.ufrgs.br/revistamovimento>>, acceso: 10 de noviembre de 2018.
- FOUCAULT, M. (2005 [1973-1974]). *El poder psiquiátrico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FREUD, S. (1991a). «Fragmentos de la correspondencia con Fliess». En STRACHEY, J. (comp.). *Sigmund Freud. Obras completas*, t. I. Buenos Aires: Amorrortu Editores, p. 211.
- (1991b). «Proyecto de psicología». En STRACHEY, J. (comp.). *Sigmund Freud. Obras completas*, t. I. Buenos Aires: Amorrortu Editores, pp. 323-336.
- (1991c). «Tres ensayos sobre teoría sexual». En STRACHEY, J. (comp.). *Sigmund Freud. Obras completas*, t. VII. Buenos Aires: Amorrortu Editores, pp. 109-121.
- (1991d). «Pulsiones y destinos de pulsión». En STRACHEY, J. (comp.). *Sigmund Freud. Obras completas*, t. XIV. Buenos Aires: Amorrortu Editores, pp. 105-134.
- (1991e). «Lo inconsciente». En STRACHEY, J. (comp.). *Sigmund Freud. Obras completas*, t. XIV. Buenos Aires: Amorrortu Editores, pp. 153-201.
- (1991f). «Más allá del principio de placer». En STRACHEY, J. (comp.). *Sigmund Freud. Obras completas*, t. XVIII. Buenos Aires: Amorrortu Editores, pp. 1-63.
- (1991g). «El porvenir de una ilusión». En STRACHEY, J. (comp.). *Sigmund Freud. Obras completas*, t. XXI. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- FOUCAULT, M. (2006 [1981-1982]). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- JUVENAL, D. J. (1974). *Sátiras*. México: Ed. Bilingüe (introducción, traducción y notas de Roberto Heredia Correa).
- LACAN, J. (1966). «Psicoanálisis y medicina. El lugar del psicoanálisis en la medicina». Conferencia durante una mesa redonda del Collège de Médecine, La Salpêtrière, 16 de febrero (establecimiento del texto, traducción y notas de Ricardo E. Rodríguez Ponte para circulación interna de la Escuela Freudiana de Buenos Aires).

- LACAN, J. (1987 [1964]). *El seminario. Libro 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- (2002). «La ciencia y la verdad». En *Escritos 2*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (1970-71). *Seminario 18. De un discurso que no sería del semblante. Versión crítica* (establecimiento del texto, traducción y notas: Ricardo E. Rodríguez Ponte para circulación interna de la Escuela Freudiana de Buenos Aires). Disponible en: <<http://www.lacanterafreudiana.com.ar/2.1.7.1%20CLASE-01%20%20S18.pdf>>. Acceso: dos de agosto de 2016>.
- (1985 [1966]). «La ciencia y la verdad». En: LACAN, J. (1966). *Escritos II*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (1967-68) *Seminario XV. El acto psicoanalítico* (versión crítica de Ricardo E. Rodríguez Ponte para circulación interna de la Escuela Freudiana de Buenos Aires). Disponible en: <<http://www.lacanterafreudiana.com.ar/>>.
- LAPLANCHE, J. (2005). «Pulsión e instinto. La sexualidad ampliada» [en línea], *Alter. Revista de Psicoanálisis*, n.º 1, diciembre (traducción de Deborah Golerlant). Disponible en: <<https://revistaalter.com/revista/pulsion-e-instinto-3/802/>>, acceso: 10 de agosto de 2015.
- y PONTALIS, J. B. (2004). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- LE GAUFEY, G. (2012 [1991]). *La incompletud de lo simbólico*. Buenos Aires: Letra Viva (traducción de Graciela Siciliano Bousquet).
- (2007). *El notodo de Lacan: consistencia lógica, consecuencias clínicas*. Buenos Aires: El Cuenco de Plata.
- LEITE, N.; AIRES, S., y VERAS, V. (orgs.) (2007). *Linguagem e gozo*. Campinas: Mercado de Letras.
- MASLOW, A. (1982). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2001a). *Documentos básicos*, 43.ª ed. Ginebra: OMS.
- (2001b). *Fortaleciendo la promoción de la salud mental*, hoja informativa n.º 2020. Ginebra: OMS.
- (2004). *Promoción de la salud mental: Conceptos, evidencia emergente, práctica* [en línea]. Informe compendiado. Disponible en: <http://www.who.int/mental_health/evidence/promocion_de_la_salud_mental.pdf>.
- QUINTEROS, T. (2009). *El cuerpo en la psicosis: lectura de una experiencia de trabajo en un taller de danza-movimiento* [en línea]. Tesis de maestría en Psicología Clínica de Adultos, Facultad de Ciencias Sociales, Facultad de Medicina (Chile). Disponible en: <http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2009/cs-quinteros_t/pdfAmont/cs-quinteros_t.pdf>.
- ROMANO, S. (2017). «Oportunidades y desafíos de la Ley 19.529» [en línea], *Rev Psiquiatr Urug*, vol. 81, n.º 2, pp. 98-100. Disponible en: <http://spu.org.uy/sitio/wp-content/uploads/2018/01/01_EDIT.pdf>.
- ROUDINESCO, E., PLON, M. (2008 [1988]). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós (traducción de Jorge Piatigorsky).

- VAZ, A. (2000). «Educação do corpo, conhecimento, fronteiras», *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, vol. 24, n.º 2, Campinas, pp. 161-172.
- VENTURINI, J. (2014). «Estructura ternaria. Elementos del simbólico en los comienzos de la enseñanza de Lacan». En FERNÁNDEZ CARABALLO, A. M. *El aprendizaje en cuestión*. Montevideo: Ediciones de la Fuga, pp. 45-115.
- VINHAS, L. (2015). «O campo da saúde mental y concepções de corpo: O apagamento da ferida narcísica freudiana e formas de resistência», *Artefactum - Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia*, año VII, n.º 01.
- WRIGHT, B. (2014). «Del juego como un tratamiento posible para la psicosis» [en línea], *Elsigma*. Disponible en: <elsigma.com>, acceso 3 de diciembre de 2017.

AS PRÁTICAS CORPORAIS COMO PRÁTICAS DE CUIDADO E ATENÇÃO À SAÚDE

Yara Maria de Carvalho

Apresentação

Há alguns anos me preocupa a relação que a Educação Física construiu com o campo da saúde, marcadamente com os conhecimentos da clínica e da higiene, no início e, depois com os estudos epidemiológicos de natureza quantitativa. Ao privilegiar essas áreas do conhecimento a Educação Física abdicou do diálogo com as ciências humanas e sociais e não acompanhou o movimento da «Reforma Sanitária» brasileira, o processo de constituição da saúde coletiva e o da aproximação entre as ciências humanas e sociais e o campo da saúde. Considerando que Reforma Sanitária brasileira, em seus primórdios, anos setenta e oitenta do século XX, apoiou-se na reconstrução paradigmática sugerida pelo novo campo denominado de saúde coletiva e, depois, nos anos 1990, pela corrente canadense de Promoção da Saúde, e que esse dois movimentos incitaram a crítica à medicina, valorizaram a determinação social no processo saúde e doença e, em conseqüência, as intervenções comunitárias, intersetoriais ou políticas (Campos, 2008) e que a Educação Física esteve à margem desse processo, é preciso agora identificar e recuperar as perdas.

Nesse sentido, no início da minha vida acadêmica me dediquei ao estudo da relação entre atividade física e saúde com intuito de chamar a atenção para a necessidade de problematizar esse tema para além do respaldo das teorias biológicas e fisiológicas que justificavam a necessidade de comprovação da relação, notadamente por meio de comparações entre grupos de sedentários e «ativos», utilizando métodos de natureza comparativa —grupo controle, por exemplo—. Por meio da indústria cultural, da beleza, da sociedade de consumo, da formação em saúde, das mensagens da mídia televisiva e impressa, da indústria

farmacêutica e dos discursos da saúde, especialmente os da saúde pública, foi possível identificar uma tendência em transformar os resultados produzidos pela ciência em conteúdo moral, instigando a população para novos hábitos e estilos de vida, fortemente marcado pela idéia da doença e da morte e promovendo o medo. Naquele momento o trabalho chamava a atenção também para a necessidade de construirmos contrapontos a esses modos de compreender, formar e agir com a Educação Física, particularmente, e com a saúde, de modo geral, considerando o corpo como uma das grandes questões e, na Educação Física o ser humano em movimento, nos seus infinitos modos de expressão. Com intuito de investigar para além dos discursos impositivos visando disseminar a idéia da saúde vinculada à atividade física, no doutoramento estudei a respeito do modo como as pessoas se apropriam da vida e definem e reinventam cotidianamente seus modos de viver, por meio do trabalho e da festa. Fiz essa aproximação com as pessoas responsáveis pela festa de Achiropita, um acontecimento imperdível na cidade de São Paulo. Ali, festa e trabalho se misturam e, em alguns momentos não é possível reconhecer um e outro. Solidariedade e fraternidade são valores ainda presentes nas relações. E estas são determinadas muito mais pela constituição de vínculos e projetos comuns do que pela disposição do território. A tese de doutorado, «A arte de fazer a vida melhor: narrativas dos que fazem a festa de Achiropita» mostra o quanto estamos distantes da realidade daqueles que partilham o pouco que têm e nos ensinam a respeito dos valores que sustentam relações mais comprometidas com os projetos comuns. Com esse estudo foi possível perceber que o fazer cotidiano —o «coletivo organizado»— de um projeto social, a festa, exige e alimenta pessoas solidárias desde que produzam estratégias que garantam a participação, valorizem o encontro e o trabalho de cada um e dos coletivos e que, ao final, sejam distribuídas as conquistas, em todos os sentidos. Essa festa propõe e ensina uma prática pedagógica que privilegia os espaços comuns, as rodas de conversa e organização e as necessidades da comunidade a fim de identificar e definir tarefas, objetivos e metas e buscar soluções para os problemas que são inúmeros. A festa, neste ano com 92 anos de idade, se transforma ao longo tempo e transforma as pessoas, o bairro e a cidade. É uma experiência que permite e convida insistentemente a comunidade para que se envolva com o planejamento, a organização e a produção do evento e também com os resultados de seu próprio trabalho, o inverso da alienação. É um exemplo de «coletivo organizado», segundo Campos (2000), porque privilegia o processo de sua constituição e as pessoas.

Neste texto, problematizo o tema «corpo» no contexto da saúde na contemporaneidade, com o aporte da filosofia. Como escreveu Canguilhem, «A filosofia é uma reflexão para a qual qualquer matéria estranha serve, ou diríamos mesmo para a qual só serve a matéria que lhe for estranha» (Canguilhem, 1990, p. 15).

