

## EL CONCEPTO DE CORPORALIDAD EN EDUCACIÓN FÍSICA: CAMBIOS Y DESAFÍOS UNA INVITACIÓN A LA FILIACIÓN SIMBÓLICA DESDE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS REFLEXIVAS

María Eugenia Gaité\*  
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina  
eugenia.gaité@gmail.com

Recibido: 1/09/2018 Aceptado: 17/01/2019

### Resumen

El presente artículo se propone relatar una propuesta didáctica desarrollada en el Espacio Antropología y Sociología del Cuerpo, en la formación docente de Educación Física, en un instituto superior de la provincia de Buenos Aires. Se argumenta el impacto que tienen investigaciones de Michael Foucault en el actual enfoque curricular sobre el cuerpo, habilitando la reflexión acerca de la impronta de dicho análisis en la búsqueda de una formación pedagógica crítica, que desafíe a los docentes en formación a visualizarse Trabajadores de la Cultura implicados en el relato genealógico del que son parte.

**Palabras Clave:** Corporalidad – Filiación – Formación docente – Educación Física.

### Abstract

This article presents a didactic proposal developed in the curricular space Anthropology and Sociology of the body in the teacher formation of physical education, in a superior institute of the Buenos Aires province. The impact of Michael Foucault's research on the current curricular focus on the body is argued, enabling the reflection about the imprint of this analysis in the search for a critical pedagogical training that challenges teachers in training to visualize Cultural Workers involved in the genealogical story of which they are part.

**Keywords:** Corporality – Filiation – Teacher training – Physical education.

### Introducción

El presente artículo se propone relatar una propuesta didáctica desarrollada en el Espacio Antropología y Sociología del Cuerpo en la formación docente de Educación Física, en un instituto superior de la provincia de Buenos Aires. Se argumenta el impacto que tienen investigaciones de Michael Foucault (1) en el actual enfoque curricular sobre el cuerpo, habilitando la reflexión acerca de la impronta de dicho análisis en la búsqueda de una formación pedagógica crítica, que desafíe a los docentes en formación a constituirse Trabajadores de la Cultura implicados en el relato genealógico del que son parte.

Resulta importante mencionar que la presente producción se halla enmarcada en el proyecto de investigación denominado “Los procesos de filiación simbólica en la educación pública: discursos, prácticas y sentidos promotores de inclusión-exclusión social” (2) que forma parte del Núcleo de actividades científicas y tecnológicas I. FI. PRAC. ED (Investigación en formación inicial y prácticas educativas) que se desarrolla en la Facultad de Ciencias Sociales de Olavarría, dependiente de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, desde el año 2015. Proyecto que procura comprender “(...) el/los modo/s en que la *educación pública* se configura en tanto dispositivo socio-político y propuesta de filiación

---

\* Ayudante Diplomada en la materia Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en la Facultad de Ciencias Sociales de Olavarría. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Profesora de nivel secundario y terciario en Formación docente.

simbólica de los sujetos a un colectivo social. (...)” Ante esto se interpreta la educación en su sentido amplio y profundo, como proceso de transmisión cultural (Frigerio, 2003, s/p) que se vuelve acción política en la medida que se propone lograr que los sujetos se impliquen críticamente en el relato genealógico que los “envuelve” en tanto sujetos históricos.

En este contexto, la presente producción se constituye en un incipiente análisis que intenta recuperar conceptos claves de la investigación (educación, filiación, prácticas docentes) y busca relatar una experiencia pedagógica que refleja, más allá de la compleja trama de relaciones que transitamos históricamente, la posibilidad de desarrollar prácticas significativas que se propongan configurar subjetividades críticas que se planteen problemas, definan estrategias y visualicen soluciones, intentando de este modo, construir sujetos implicados, *filiiados* y comprometidos con la realidad de su época. Se considera, al igual que el historiador Reinhart Kosselleck (1992) (3) que las sociedades se transforman por una combinación entre “su mundo de experiencia” y “los horizontes de expectativas” lo cual plantea posibilidades de rupturas, alternativas y desafíos.