Introdução

Das leituras que mais me desconcertaram nos últimos tempos gostaria de mencionar os livros: «Com razão ou sem ela: intercristica da ciência e do mito» e «O livro do conhecimento: as centelhas do acaso e a vida. Tomo I - Conhecimento Espermatóico» ambos do mesmo autor, Henri Atlan. Esses textos foram determinantes no desenvolvimento da tese que apresento por dois motivos: primeiro, porque provocaram a necessidade de repensar o tema da dissertação de mestrado, «O “mito” da atividade física e saúde», escrita no início da década de 1990, e, conseqüentemente, recolocar a questão retomando o conceito de «mito», naquele momento utilizado como «verdade inquestionável», com intuito de problematizar e aprofundar o tema iniciado. Neste momento, então, o «mito» é compreendido como uma racionalidade que lhe é própria, sintética e onírica, que permite «revelar os fios ocultos de uma trama subterrânea tecida entre diferentes registros, de experiências e de saberes» (Atlan, 2000, p. 14); e, ao lado dele, caminha a racionalidade da ciência, sem se confundirem e se tecendo mutuamente, considerando que a ciência moderna não só não resolve os problemas sociais e políticos, como ainda cria novos sem fornecer os meios necessários para resolvê-los. O segundo diz respeito a uma das escolhas de Atlan, para desenvolver suas idéias ele recorre a um filósofo muito interessante e pouco lido na sua época e nos trezentos anos que o sucederam: Espinosa, contemporâneo de Descartes, leitor e crítico de sua obra.

Uma das questões primordiais da obra de Espinosa é justamente «O que pode o corpo» e ele mesmo responde que quase sempre temos idéias obscuras e inadequadas a respeito do nosso próprio corpo. A fim de apresentar suas reflexões a respeito do corpo, selecionei um trecho da obra maior de Espinosa, a «Ética», que, do meu ponto de vista, ilumina a discussão relativa às práticas corporais porque remete à necessidade de revermos a própria idéia de corpo que orientou os últimos três séculos e determinou, por exemplo, as práticas de saúde:

O fato é que ninguém determinou, até agora, o que pode o corpo, isto é, a experiência a ninguém ensinou, até agora, o que o corpo —exclusivamente pelas leis da natureza enquanto consi-

derada apenas corporalmente, sem que seja determinado pela mente— pode e o que não pode fazer. Pois, ninguém conseguiu, até agora, conhecer tão precisamente a estrutura do corpo que fosse capaz de explicar todas as suas funções, sem falar que se observam, nos animais, muitas coisas que superam em muito a sagacidade humana, e que os sonâmbulos fazem muitas coisas, nos sonhos, que não ousariam fazer acordados. Isso basta para mostrar que o corpo, por si só, em virtude exclusivamente das leis da natureza, é capaz de muitas coisas que surpreendem a sua própria mente. Além disso, ninguém sabe por qual método, nem por quais meios, a mente move o corpo, nem que quantidade de movimento ela pode imprimir-lhe, nem com que velocidade ela pode movê-lo. Disso se segue que, quando os homens dizem que esta ou aquela ação provém da mente, que ela tem domínio sobre o corpo, não sabem o que dizem, e não fazem mais do que confessar, com palavras enganosas, que ignoram, sem nenhum espanto, a verdadeira causa da ação. Mas, dirão, saiba-se ou não por quais meios a mente move o corpo, a experiência mostra, entretanto, que se a mente não fosse capaz de pensar, o corpo ficaria inerte. Dirão também que a experiência mostra que estão sob o poder exclusivo da mente coisas tais como o falar e o calar, bem como muitas outras, acreditando, assim, que elas dependem da decisão da mente. Mas quanto ao primeiro ponto, pergunto-lhes: não é verdade que a experiência igualmente ensina que se, inversamente, o corpo está inerte, a mente não se torna também incapaz de pensar? Pois quando o corpo repousa durante o sono, também a mente, ao mesmo tempo que ele, permanece adormecida, não tendo, como quando está acordada, a capacidade de pensar. Acredito, além disso, que todos sabem, por experiência, que a mente não é capaz de pensar, a cada vez, de maneira igual, sobre um mesmo objeto; em vez disso, a mente é tanto mais capaz de considerar este ou aquele objeto, quanto mais o corpo é capaz de ser estimulado pela imagem deste ou daquele objeto. Dirão, entretanto, não ser possível deduzir, em virtude exclusivamente das leis da natureza, enquanto considerada apenas sob seu aspecto corporal, as causas dos edifícios, dos quadros e de objetos similares, que são produzidos exclusivamente pelo engenho humano, e que o corpo humano, se não fosse determinado e conduzido pela mente, não seria capaz de edificar um templo. Já demonstrei, porém, que eles não sabem o que pode um corpo, nem o que pode ser deduzido exclusivamente da consideração de sua natureza, e que a experiência lhes mostra que se fazem, em virtude exclusivamente das leis da natureza, muitas coisas que eles nunca acreditariam poder ter sido feitas sem a direção da mente, como as que fazem os sonâmbulos durante o sono e das quais eles próprios se surpreendem quando acordados. Acrescento, aqui, a própria estrutura do corpo humano, que, em

engenhosidade, supera, em muito, todas as coisas que são construídas pela arte humana, para não falar do que mostrei anteriormente: que da natureza, considerada sob qualquer um de seus atributos, seguem-se infinitas coisas. Quanto ao segundo ponto, certamente as coisas humanas estariam numa situação bem melhor se tanto o calar quanto o falar também estivessem sob o poder do homem. A experiência, entretanto, ensina, sobejamente, que nada está menos sob o poder dos homens do que a sua língua, e que não há nada de que sejam menos capazes do que de regular seus apetites. Disso decorre que muitos acreditam que só fazemos livremente aquelas coisas que perseguimos sem muito empenho, pois o apetite por essas coisas pode ser facilmente mitigado pela recordação de alguma outra coisa de que nos lembramos com frequência, mas que fazemos muito pouco livremente aquelas coisas que perseguimos com um afeto intenso, o que não pode ser atenuado pela recordação de outra coisa. Se a experiência, entretanto, não mostrasse aos homens que fazemos muitas coisas das quais, depois, nos arrependemos, e que, frequentemente, quando somos afligidos por afetos opostos, percebemos o que é melhor, mas fazemos o que é pior, nada os impediria de acreditar que fazemos tudo livremente. [...] A própria experiência ensina, não menos claramente que a razão, que os homens se julgam livres apenas porque estão conscientes de suas ações, mas desconhecem as causas pelas quais são determinados. Ensina também que as decisões da mente nada mais são do que os próprios apetites: elas variam, portanto, de acordo com a variável disposição do corpo. Assim, cada um regula tudo de acordo com o seu próprio afeto e, além disso, aqueles que são afligidos por afetos opostos não sabem o que querem, enquanto aqueles que não têm nenhum afeto são, pelo menor impulso, arrastados de um lado para o outro. Sem dúvida, tudo isso mostra claramente que tanto a decisão da mente, quanto o apetite e a determinação do corpo são, por natureza, coisas simultâneas, ou melhor, são uma só e mesma coisa, que chamamos decisão quando considerada sob o atributo do pensamento e explicada por si mesma, e determinação, quando considerada sob o atributo da extensão e deduzida das leis do movimento e do repouso, o que se verá mais claramente no que resta ainda a dizer. [...] Aqueles, portanto, que julgam que é pela livre decisão da mente que falam, calam, ou fazem qualquer outra coisa, sonham de olhos abertos (Escólio da Proposição 2 da Terceira Parte; Spinoza, 2007, p. 167).

Citação extensa, mas necessária porque seu conteúdo permite para quem não é leitor do filó-sofo, ter uma noção da riqueza e da complexidade do trabalho que Espinosa desenvolveu em tão pouco tempo de vida. A filosofia espinosana me ajuda a pensar a respeito do corpo e das práticas corporais, como práticas de saúde e de cuidado, porque com

ela eu posso trabalhar com a ideia de que corpo e mente são isonômicos, estão no mesmo plano ontológico. O que se passa na mente é o que se passa no corpo e vice-versa. Nada acontece no corpo que eu não tenha a percepção. Entretanto, a percepção de que algo me afeta não significa que eu conheço a causa. E o que é necessário para que eu chegue à causa? Pensar... Espinosa era um racionalista, acreditava que pensar sobre o quê e de que modo pensamos, sentimos e agimos é necessário para se chegar ao entendimento das relações.

É uma filosofia que nos ajuda a recolocar várias questões que têm sido preteridas, sobretudo na sociedade ocidental, orientada pela filosofia de René Descartes que separa *res cogitans* e *res extensa*. Ao atribuir ao Cogito o estatuto de primeira certeza ontológica, Descartes definiu a primazia da alma em detrimento do corpo:

[...] Pelo próprio fato de que conheço com certeza que existo, e que, no entanto, noto que não pertence necessariamente nenhuma outra coisa à minha natureza ou à minha essência, a não ser que sou uma coisa que pensa, concluo efetivamente que minha essência consiste somente em que sou uma coisa que pensa ou uma substância da qual toda a essência ou natureza consiste apenas em pensar. E, embora talvez (ou, antes, certamente, como direi logo mais) eu tenha um corpo ao qual estou muito estreitamente conjugado, todavia, já que, de um lado, tenho uma idéia clara e distinta de mim mesmo, na medida em que sou apenas uma coisa pensante e inextensa, e que, de outro, tenho uma idéia distinta do corpo, na medida em que é apenas uma coisa extensa e que não pensa, é certo que este eu, isto é, minha alma, pela qual eu sou o que sou, é inteira e verdadeiramente distinta de meu corpo e que ela pode ser ou existir sem ele (Meditação Sexta, § 17; Descartes, 1973, p. 142).

O filósofo se opunha ao paradigma naturalista, basicamente aristotélico, caracterizado pelo animismo e vitalismo —a vida é fruto de uma força vital, ou alma, diferente do corpo e da mente— e pelo finalismo e teleonomia —a vida como um projeto pré-determinado existe para uma finalidade—. O lugar do significado e do sentido está na alma, mas nunca é uma idéia verdadeira, semelhante à coisa. Corpo e alma são duas substâncias distintas. E o racionalismo cartesiano orientará a ciência moderna.

Essa influência será determinante no modo como «experimentamos» o corpo. Partindo do pressuposto de que

Há grande diferença entre espírito e corpo, pelo fato de ser o corpo por sua própria natureza, sempre divisível e o espírito inteiramente indivisível. Pois, com efeito, quando considero meu espírito, isto é, eu mesmo, na medida em que sou apenas uma

coisa que pensa, não posso aí distinguir partes algumas, mas me concebo como uma coisa única e inteira. E, conquanto, o espírito todo pareça estar unido ao corpo todo, todavia um pé, um braço ou qualquer outra parte estando separada do meu corpo, é certo que nem por isso haverá aí algo de subtraído a meu espírito. E as faculdades de querer, sentir, conceber, etcétera, não podem propriamente ser chamadas suas partes: pois o mesmo espírito emprega-se todo em querer e também todo em sentir, em conceber, etcétera. Mas ocorre exatamente o contrário com as coisas corpóreas ou extensas: pois não há uma sequer que eu não faça facilmente em pedaços por meu pensamento, que meu espírito não divida mui facilmente em muitas partes e, por conseguinte, que eu não reconheça ser divisível. E isso bastaria para ensinar-me que o espírito ou a alma do homem é inteiramente diferente do corpo, se já não o tivesse suficientemente aprendido alhures (Meditação Sexta, § 33; Descartes, 1973, p. 147).

Desse modo, Descartes desloca todo o «sensível» a esquemas simples, distanciando-o da consciência. O sujeito racional não tem carne, desejos, sentidos. A matéria cartesiana —o corpo— é um conceito.

Noto também que o espírito não recebe imediatamente a impressão de todas as partes do corpo, mas somente do cérebro, ou talvez mesmo de uma de suas menores partes, a saber, aquela onde se exerce a faculdade que chamam o senso comum, a qual, todas as vezes que está disposta da mesma maneira, faz o espírito sentir a mesma coisa [...] (Meditação Sexta, § 34; Descartes, 1973, p. 147).

Esse corpo sem sentidos movimenta-se, mas o movimento para a filosofia cartesiana é propriedade do objeto corporal, é representação de uma relação quantitativa, obedece ao princípio da inércia. É geométrico, físico e o parâmetro para o estudo do movimento será a mecânica. É esse pensamento que prevaleceu no Ocidente e que definiu a ciência moderna e a modernidade. É esse modo de pensar que ainda hoje determina o conteúdo formativo dos cursos de graduação no campo da saúde, de modo geral, e, especialmente, na educação física.

As práticas de saúde no contexto da promoção da saúde

Localizar as práticas corporais, como práticas de saúde, no contexto da promoção da saúde implica, necessariamente, reconhecer os dilemas que advêm de uma crise mundial no campo da saúde e, no caso da promoção da saúde brasileira, fortemente determinada pelas discussões e

políticas definidas no Canadá, EUA e Europa nas últimas décadas. Outro ponto que merece ressalva diz respeito aos temas e estratégias que emergem do debate relativo à promoção da saúde que não raras vezes exigem estudos fundamentados na filosofia, haja vista a necessidade de nos debruçarmos sobre questões de natureza ética. Como neste texto a ênfase recai sobre a saúde e «A saúde é uma maneira de abordar a existência com uma sensação não apenas de possuidor ou portador mas também, se necessário, de criador de valor, de instaurador de normas vitais» (Canguilhem, 1990, p. 163), entendemos que esse é o campo privilegiado para empreender esse desafio.

O tema «práticas corporais» pouco aparece na literatura e nas pesquisas na área da saúde. No entanto, nos últimos tempos observa-se uma apropriação da expressão «atividade física/práticas corporais» adotada no documento da Política Nacional de Promoção da Saúde, relacionando-a à «Saúde da Família» e, mais recentemente ao «Núcleo de Apoio à Saúde da Família» (NASF), justamente porque o espaço do profissional específico —da Educação Física— começa a ser reconhecido formalmente como pertinente e legítimo no serviço público de saúde, na dimensão das políticas públicas e na própria discussão da formação em saúde.

No entanto, o que há disponível publicado, em periódicos, são resultados de pesquisas associando os efeitos de programas de atividade física sobre determinadas doenças (diabetes e osteoporose, por exemplo) e fatores de risco (hipertensão arterial, obesidade, síndrome metabólica, entre outras). Avaliar a influência do treinamento físico sobre as respostas cardiorespiratórias ou a variabilidade da frequência cardíaca e comparar a influência de um programa de exercícios sobre variáveis biológicas são os estudos mais encontrados. Entretanto, aqui cabe enfatizar que os discursos e apelos dirigidos à população chamando a atenção para a necessidade de fazer exercício e atividade física justifica-se na lógica da biomedicina e não na da promoção, haja vista a ênfase na doença.

Diferentemente, recortar o tema das práticas corporais remete ao modo como concebemos e cuidamos do corpo que, por sua vez, resulta e se refaz na forma como concebemos os modos de viver e vice-versa. E também podemos pensá-las como «tecnologias de cuidado» enfatizando, entretanto, que não se pode perder de vista a dimensão não tecnológica dessas práticas considerando suas características particulares: não têm a pretensão de estabelecer normas e regras no que se refere ao cuidado com o corpo; podem viabilizar outros modos de pensar, fazer e sentir o movimentar-se e a gestualidade como expressão de sentidos e significados que resgatam valores imprescindíveis para a ressignificação dos modelos de atenção à saúde e das próprias práticas; se articulam com a promoção da saúde, como campo inventivo e

determinante na recondução das políticas de saúde; e, em última instância, implicam nos modos de fazer a vida. A cultura corporal do povo brasileiro é marcada por elementos valiosos da cultura popular e por uma densidade de forma que podem propiciar a convivência, construção de «território vivo» (Santos e Silveira, 2001).

O contexto da promoção da Saúde

A promoção da saúde é um campo de saberes e práticas, discursos e poderes atravessados por experiências disciplinares e normativas, emancipatórias e participativas. Tema instigante e polêmico. A bibliografia a respeito é extensa e controversa porque muitas vezes se restringe a disseminar os apelos à mudança de estilo de vida. O propósito aqui não é proceder a uma revisão da literatura, mas apontar, em termos gerais, os principais dilemas já demarcados pela comunidade científica, considerando que como campo é permeado de lutas e disputas.

A primeira menção à idéia da promoção da saúde foi realizada pelo sanitarista Henry Sigerist, no início do século XX. Entretanto, o debate contemporâneo sobre promoção da saúde emergiu na década de 1970, a partir do «Informe Lalonde», documento de trabalho do Ministério da Saúde do Canadá (Westphal, 2006). Seu objetivo central era o enfrentamento dos custos crescentes de assistência médica, não acompanhada pela resolutividade na atenção médico-centrada, particularmente no caso das doenças crônicas. Propõe a promoção da saúde em sintonia com uma estratégia voltada para a organização dos serviços de saúde. O documento definia o campo da saúde a partir de quatro determinantes: biologia humana, ambiente (natural e social), estilo de vida e organização da assistência à saúde. Ressaltava também que, enquanto a sociedade canadense concentrava seus esforços e recursos — 7 % da riqueza nacional —, na organização da assistência médica, as causas maiores da morbidade e mortalidade eram provenientes dos outros três fatores: biologia, meio ambiente e estilo de vida (Lalonde, 1974). Ainda que destacasse diferentes determinantes, a maior parte das ações enfatizava o «estilo de vida» dos indivíduos, como gerador do adoecimento e da morte. Assim, os indivíduos passaram a ser orientados para desenvolver procedimentos de autovigilância e autodisciplinares.

O texto de Westphal (2006) aponta, entre outras coisas, a dificuldade dos organismos internacionais — das conferências, dos documentos, dos governos — cumprirem as metas. Ressalta uma inoperância nos modos de gestar as políticas, com gravíssimas conseqüências à saúde e à vida da população.

Dezenove anos depois da Conferência de Ottawa aconteceu em 2005 a VI Conferência Global de Promoção da Saúde, em Bangkok na Tailândia, cujo tema foi “Políticas e Parceria para a Saúde: Procurando Interferir nos Determinantes Sociais da Saúde”. Em vez de convocar os ministros de saúde e cobrar os compromissos assumidos e que não foram cumpridos, resolveram mudar a estratégia convocando os Centros Colaboradores da OMS, na tentativa de comprometê-los com as recomendações da Conferência. A questão da globalização e sua influência nas questões de saúde foram amplamente discutidas procurando ressaltar os aspectos negativos, mas também os efeitos positivos da difusão de conhecimentos, pelos meios tecnológicos de informação (Westphal, 2006, p. 651).

Se por um lado, houve, ao longo desses anos, ampla disseminação de conceitos e reflexões importantes para problematizar e respaldar novas formas de produzir saúde, de outro, são muitas as resistências que impedem a operacionalização dos conceitos e, de fato, o enfrentamento de questões cruciais para a transformação das condições de vida das populações.

Outros autores chamam a atenção também para a ênfase na mudança de «estilo de vida» e ao crescente aumento do mercado de saúde privada. Rose escreveu:

Temos visto uma intensificação e generalização das estratégias de promoção da saúde desenvolvidas no século XX juntamente com o aumento da indústria de seguro saúde privada, acentuando as obrigações que indivíduos e famílias têm de monitorar e administrar sua própria saúde. Agora cada cidadão precisa tornar-se um ativo parceiro na condução da saúde, aceitando sua responsabilidade de garantir seu próprio bem-estar (2007, p. 63).

O autor alerta para o movimento voltado para o consumo de serviços de saúde à proporção dos apelos dirigidos à população para se cuidar. Stotz e Araújo ressaltam outros aspectos:

As políticas da OMS têm sido consolidadas em grandes conferências internacionais, das quais as mais conhecidas são a de Alma Ata, em 1978, que hasteou a bandeira das ações integradas de saúde (ATS) e a de Ottawa, em 1986, que desfraldou o pendão da promoção da saúde. Uma diferença apreciável —porém pouco notada— entre estas duas conferências é que o Brasil esteve presente em Alma Ata e não esteve em Ottawa. Diferente da primeira, em que participaram quase todas as nações do planeta, a conferência de Ottawa congregou apenas os países ditos desenvolvidos e alguns poucos satélites. Depois da conferência de cúpula de Ottawa realizaram-se outras conferências sobre o mesmo

tema, agora regionalizadas. Os países periféricos reuniram-se em Jacarta (Indonésia), em Port Spain (Caribe) e em Bogotá (Colômbia). Nesta última, em 1992, é que o Brasil se fez representar e foi signatário de sua declaração (Stotz e Araújo, 2004, p. 12).

Acompanhando os autores, a descentralização das conferências internacionais resultou de um deslocamento radical do próprio conceito de saúde, até então a saúde era associada ao «estado de completo bem-estar físico, psíquico e social». É, a partir de fins da década de 1980, que a saúde deixou de ser um estado e passou a ser um «projeto»: «Um projeto que deverá ser definido em cada nação, ou cada grupo social, de acordo com sua possibilidade econômica, técnica, política e cultural» (Stotz e Araújo, 2004, p. 12). No Brasil, constata-se eles,

O discurso oficial é o de Ottawa mas a prática corrente é revestida do tradicional autoritarismo, agora legitimado e implementado pela Conferência de Bogotá. De fato, consideramos que uma das mudanças relevantes na prática da saúde pública no Brasil, desde o advento da promoção, tenha sido a sofisticação das estratégias de culpabilização das próprias vítimas da incúria sanitária, além da creditação oficial das teorias do condicionamento comportamental (behaviorismo), absolutamente avessas a qualquer pedagogia da problematização (Stotz e Araújo, 2004, p. 7).

A Carta de Bogotá define a saúde como consequência do desenvolvimento econômico e social mas enfatiza a participação das pessoas na mudança das condições sanitárias no sentido de alterar valores, atitudes e relações. «Pressupõe que as pessoas não têm uma cultura da saúde, não vêm a saúde como um bem desejável e precisam ser conscientizadas da sua importância» (Stotz e Araújo, 2004, p. 7). Do ponto de vista dos autores é o setor saúde que precisa de uma nova cultura haja vista que profissionais e técnicos são educadores. Nesse sentido, enfatizam eles, é fundamental pensar e intervir na formação dos educadores e prosseguir com a Reforma Sanitária.

Ainda com relação à Conferência de Ottawa, além da baixa participação de usuários e grupos comunitários, ela foi patrocinada, sobretudo, pela tecnoburocracia estatal, por profissionais da área, dirigentes sanitários e acadêmicos (Carvalho, 2005). E esse é um dos elementos mais problemáticos na análise política da promoção da saúde: por um lado, sua discursividade assemelha-se à de outros movimentos sociais, numa retórica que desafia a regulação do Estado; mas, por outro, suas origens residem no Estado, na gestão da saúde pública, «ao invés de desafiar diretamente o Estado» (Lupton, 1995, p. 61), como os demais movimentos sociais. Isso significa que o ideário portador de intenções emancipatórias não assegura às práticas de promoção um caráter «libertário».

Nesse sentido, «A promoção da saúde como política pública caminha num certo fio da navalha» (Ferreira Neto *et al.*, 2009, p. 462): deve garantir a função regulatória do Estado na gestão do sistema de saúde e, ao mesmo tempo, permitir e incentivar espaços e ações de autonomia e empoderamento individual e coletivo. Outro aspecto destacado pelos autores diz respeito ao deslocamento da centralidade da assistência médica a favor da descentralização da gestão dos cuidados em saúde, nas políticas de saúde, agregando profissionais da saúde com diferentes formações e uma compreensão ampliada do processo saúde-doença no sentido de evidenciar determinantes mais plurais, com acento na noção de fatores de risco.

No artigo «Promoção da saúde: entre o conservadorismo e a mudança», Ferreira, Castiel e Cardoso (2007) apresentam o resultado de uma investigação a respeito das concepções de promoção da saúde nos principais documentos oficiais produzidos nos anos 1970 e 1980. Ao se depararem com as fontes primárias identificam uma ambiguidade conceitual: há elementos que apontam para avanços, mas há outros que traduzem um viés conservador. Diante dessa multiplicidade de sentidos, alertam para a necessidade de identificar qual perspectiva ou abordagem inspiram as ações de promoção da saúde, especialmente quando se presencia um contínuo e crescente processo de adoção desse ideário como referência para a formulação e implementação de políticas de saúde.

A ênfase das críticas recai sobre as abordagens que privilegiam a mudança de comportamento como uma das metas da promoção da saúde. O reconhecimento de que essas propostas responsabilizam o indivíduo pela sua saúde e, concomitantemente, relativizam o compromisso do Estado e governos, tem levado a OMS a enfatizar que é imperativo considerar que os padrões de comportamento humano são socialmente determinados.

Para a Unidade de Educação em Saúde da OMS, “os modos de vida são padrões de escolhas (comportamentais) feitas a partir das alternativas disponíveis às pessoas, conforme suas circunstâncias socioeconômicas e suas facilidades para escolher certos modos de vida em detrimento de outros”. A noção de construção social de estilos de vida tem implicações adicionais. Ela implica a idéia de que, no terreno da saúde, padrões de comportamento não são fixos, uma vez que são dependentes do fluxo da vida, que é dinâmico. Nesse sentido, a ênfase está na idéia de que “um estilo individual de vida é produzido nos [...] padrões de comportamento que são desenvolvidos através dos processos de socialização. Eles são aprendidos através de interações sociais com pais, colegas, amigos e [...] da influência das escolas, da mídia et cetera. Eles são continuamente interpre-

tados e testados em situações sociais e conseqüentemente não são fixos [...] mas sujeitos à mudança baseada na experiência e reinterpretção. Aceitar esse argumento significa reconhecer que o social não é apenas o material social a partir do qual os padrões de comportamento são produzidos, mas é, também, a estrutura dentro da qual os comportamentos são situados. Considerados o caráter processual dos estilos de vida e a sua contingência social, pode-se concluir que os mesmos não são necessariamente controláveis pelo indivíduo” (Oliveira, 2005).

Essa discussão é pertinente e apropriada quando o tema é «práticas corporais» porque a estrutura do discurso que sustenta os apelos para o exercício e a atividade física é justamente essa, a de focar apenas no indivíduo. Se

Nos recusamos a ter que escolher entre reducionismos, ou seja, abordar a saúde pelo viés do reducionismo médico ou de um “reducionismo individualista”, podemos vislumbrar uma potencial interação entre conhecimentos e práticas de setores médicos e populares. Assim, temos diante de nós a possibilidade de não polarizar a discussão em medicina versus sociedade e, tampouco, sociedade versus indivíduo, o que favorece a (re) orientação do emprego da promoção da saúde para a adequação de políticas, programas e serviços, como forma de enfrentar tanto a medicalização da vida social como a individualização da saúde pública (Marcondes, 2004, p. 10).

Um primeiro aspecto das práticas corporais que precisa ser examinado quando se tem por norte a promoção da saúde refere-se à necessária revisão daquilo que se quer fazer com as práticas de saúde. Ao assumir a promoção como «pano de fundo» para se pensar as práticas corporais, como práticas de saúde, a primeira constatação é que não é suficiente adotar padrões de correção do movimento, por exemplo, ou ainda garantir o aumento da capacidade do volume de oxigênio pelo organismo depois de um programa de atividade física. Esta ênfase está atrelada à concepção instrumental, técnica do movimento, aquém das implicações do cuidado, ainda que seja um elemento indispensável no aprendizado de uma prática corporal. Há as finalidades técnicas das práticas corporais, mas também a possibilidade de, por meio do trabalho com a gestualidade — como forma de expressão de valores e, ao mesmo tempo, como cuidado —, reinventar os modos de pensar, sentir e fazer a vida. As propostas de promoção da saúde exigem para seu êxito saberes e práticas comprometidas com a defesa da vida. Nesse sentido, é preciso dar visibilidade às potencialidades das práticas corporais para produzir processos criativos e solidários de melhoria das condições de vida de indivíduos, comunidades e populações.

Os avanços da promoção da saúde se referem à disseminação de conceitos básicos que re-clamam a responsabilidade da Saúde Pública no que se refere à saúde da população a partir de «novas estratégias». A realidade Latinoamericana tem particularidades:

O tema equidade adquiriu centralidade nas discussões firmou-se nas conferências o discurso da Promoção da Saúde como produção social. Em razão disso identificase nesses documentos uma proposta sociopolítica, que se preocupa com as iniquidades e com a participação da sociedade no processo de tomada de decisão sobre saúde e qualidade de vida. Preocupa-se, por isso, em disseminar estratégias participativas, que ofereçam oportunidades para os indivíduos para ampliar o seu poder tanto do ponto de vista individual como coletivamente e muitas vezes transcender o setor saúde para enfrentar os determinantes, ou as causas do mal-estar identificando e mobilizando recursos para enfrentá-los (Westphal, 2006, p. 652).

A promoção da saúde induz à idéia de transformação das práticas de saúde em práticas renovadas. Incorpora a cordialidade como um valor, pode instigar a «rede de conversações» e a escuta na direção de abrir-se ao outro, especialmente na prática do «acolhimento». Diante desse quadro é possível perceber os grandes desafios que a promoção da saúde enfrenta, gerados por suas próprias e contraditórias proposições, como também o impacto das mudanças ocasionadas pelas políticas decorrentes. Se podemos identificar um «consenso» em relação à essa discussão no campo da promoção da saúde é que ela se constituiu e se transforma carregando polêmicas.

Corpo e ciência

A razão ensina que é preciso fortalecer o que os homens possuem em comum ou o que compartilham naturalmente sem disputa, pois nisso reside o aumento da vida e da liberdade de cada um.

M. CHAUI, *Política em Espinosa* (2003)

É «com razão» que conseguimos distinguir os objetos e métodos das ciências físicas, das ciências da vida e das ciências do homem, assim como os objetos e métodos das tradições místicas e míticas, racionalidades com interesses e perspectivas distintas. A teoria da relatividade, a física quântica, e, mais recentemente a biologia molecular e as ciências da informação, influenciaram significativamente na forma como pensamos e também em como pensamos o que pensamos.

As implicações da racionalidade cartesiana quando focamos o corpo resultam, por exemplo, na idéia de «homem-máquina» que se fundamenta no mecanismo reducionista clássico. As máquinas são caracterizadas por suas finalidades. As finalidades são determinadas pelo construtor, aquele que fabrica a máquina com o propósito de que ela realize uma ou várias tarefas. O que é próprio da máquina é ser programável, não tanto obedecer às leis da mecânica, tal como acontece com os astros. Assim, a mecânica e a termodinâmica dominaram os modos de pensar do mundo físico.

O corpo como objeto de investigação é estudado no plano da sua anatomia e fisiologia e dos seus sistemas (cardiovascular, respiratório) e é do interior do corpo que são produzidas as verdades. As doenças aparecem como sujeitos ativos em corpos passivos, sem marcas, sem história e isolados. Um corpo que funciona, se constitui e envelhece independentemente das alegrias, das tristezas e do desejo do indivíduo pode ser associado a uma máquina. As máquinas não têm princípio vital, são inanimadas, embora moventes. E o «sujeito» não aparece se transforma em «amostra», em número, em quantidade de capacidade subsumido pela racionalidade instrumental preocupada com a quantificação das informações —medidas, testes, questionários—; na homogeneização dos sujeitos; e, no estreitamento do foco com o uso da estatística descritiva como ferramenta para o tratamento dos dados. A matemática é a linguagem, é o instrumento clássico da razão: clara, imperturbável e autosuficiente.

As teorias científicas respondem, em geral, de modo insatisfatório e são completadas por grandes sínteses, através de extrapolações que de científico apenas têm o vocabulário que utilizam de forma mais ou menos rigorosa. A ciência —provisória, aberta— remete ao inacabado da teoria e à possibilidade de sua refutação. Como contraponto aqui, a filosofia, na sua capacidade para fazer pensar, abrindo e orientando novas e velhas questões.

No que se refere ao corpo e às práticas corporais, o nosso cotidiano está rodeado de ritos, no entanto, a qualidade do gesto tem sido atribuída única e exclusivamente à técnica, em detrimento do processo inventivo e criativo que pressupõe o gesto, o movimentar-se, como um modo de expressão do ser. A distância que separa o trabalho com o corpo como sinônimo de procedimentos, tecnologias duras (Mehry) e serviços especializados e o trabalho com o corpo que implica produzir «encontros», bons e alegres (Espinosa), diz da dificuldade em garantir direitos e condições para que as pessoas consigam efetivamente cuidar do corpo e produzir saúde.

A crítica ao conceito atividade física diz respeito à posição e à atitude reducionista em relação ao corpo e à saúde porque não deixa espaço para os afetos, a espiritualidade, o pensamento autônomo, o desejo e a intencionalidade na expressão de uma singularidade. No que se refere ao reducionismo, de acordo com Atlan, há dois tipos: o fraco e o forte:

O primeiro é indispensável à prática científica e é pressuposto por ela. O segundo é o resultado da crença neste pressuposto sob a forma de uma metafísica materialista ingênua, que pode ser tão mistificadora como as crenças teológicas ou espiritualistas cósmicas, às quais se opõe (Atlan, 1993, p. 48).

O reducionismo forte admite que a análise com base na divisão do todo nas suas partes é suficiente para se compreender o todo. O problema é que o postulado reducionista é observável em organizações simples, onde as partes se associam uma às outras de forma aditiva e linear, de tal modo que uma propriedade do todo pode ser imediatamente concebida, através do senso comum, como uma adição das características das partes (Atlan, 1993). Ao associar essas idéias ao significado que podemos atribuir ao ser humano em movimento conseguimos perceber quão simplificadoras são as abordagens relativas ao cuidado com o corpo na saúde, mas também na educação e na educação física (Bracht, 2000; Lovisoló, 2003; Oliveira, 2001). No plano da informação e da divulgação do conhecimento científico, a indústria cultural dissemina os achados da ciência —evidências que decorrem de modelos explicativos que comprovam que a atividade física determina a saúde (em condições de laboratório)—, transformando-os em conteúdo moral, de forma a alimentar as ações dirigidas ao «estilo de vida», por exemplo. Atlan (2000) defende a idéia de que a revolução científica do século XVII se completou no século XX com as conquistas da biologia contemporânea, mecanicista, molecular e físico-química. Foi só recentemente que a revolução mecânica se impôs no conhecimento do ser vivo. No século XVII a revolução mecânica associou os astros aos seres inanimados, influenciando a consciência de um tempo físico não determinado por gerações de seres vivos, por mortes e nascimentos. Dois séculos depois, a revolução biológica estendeu ao campo do ser vivo as possibilidades de dominação e controle por meio de técnicas físico-químicas provenientes dessa visão mecânica da natureza. As técnicas da genética molecular abriram perspectivas totalmente novas porque possibilitaram agir diretamente sobre o material genético, suporte da hereditariedade.

A revolução biológica atual é tecnológica e tem implicações filosóficas evidentes, pelo fato de a noção de vida ter mudado de estatuto. Atlan parafraseia o biólogo Szent-Györgi:

A vida já não existe como objeto de investigação científica. A vida, como tal, já não é o objeto das ciências que continuam a ser denominadas ciências da vida, ou do ser vivo. Mas a vida, como conjunto de experiências vividas na nossa existência, permanece, evidentemente, no centro das nossas representações sociais e do nosso questionamento filosófico e moral. Isso está na origem de múltiplos mal-entendidos e dificuldades, que acompanham a progressiva biologização da vida quotidiana. Os objetos da biologia afastaram-se e diferenciaram-se cada vez mais da 'vida' e do ser vivo em geral [...] a biologia constitui cada vez mais os seus objetos ao nível celular e molecular, em continuidade com o físico-químico «inanimado» e em ruptura de facto, senão de princípio, com o ser vivo animado, do qual o humano seria de alguma forma, o paradigma mais acabado [...] a vida deixou de existir como objeto de investigação científica (2000, p. 22).

O novo domínio sobre o ser vivo, sob controle da atual revolução tecnológica, biológica e informática é considerado por Atlan (2000) como um acontecimento da mesma ordem de grandeza que a descoberta da agricultura e da criação de animais, e, depois, do trabalho dos metais às eras do bronze e do ferro, com consequências tão importantes na evolução e na formação da natureza humana. Hoje o domínio é direto sobre o ser humano e nesse momento recorre às histórias de golems para mostrar como essa forma de domínio já estava presente no imaginário de outrora perceptível por meio de narrações míticas. E, aqui Atlan aproxima a ciência do mito e da magia:

O tempo da técnica é o tempo objectivo de transformação das coisas. O tempo da magia é o de uma experiência interior, a do chaman, por exemplo, em que a relação com as coisas — através dos nomes e das fórmulas— seria tão imediata como a relação de si para si. É por isso que a técnica é incomparavelmente mais eficaz, quando se trata de transformar efectivamente as coisas. Com efeito, sabe-se hoje que a linguagem não actua directamente sobre elas. Não basta pronunciar as suas fórmulas para as fazer existir ou para as transformar. É indispensável um investimento da própria matéria, de forma objectiva, independente do espírito do sujeito que se lhe dedica. É uma das principais aquisições daquilo a que se chama o método experimental, pelo qual as ciências modernas romperam definitivamente com a magia natural do Renascimento. Para o mágico, bastava dizer a fórmula, meditando-a, depois de ter alcançado um elevado grau de sabedoria e pureza, para agir directamente sobre as coisas. Para as ciências e técnicas que delas derivaram, sabemos que isso é insuficiente: as fórmulas não têm efeito directo sobre as coisas exteriores àquele que as diz [...]. A técnica é uma magia mediada, enquanto a magia seria uma técnica do imediatismo da relação do abstracto com o concreto. Ora, acontece que a técnica

tem êxito onde a magia falha. Mas isso só é verdade quando se trata das coisas na sua realidade objectiva, separada de qualquer interioridade (2000, p. 68).

A atividade física como uma técnica, por exemplo, tem limites na dimensão da intervenção porque está separada da interioridade e do devir individual pelo qual o sujeito se constitui, está distante da experiência interior. O que se pretende com a noção de «práticas corporais» é também resgatarmos temas perdidos ao longo do tempo, como por exemplo, a relação do ser humano com a cosmogonia, a fim de ampliar o diálogo com outros saberes e práticas e suas implicações na concepção de corpo, movimento e gestualidade na contemporaneidade. Na dimensão da experiência corporal, é interessante observar o «teatro de Bali», como convida Artaud, marcado por traços de dança, canto, pantomima, música e quase nada de «psicológico». O diretor elimina as palavras.

Uma das razões de nosso prazer diante desse espetáculo sem excessos reside justamente na utilização por esses atores de uma quantidade precisa de gestos seguros, de mímicas experimentadas e adequadas, mas, acima de tudo, no invólucro espiritual, no estudo profundo e matizado que presidiu a elaboração dos jogos de expressão, dos signos eficazes e cuja eficácia nos dá a impressão de não se ter esgotado ao longo dos milênios. O revirar mecânico de olhos, os trejeitos com os lábios, a dosagem das crispações musculares, de efeitos metodicamente calculados e que eliminam qualquer recurso à improvisação espontânea, as cabeças que fazem um movimento horizontal parecendo rolar de um ombro ao outro como se estivessem encaixadas em trilhos, tudo isso, que responde a necessidades psicológicas imediatas, responde, além disso, a uma espécie de arquitetura espiritual, feita por gestos e mímicas, mas também pelo poder evocador de um ritmo, pela qualidade musical de um movimento físico, pelo acorde paralelo e admiravelmente fundido de um tom [...]. A maravilha é que uma sensação de riqueza, de fantasia, de generosa prodigalidade emana desse espetáculo dirigido com uma minúcia e uma consciência perturbadoras. E as correspondências mais imperiosas difundem-se continuamente da vista ao ouvido, do intelecto à sensibilidade, do gesto de uma personagem à evocação dos movimentos de uma planta através do grito de um instrumento. Os suspiros de um instrumento de sopro prolongam as vibrações de cordas vocais, com tal senso de identidade que não sabemos se é a própria voz que se prolonga ou o sentido que, desde os primórdios, absorveu a voz (Artaud, 1999, p. 57).

Têm gestos e mímicas para todas as circunstâncias da vida! Artaud nos chama a atenção para uma apropriação do corpo «em relação», para uma «metafísica dos gestos» que pouco conhecemos ou experimentamos no Ocidente.

De acordo com Espinosa, «O objeto da idéia que constitui a mente humana é o corpo, ou seja, um modo definido da extensão, existente em ato, e nenhuma outra coisa» (Proposição 13, segunda parte, Spinoza, 2007, p. 97). Nesse sentido,

Compreendemos não apenas que a mente humana está unida ao corpo, mas também o que se deve compreender por união de mente e corpo. Ninguém, entretanto, poderá compreender essa união adequadamente, ou seja, distintamente, se não conhecer, antes, adequadamente, a natureza de nosso corpo. Com efeito, tudo o que mostramos até agora é absolutamente geral e se aplica tanto aos homens quanto aos outros indivíduos, os quais, ainda que em graus variados, são, entretanto, todos, animados. [...] Portanto, tudo quanto dissermos da idéia do corpo humano deve necessariamente dizer-se da idéia de qualquer coisa. Entretanto, tampouco podemos negar que as idéias, tais como os próprios objetos, diferem entre si, e que uma idéia é superior à outra e contém mais realidade do que outra, à medida que o objeto de uma é superior ao objeto da outra e contém mais realidade do que o objeto da outra. E, por isso, para determinar em quê a mente humana difere das outras e em quê lhes é superior, é necessário que conheçamos, como dissermos a natureza de seu objeto, isto é, a natureza do corpo humano. Não posso, entretanto, explicar isso aqui, nem tal explicação é necessária para o que quero demonstrar. Digo, porém, que, em geral, quanto mais um corpo é capaz, em comparação com outros, de agir simultaneamente de um número maior de coisas, tanto mais sua mente é capaz, em comparação com outras, de perceber, simultaneamente, um número maior de coisas. E quanto mais as ações de um corpo dependem apenas dele próprio, e quanto menos outros corpos cooperam com ele no agir, tanto mais sua mente é capaz de compreender distintamente (Escólio da Proposição 13, segunda parte, Spinoza, 2007, p. 97).

Assim, é desejável que o trabalho com o corpo agregue necessariamente as relações que o determinam diretamente, mas também o contexto que suporte e possibilita essas relações haja vista que é nocivo aquilo que torna o corpo menos capaz. Considerando que

Quando olhamos o sol, imaginamos que ele está a uma distância aproximada de duzentos pés, erro que não consiste nessa imaginação enquanto tal, mas em que, ao imaginá-lo, ignoramos a verdadeira distância e a causa dessa imaginação. Com efeito, ainda que, posteriormente, chegemos ao conhecimento de que ele está a uma distância de mais de seiscentas vezes o diâmetro da Terra, continuaremos, entretanto, a imaginá-lo próximo de nós. Imaginamos o sol tão próximo não por ignorarmos a verdadeira distância, mas porque a afecção de nosso corpo envolve a essência do sol, enquanto o próprio corpo é por ele afetado» (Escólio da Proposição 35, segunda parte, Spinoza, 2007, p. 127),

ou seja, a mente concebe o tamanho do sol apenas à medida que o corpo é por ele afetado. Isso nos faz pensar na importância de perceber «o que pode o corpo», seus limites e possibilidades, por meio das práticas corporais, não só na dimensão física, das relações, mas, sobretudo na qualidade das relações —profundidade e intensidade— como modos potentes de intervir na defesa da vida.

As divergências teológicas e metafísicas a respeito do corpo são importantes porque se transformam em juízos de valor no que concerne às propriedades e às experiências do corpo. E, nos surpreendemos com o que pode o corpo porque ignoramos o que pode o corpo. Citando Atlan:

Somos testemunhas daquilo que ele sabe fazer sem saber como o sabe. Quero falar dessas experiências extraordinárias em que somos testemunhas, ao mesmo tempo ativas e passivas, de um gesto perfeito, que indica um saber, fruto de uma aprendizagem e de uma memória conseguidas pelo nosso corpo. Esse gesto surpreende-nos, tanto mais que não sabemos verdadeiramente como foi adquirido. Qualquer praticante de um desporto, por exemplo, (mas é também o caso da dança), faz a experiência desses sucessos quase miraculosos, em que o gesto perfeito parece executar-se por si mesmo e sem esforço. No entanto, o treino que o precedeu era uma dura aprendizagem de práticas que pareciam as mais antinaturais, as mais afastadas daquilo que julgávamos poder fazer espontaneamente. Que de mais antinatural, assim, que os movimentos do esquiador debutante, ou da aprendizagem do serviço no tênis, ou da exatidão da pontaria no basquete e no futebol? No entanto, quando o gesto é aprendido, é integrado na vida do corpo, que sabe então executá-lo bem melhor do que poderíamos explicá-lo e que pode conservar nele a memória desse saber durante anos, sem que disso estejamos necessariamente conscientes. O exercício corporal faz-nos experimentar, no mais profundo de nós mesmos, uma unidade com o espírito de natureza insuspeita; e é, evidentemente, a procura dessa experiência extraordinária que as Tradições do Extremo Oriente desenvolveram em práticas ritualizadas, como as do tiro ao arco e das artes marciais [...]. A aprendizagem pelo corpo, daquilo que o espírito quer fazer realizar, só se pode conduzir, segundo parece, indiretamente, por uma negação consciente daquele que, afinal, queremos que o corpo efetue inconscientemente. Essa forma de experiência do espírito pelo corpo alimenta a vida do músico, do pintor e do escultor. Também aí, o gesto só é conseguido, na sua qualidade estética, para não dizer mística, quando os balbucios analíticos da aprendizagem consciente são ultrapassados, quando esta se tiver tornado uma expressão imediata da interiorização de um saber-ser no corpo e pelo corpo (2000, p. 111).

As idéias de Atlan nos faz pensar nas práticas corporais também como possibilidade de experimentar, para além do plano da consciência ou do pensamento, o que é melhor para o corpo, ou o que é nocivo para a saúde, porque remete necessariamente a outras formas perceptivas, a outras linguagens — não verbais —, a outros modos de perceber as relações e o entorno.

É como se tivéssemos conservado em nós, dissimulados, restos dessa capacidade de conhecimento mítico original, transparente e imediato, pelo qual o corpo-espírito se conhece a si mesmo, sem que o espírito, sozinho saiba como conhece. Existe todo um campo de actividades em que percebemos e sentimos o nosso corpo agir e conhecer em simultâneo, enquanto, ao mesmo tempo, como numa forma de existência desdobrada, somos testemunhas daquilo que ele sabe fazer sem saber como o sabe (Atlan, 2000, p. 111).

Mas Atlan chama a atenção para outra ambivalência diretamente relacionada com as conseqüências morais da descoberta dos mecanismos que nos produzem e aos nossos comportamentos. Até o início do século XX as ciências do ser vivo diferenciavam-se das ciências físicas que aspiravam eliminar restos da antiga metafísica, para a qual a alma orientava o corpo. Os mecanicistas buscavam elementos físicos e químicos para explicar as propriedades do ser vivo inviabilizando os debates filosóficos sobre a natureza material ou imaterial da vida. Hoje, «já não é necessário invocar a vida para explicar as propriedades dos organismos» (Atlan, 2000, p. 114). Nas teorias vitalistas a vida servia de suporte ao corpo, as filosofias e as ciências não negavam as ambiguidades, mesmo a noção de homem-máquina de La Mettrie, citada anteriormente, não suprimia essa imprecisão. A idéia de máquina — como hoje a de programa — deixa em aberto a figura do produtor, da forma que produz sentido e finalidade a essa máquina. E é nesse lugar que encontramos o mistério da vida, que diferencia as máquinas dos seres físicos inanimados. Hoje, ao contrário, é a procura de mecanismos físicos naturais, diferentes dos de máquinas artificiais, produzindo estruturas que, concomitantemente, se conservam, se renovam e se modificam — mecanismos autoorganizadores — que eliminam a vida como conceito explicativo (Atlan, 2000).

Não pretendo esgotar essa discussão, muito menos aprofundar essa crítica que desenvolve Atlan, mas não poderia deixar de lembrar-se de Giovanni Berlinguer, especialmente do texto «A ciência e a ética da responsabilidade», alertando a respeito das críticas dirigidas à ciência. Acusar e reprimir a ciência o escreveu fazendo menção a um artigo de Antonio Gramsci, «é um modo fácil de absolver a sociedade de suas culpas e de reprimir a inteligência humana» (Berlinguer, 2003, p. 192). E, mais adiante faz referência ao homem artificial:

No que concerne ao homem artificial, duas parecem ser as maiores preocupações. Uma é que ele (isto é, cada um de nós) perca em sentimentos e valores aquilo que pode adquirir em tecnologias. Não vejo entretanto sinais irreversíveis para essa antinomia. A outra é que essa “metamorfose humana” seja heterodirigida e teleguiada. [...] É necessário portanto refletir não só a respeito das tecnologias mas também do contexto em que se colocam, dos poderes que as controlam e dos fins para que são utilizadas (Berlinguer, 2003, p. 210).

É pertinente a preocupação com as tecnologias e seus usos no corpo, entretanto, a dimensão racional do problema não é suficiente para a consciência das implicações desses poderes na dimensão dos valores. O uso que fazemos do corpo e a ausência, cada vez mais, de experiências com um corpo que não é o corpo da biologia, da anatomia, objeto das ciências, mas o corpo «em relação» aponta para a distância que nos separa das próprias relações, seja com o meio ambiente, seja com o outro, seja com a comunidade, ou ainda consigo. E, aqui cabe mencionar Espinosa: um afeto é na mente uma idéia de afeto corporal, não é qualquer idéia de afeto, mas aquela que altera nossa potência de perseverar na existência (Spinoza, 2007).

Algumas considerações finais

Poesia e ciência devem identificar-se. [...] Toda emoção tem bases orgânicas. [...] Saber antecipadamente que pontos do corpo é preciso tocar significa jogar o espectador em transes mágicos. É dessa espécie preciosa de ciência que a poesia no teatro há muito se desacostumou. [...] Conhecer as localizações do corpo é, portanto, refazer a cadeia mágica.

A. ARTAUD, *O teatro e seu duplo* (1999)

As práticas corporais quando analisadas sob o ponto de vista das concepções de corpo, saúde e ciência nos remetem, em última instância, aos «modos de viver». E, necessariamente, os «modos de viver» se constituem com base na experiência. Retomo, aqui, a idéia da «experiência» pontuada anteriormente. Walter Benjamin, em 1933, escreveu sobre a «pobreza da experiência» como uma «espécie de nova barbárie»:

Uma miséria totalmente nova se abateu sobre o homem com esse desenvolvimento monstruoso da técnica. E o reverso dessa miséria é a sufocante riqueza de idéias que se difundiu entre as pessoas ou, melhor ainda, se abateu sobre elas - ao se reavivar a astrologia e a sabedoria da ioga, a Christian Science e a quiromancia, o

vegetarismo e a gnose, a escolástica e o espiritismo. Aliás, não é um reavivar autêntico que acontece, mas uma galvanização. [...] Aqui se evidencia claramente: nossa pobreza de experiência nada mais é que uma parte da grande pobreza que ganhou novamente um rosto — tão nítido e exato — como o do mendigo medieval. Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não o vincula a nós? (Benjamin, 1986, p. 195).

Benjamin enfatiza ao final do texto que os homens não aspiram a uma nova experiência, pelo contrário,

Eles almejam libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que eles possam fazer valer tão pura e claramente a sua pobreza, externa e interna, que disso resulte algo decente. Nem sempre eles são ignorantes ou inexperientes. Muitas vezes podemos afirmar o contrário: ‘Devoram’ tudo isso, a ‘cultura’ e o ‘homem’, e estão supersaturados e exaustos. [...] Ficamos pobres (Benjamin, 1986, p. 197).

Por que o tema da «experiência»? Porque a experiência da qual fomos expropriados permite ampliarmos a vida, a favor dela. É ela que abre possibilidades para encontros, para conversas e escutas. Resistiremos ao processo de desintegração dos valores com a experiência, com as práticas de saúde e com as práticas políticas formando os indivíduos para que reconheçam suas necessidades (promoção), considerando que as práticas de saúde são as formas pelas quais as sociedades organizam e intervêm no processo saúde-doença. No caso brasileiro, o Sistema Único de Saúde é o sistema que reconhece e dá vida a essas práticas. E, a atenção primária à saúde, «porta de entrada» do serviço de saúde, é um espaço propício para a experiência e o «encontro» com vistas ao «acolhimento dialogado» e às «redes de conversa»: o primeiro,

Como uma técnica de conversa passível de ser operada por qualquer profissional, em qualquer momento de atendimento, isto é, em qualquer dos encontros, que são, enfim, os “nós” dessa imensa rede de conversações que são os serviços (Teixeira e Cyrino, 2003, inf. eletrônica).

As práticas corporais ampliam as possibilidades de encontrar, escutar, observar e mobilizar as pessoas adoecidas para que no processo do cuidar elas efetivamente construam relações de vínculo, de co-responsabilidade, relações autônomas, criativas e socialmente inclusivas de modo a valorizar e otimizar o uso dos espaços públicos na produção da saúde. Nossos estudos têm demonstrado que a perspectiva hospitalocêntrica e as iniciativas do cuidado com o corpo que se mostram homogêneas, padronizadas e com pouca diversidade de conteúdo espantam as pessoas e comunidades das iniciativas com as práticas. As pessoas são

distribuídas e identificadas por segmentos (faixa etária ou natureza da enfermidade) e orientadas de acordo com a categoria enquadrada. Os movimentos e as técnicas corporais trabalhadas de modo descontextualizado, sem referência ao conteúdo simbólico que carregam, empobrecem o cuidado à medida que privilegiam a otimização do funcionamento do corpo compreendido como organismo. As formas, os comportamentos e condutas excluem, classificam e estigmatizam grupos.

A qualidade das relações entre os profissionais de saúde e a comunidade também se alteram se os princípios que orientam a intervenção são a co-gestão e a co-responsabilidade. As práticas que remetem à consciência corporal, ao significado do cuidar e estar atento aos desconfortos e às diversas maneiras de perceber e exercitar a potência dos indivíduos precisa ser enfatizado.

Diferentemente da relação médico-paciente muito marcada pelas identidades-alteridades, definidas e formais, a relação do profissional da saúde que trabalha com as práticas corporais (profissional de Educação Física, Terapeuta Ocupacional, Fisioterapeuta, entre outros) é mais tênue, sutil devido à própria natureza da atividade que carrega uma dimensão pedagógica perceptível entre o profissional e o indivíduo ou grupo. Nesse sentido, as práticas corporais como modos de cuidar têm peculiaridades porque não se revestem do mesmo formalismo: não se reduz a procedimentos porque permeáveis a mudar e à mudança.

A dificuldade do profissional de Educação Física, em particular, de construir diálogo com outras áreas da saúde pode ser devida a «imagem» que ainda muitos têm das ciências médicas associando-as às técnicas medicamentosas, cirúrgicas e eletrônicas que interferem no corpo biológico e na manifestação e enfrentamento da doença como processo isolado da vida, do cotidiano das pessoas. A Saúde Coletiva rompe com esse padrão. Ela mostra que há outras formas de fazer pesquisa, também legítimas, que não buscam confirmar a evolução ou não da ciência, mas consideram as incoerências da vida, o inacabado, o incompleto e o nômade como parte do processo de produção do conhecimento. A tensão irreduzível entre pontos de vista divergentes, considerando, ao mesmo tempo, as inquietudes e instabilidades compõem com esse processo à medida que o sujeito que pesquisa também não é um sujeito acabado e pronto.

Referências bibliográficas

- ARTAUD, A. (1999). *O teatro e seu duplo*. São Paulo: Martins Fontes.
- ATLAN, H. (1993). *Com razão ou sem ela: intercristica da ciência e do mito*. Portugal: Instituto Piaget.
- (2000). *O livro do conhecimento: as centelhas do acaso e a vida*, t. I- Conhecimento Espermático. Portugal: Instituto Piaget.
- AYRES, J. R. C. M. (2004a). «Cuidado e reconstrução das práticas de saúde», *Interface (Botucatu)*, vol. 8, n.º 14, setembro-fevereiro. Disponível em: <<http://dx.doi.org>>, acesso: 10 de maio de 2018.
- (2004b). «O cuidado, os modos de ser (do) humano e as práticas de saúde», *Saúde Soc*, vol. 13, n.º 3, São Paulo, setembro-dezembro. Disponível em: <<http://dx.doi.org>>, acesso: 10 de maio de 2018.
- BENJAMIN, W. (1986). *Documentos de cultura, documentos de barbárie: escritos escolhidos*. São Paulo: Cultrix, Editora da Universidade de São Paulo.
- BERLINGUER, G. A. (2003). «Ciência e a ética da responsabilidade». In NOVAES, A. (org.). *O ho-mem-máquina: a ciência manipula o corpo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- BOURDIEU, P. (1996). *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras.
- BRACHT, V. (2000). «Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz», *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, vol. 22, n.º 1, Campinas, pp. 53-63.
- CAMPOS, G. W. S. (2000). *Um método para análise e co-gestão de coletivos*. São Paulo: Hucitec.
- (2002). «Sete considerações sobre saúde e cultura», *Saúde Soc*, vol. 11, n.º 1, São Paulo, janeiro-julho. Disponível em: <<http://dx.doi.org>>, acesso: 10 de maio de 2018.
- (2008). «Debate sobre o artigo de Conill», *Cad. Saúde Pública*, vol. 24, supl. 1, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://dx.doi.org>>, acesso: 10 de maio de 2018.
- CANEVACCI, M. (1996). *Sincretismos: uma exploração das hibridações culturais*. São Paulo: Studio Nobel.
- CANGUILHEM, G. (1990). *O normal e o patológico*, 3.^a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- CARVALHO, S. R. (2004). «Os múltiplos sentidos da categoria “empowerment” no projeto de Promoção à Saúde», *Cad. Saúde Pública*, vol. 20, n.º 4, Rio de Janeiro, julho-agosto. Disponível em: <<http://dx.doi.org>>, acesso: 10 de maio de 2018.
- CARVALHO, Y. M. (1999). *A arte de fazer a vida melhor: narrativas dos que fazem a Festa de Achi-ropita*. Tese de doutorado, Faculdade de Ciências Médicas, Departamento de Medicina Preventiva, Saúde Coletiva, UNICAMP.

- CARVALHO, Y. M. (2001). «Atividade física e saúde: onde está e quem é o “sujeito” da relação?», *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, vol. 22, n.º 2, Campinas, janeiro, pp. 9-21.
- (2003). *O «mito» da atividade física e saúde*, 3.ª ed. São Paulo: Hucitec.
- (2005) «Entre o biológico e o social: tensões no debate teórico acerca da saúde na educação física». *Motrivivência*, vol. XVII, pp. 97-105.
- (2006). «Saúde, sociedade e vida: um olhar da Educação Física», *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, vol. 27, n.º 3, Campinas, pp. 153-168.
- CARVALHO, Y. M., e CECCIM, R. B. (2006). *Formação e educação em saúde: aprendizados com a saúde coletiva*. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Fiocruz.
- CARVALHO, Y. M., e RUBIO, K. (orgs.) (2001). *Educação Física e Ciências Humanas*. São Paulo: Hucitec.
- CHAUÍ, M. (1990). «Laços do desejo». In NOVAES, A. (org.). *O desejo*. 2.ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras.
- (2003). *Política em Espinosa*. São Paulo: Companhia das Letras.
- COHN, A. (2009). «A reforma sanitária brasileira após 20 anos do SUS: reflexões», *Cad. Saúde Pública*, vol. 25, n.º 7, Rio de Janeiro, julho.
- CZERESNIA, D., y FREITAS, C. M. F. (orgs.) (2003). *Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências*. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- DEFRADAS, J. (1954). *Les thèmes de La propagande delphique*. Paris: Klincksieck.
- DESCARTES, R. (1973). *Meditações*. São Paulo: Abril Cultural (Coleção Os Pensadores).
- DESLANDES, S. F. (org.) (2006). *Humanização dos cuidados em saúde: conceitos, dilemas e práticas*. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- ELIADE, M. (1981). *O mito do eterno retorno*. Lisboa: Edições 70.
- FERREIRA, M. S.; CASTIEL, L. D., e CARDOSO, M. H. C. A. (2007). «Promoção da saúde: entre o conservadorismo e a mudança». In *XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e II Congresso Internacional de Ciências do Esporte*, Recife, Política Científica e Produção do Conhecimento em Educação Física, pp. 1-7.
- FERREIRA NETO, J. L. et al. (2009). «Apontamentos sobre promoção da saúde e biopoder», *Saúde Soc.*, vol. 18, n.º 3, São Paulo, julho-setembro. Disponível em: <<http://dx.doi.org>>, acesso: 10 de maio de 2018.
- FREITAS, F. F.; BRASIL, F. K., e SILVA, C. L. (2006). «Práticas corporais e saúde: novos olhares», *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, vol. 27, n.º 3, Campinas, pp. 169-183.
- FULGANTI, L. (2009). «Biopolítica e produção de saúde: um outro humanismo?», *Interface (Botucatu)*, vol. 13, supl. I, pp. 667-679. Disponível em: <<http://dx.doi.org>>, acesso: 10 de maio de 2018.
- LALONDE, M. A. (1974). *New Perspective on the Health of Canadians: A Working Document*. Ottawa: Government of Canada.
- LOVISOLO, H. R. (2003). «A política de pesquisa e a mediocridade possível», *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, vol. 24, n.º 2, São Paulo, pp. 97-114.

- LUPTON, D. (1995). *The Imperative of Health: Public Health and Regulated Body*. Londres: Sage.
- MARCONDES, W. B. (2004). «A convergência de referências na promoção da saúde», *Saúde Soc.*, vol. 13, n.º 1, São Paulo, janeiro-abril. Disponível em: <<http://dx.doi.org>>, acesso: 10 de maio de 2018.
- MARTINS, A. (2004). «Biopolítica: o poder médico e a autonomia do paciente em uma nova concepção de saúde», *Interface (Botucatu)*, vol. 8, n.º 14, setembro-fevereiro. Disponível em: <<http://dx.doi.org>>, acesso: 10 de maio de 2018.
- MINAYO, M. C. S. (1993). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*, 2.ª ed. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco.
- HARTZ, Z. M. A., e BUSS, P. M. (2000). «Qualidade de vida e saúde: um debate necessário», *Ciência e Saúde Coletiva*, vol. 5, n.º 1, Rio de Janeiro.
- MONTEIRO, C. A. (1996). *Velhos e novos males da saúde no Brasil: a evolução do país e de suas doenças*. São Paulo: Hucitec.
- MORA, J. F. (2004). *Dicionário de filosofia*, ts. I, II, III e IV, 2.ª ed. São Paulo: Edições Loyola.
- MURRAY, C. J. L., e LOPEZ, A. D. (1997). «Mortality by cause for eight regions of the world: global burden of disease study», *Lancet*, vol. 349, pp. 1269-1276.
- NUNES, E. D. (1999). *Sobre a sociologia da saúde*. São Paulo: Hucitec.
- (1988) «Relação médico-paciente e suas determinações sociais», *Educación Médica y Salud*, vol. 22, n.º 2, pp. 153-168.
- OLIVEIRA, D. L. (2005). «A “nova” saúde pública e a promoção da saúde via educação: entre a tradição e a inovação», *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, vol. 13, n.º 3. Ribeirão Preto, maio/junho. Disponível em: <<http://www.redalyc.org>>, acesso: 10 de maio de 2018.
- OLIVEIRA, M. A. T. (2001). «Acerca da problemática da Educação Física: um diálogo com a produção teórica de T. W. Adorno», *Revista Discorpo*, vol. 10, São Paulo, pp. 11-32.
- ORTEGA, F. (2004). «Biopolíticas da saúde: reflexões a partir de Michel Foucault, Agnes Heller e Hannah Arendt», *Interface (Botucatu)*, vol. 8, n.º 14, setembro-fevereiro. Disponível em: <<http://dx.doi.org>>, acesso: 10 de maio de 2018.
- PAIM, J. S., e ALMEIDA FILHO, N. (2000). *A crise da Saúde Pública e a utopia da Saúde Coletiva*. Salvador: Casa da Qualidade.
- ROSE, N. (2007). *The Politics of Life Itself: Biomedicine, Power and Subjectivity in the Twenty-First Century*. Oxford: Princeton University Press.
- ROUANET, S. P. (2003). «O homem-máquina hoje». In NOVAES, A. (org.). *O homem-máquina: a ciência manipula o corpo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- SANTOS, M., e SILVEIRA, M. L. (2001). *O Brasil: território e sociedade no início do Século XXI*. Rio de Janeiro: Editora Record.
- SPINOZA, B. (2007). *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica Editora (tradução e notas de Tomaz Tadeu).

- STOTZ, E. N., e ARAÚJO, J. W. G. (2004). «Promoção da saúde e cultura política: a reconstrução do consenso», *Saúde Soc.*, vol. 13, n.º 2, São Paulo, maio-agosto. Disponível em: <<http://dx.doi.org>>, acesso: 10 de maio de 2018.
- TEIXEIRA, R. R., e CYRINO, A.P. (2003). «As ciências sociais, a comunicação e a saúde», *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, vol. 8, n.º 1, pp. 151-172.
- WESTPHAL, M. F. (2006). «Promoção da saúde prevenção de doenças». In CAMPOS, G. W. S., *et al. Tratado de saúde coletiva*. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec/Fiocruz.

SOBRE LOS AUTORES

VIRGINIA ALONSO

Profesora adjunta del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales, del ISEF, Udelar. Doctoranda en Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina. Magíster en Ciencias Humanas, opción Antropología de la Cuenca del Plata, FHCE, Udelar. Profesora de Educación Física, ISEF, Udelar. Responsable del grupo de investigación Estudios sobre Educación del Cuerpo, Técnica y Estética, del ISEF.

MARÍA ROSA CORRAL

Profesora adjunta del Departamento de Educación Física y Salud, del ISEF, Udelar. Directora de la línea Estudios Socioculturales sobre la Educación Física, las Prácticas Corporales y la Salud. Licenciada en Ciencias Antropológicas, FHCE, Udelar. Maestranda en Ciencias Humanas, opción Antropología de la Cuenca del Plata, FHCE, Udelar. Profesora de Educación Física de la ex Comisión Nacional de Educación Física, Ministerio de Educación y Cultura.

LETICIA CORVO

Profesora asistente del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales, del ISEF, Udelar. Maestranda en Estéticas Contemporáneas Latinoamericanas, Universidad Nacional de Avellaneda, Argentina. Maestranda en Ciencias Humanas, opción Antropología de la Cuenca del Plata, FHCE, Udelar. Miembro del grupo Estudios sobre Educación del Cuerpo, Técnica y Estética, del ISEF.

AGUSTINA CRAVIOTTO CORBELLINI

Doctoranda en Lingüística (Linguagem e Psicanálise), en el Instituto de Estudos da Linguagem, Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP), San Pablo. Bolsista no Programa PEC-PG, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Integra el Centro de Pesquisa Oustrarte, UNICAMP. Docente del Departamento de Educación Física y Salud, del Instituto Superior de Educación Física (ISEF), Universidad de la Re-

pública (Udelar). Integra el Grupo Formación de la Clínica Psicoanalítica en el Uruguay, de la Facultad de Psicología, Udelar.

YARA MARIA DE CARVALHO

Licenciada en Educación Física, Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP), con especialización en Salud Pública, UNICAMP. Magíster en Ciencias del Deporte, UNICAMP. Doctora en Salud Colectiva, Facultad de Ciencias Médicas, UNICAMP, y docente libre en Promoción de la Salud, de la Facultad de Salud Pública, Universidad de San Pablo. Realizó posdoctorados en Ciencias Humanas y Salud, Universidad Estatal de Rio de Janeiro, en Antropología de la Comunicación Visual, Università La Sapienza di Roma, Italia, y en Filosofía, Universidad de Córdoba, Argentina. Profesora asociada de la Universidad de San Pablo.

VALENTINA DELGADO

Licenciada en Educación Física, ISEF, Udelar. Maestranda en Psicología y Educación, Facultad de Psicología, Udelar. Docente del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales, del ISEF, Udelar. Integrante de la línea de investigación Estudios Socioculturales sobre la Educación Física, las Prácticas Corporales y la Salud. Corresponsable de la línea de investigación Educación Física Inclusiva. Asistente académica del Área Salud, Udelar.

IVANA DEORTA

Docente de Ética y Fundamentos Generales de las Ciencias Humanas en el ISEF. Maestranda en Filosofía, FHCE, Udelar. Licenciada en Filosofía, FHCE, Udelar. Colabora en la línea de investigación Enseñanza y Psicoanálisis. Integra la línea de investigación Estudios sobre el Cuerpo y la Política, del grupo Cuerpo, Educación y Enseñanza (ISEF).

JIMENA GONZÁLEZ

Profesora asistente del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales, del ISEF, Udelar. Integrante del grupo de investigación Estudios sobre Educación del Cuerpo, Técnica y Estética, del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales. Profesora efectiva en el Consejo de Educación Inicial y Primaria, Administración Nacional de Educación Pública.

SANDRA KATZ

Profesora de Educación Física, UNLP, Argentina. Licenciada en Psicología, UNLP. Diplomada en Gerencia Social y Políticas de Discapacidad, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Organización de los Estados Americanos. Doctoranda en Ciencias Sociales, UNLP. Profesora

adjunta de Didáctica para la Integración en Educación Física y de Discapacidad: Un Enfoque Interdisciplinario, de la UNLP. Investigadora extensionista. Responsable de la Dirección de Inclusión, Discapacidad y Derechos Humanos, de la UNLP. Integrante del Comité Técnico de la Comisión Interuniversitaria Discapacidad y Derechos Humanos. Coordinadora de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos desde 2009 hasta hoy.

LUCÍA MATO

Profesora asistente del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales, del ISEF, Udelar. Maestranda en Ciencias Humanas, opción Antropología de la Cuenca del Plata, FHCE, Udelar. Miembro del grupo Estudios sobre Educación del Cuerpo, Técnica y Estética, del ISEF.

MARCELO REAL

Miembro de la École Lacanienne de Psychanalyse. Magíster en Psicología Clínica, Facultad de Psicología, Udelar. Doctorando en Psicología, Udelar, y en Filosofía, Universidad París VIII.

Palabras Finales

El gran desarrollo del conocimiento en los últimos años y los requerimientos, en todos los ámbitos, de una sociedad que afronta importantes procesos de cambio demandan a sus integrantes fuertes exigencias de renovación, actualización, capacitación y perfeccionamiento.

En 1994 la Universidad de la República crea, a propuesta de los egresados, el Programa de Educación Permanente, y desde 2012 lo abre a una educación para todos a lo largo de la vida.

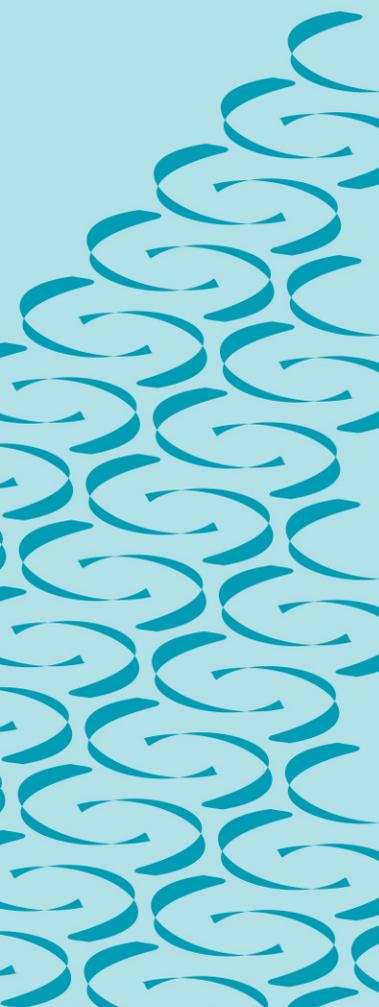
El Programa de Educación Permanente de la Universidad de la República tiene como principales objetivos realizar actividades dirigidas a mejorar la práctica profesional y laboral y generar instancias de formación en valores, en ciudadanía y en desarrollo cultural y democrático. Se puede acceder a más información sobre este a través del sitio web: <www.eduper.edu.uy>.

Por una parte, el Programa organiza una oferta estable, pero cambiante año a año, de actividades cortas de difusión cultural, actualización, perfeccionamiento, nivelación, reorientación, complementación curricular o especialización no formal para profesionales, trabajadores, empresarios o público en general. También se realizan cursos y actividades formativas a medida para grupos de profesionales, trabajadores, empresarios o público que así lo solicite.

Por otra parte, se propone fortalecer redes educativas que les faciliten a los interesados la reinserción educativa y la culminación de ciclos curriculares. También pretende favorecer la continuidad de acceso a actividades de capacitación, ya sea en la Universidad de la República o en otras instituciones educativas.

La presente publicación ha sido financiada y gestionada a través de la convocatoria de la Comisión Sectorial de Educación Permanente (CSEP) para el Apoyo a la Publicación o Edición de Material Educativo como Producto de las Actividades de Educación Permanente. Esta Comisión efectúa un llamado anual a los servicios y dependencias universitarias

interesadas en publicar contenidos de los cursos y actividades, tanto en soporte papel (libros e impresos) como digital (audiovisual o multimedia). De esta manera, la CSEP contribuye a incrementar la divulgación de contenidos generados en cursos y actividades del Programa de Educación Permanente.



SD

**ÁREA CIENCIAS
DE LA SALUD**

Podrá leerse a continuación un estudio crítico sobre el cuerpo, tal como iniciaran las ciencias humanas y sociales no hace mucho tiempo. Con ello, lo que sería dicho en Viena y retomado en París, que calara hondo en los modos de pensar el cuerpo: la relación al inconsciente y al lenguaje propuesta por Freud y después Lacan. La mirada se vuelca entonces sobre la aparente evidencia del cuerpo como organismo, reconociendo un modo por el cual se produce una biologización que invade todas las dimensiones del estado moderno. En esto la educación física no solo no ha sido ajena, sino que ha redoblado las apuestas por la conducción del cuerpo. Entre biología y pedagogía se han desplegado verdaderos dispositivos policiacos de las conductas «saludables». Se trata de distinguir los límites que impone la teoría, donde todo se reduce finalmente a la biología y el sujeto enmudece. Por esto, es que proponemos nuevas miradas, para formular nuevas preguntas.

COEDITORES Y AUSPICIANTES DE LA PUBLICACIÓN



ISBN: 978-9974-0-1705-4



9 789974 017054