En términos organizativos el artículo en un primer momento relatará aspectos principales del Diseño Curricular de formación docente en Educación Física, luego explicitará los fines y objetivos de la cátedra Antropología y Sociología del cuerpo y en ese contexto argumentará la impronta del análisis de Michael Foucault como *puente* para la interpretación de la génesis biologicista, competitiva e individualista de la educación física escolar habilitando, al finalizar el texto, algunas reflexiones finales que permitan interpretar los desafíos políticos que subyacen en el actual enfoque curricular de la Educación Física.

### **Diseño Curricular de Formación Docente: La corporalidad humana, el desafío teórico de la educación física**

Desde el año 2009 el diseño curricular para la Formación Docente (4), de profesores de educación física se propone desde los horizontes formativos, tres rupturas: la Epistemológica, la del Campo Curricular y la del Campo de la Formación Docente. Rupturas que están interrelacionadas y se retroalimentan, porque el objetivo es formar profesores que desarrollen su profesión concibiéndose como trabajadores de la cultura.

Por ruptura epistemológica se entiende el alejamiento de la educación física al paradigma positivista que generó alianzas con la medicina legitimando un cuerpo orgánico, carente de historicidad, cultura y simbolismo. También se rompería con la influencia del deporte “(...) en su dimensión hegemónica, altamente competitiva, espectacular y regida por las leyes del mercado (...)” (DCJ PEF, 2009, p. 7).

La ruptura con el paradigma positivo sería posible en la medida en que los estudiantes en formación logren significar e interpretar *al cuerpo* como construcción social, política, económica y cultural. De este modo, la educación física se situaría, en el Campo Curricular, en la problemática sociocultural y al cuerpo se lo entendería como corporalidad humana.

Articuladamente, logrando las dos rupturas anteriores, la educación física se convertiría en una disciplina sociocultural que perseguiría como objetivo formar docentes que definan sus prácticas como socio-corporales y, de este modo, planifiquen clases teniendo en cuenta la particularidad del grupo, incentivando sus intereses y además habiliten el análisis de las prácticas corporales en su genealogía, interpretando la finalidad de su construcción y las transformaciones que han transitado para descubrir, de ese modo, las huellas que han dejado, a lo largo de su camino, en la subjetividad humana. Este tipo de abordajes permitirían a los estudiantes construir conciencia sobre su pasado y proyectar un futuro diferente.

Como expresa el Diseño Curricular (2009):

(...) Con diferentes matices, en la fundamentación de los diferentes Diseños Curriculares para la Educación Física del sistema educativo provincial, se sostiene y desarrolla esta consideración de la Educación Física como disciplina pedagógica cuyas prácticas se construyen a partir de las necesidades e intereses de los sujetos, a partir de los objetos de la “cultura corporal de movimiento”(5), pero desnaturalizados y resignificados desde el posicionamiento y el accionar crítico del docente y sus alumnos (Diseño Curricular, 2009, p. 27).

En términos particulares, el espacio Antropología y Sociología del cuerpo, se halla en el diseño curricular ubicado en el Campo de los Saberes Específicos y, en términos generales –al igual que los otros espacios curriculares de este campo (6) - debe habilitar a los estudiantes en formación a conocer e interpretar la dimensión histórica, política, económica y simbólica de las diferentes prácticas corporales y motrices que han desarrollado hombres y mujeres occidentales, constituyendo una “cultura de lo corporal y motriz o cultura corporal de movimiento, al decir de Bracht, que en la actualidad se caracteriza por su incesante movilidad” (7) DCJ PEF, 2009, p. 27).

Dicho análisis invita a problematizar el lugar de la Educación Física en tal configuración, intentando promover sujetos conscientes de la importancia de aprender esta perspectiva para luego poder transferirla, estimulando así, en los futuros estudiantes una postura crítica al respecto.

Específicamente, Antropología y Sociología del cuerpo, tiene como objetivo lograr que los estudiantes en formación desnaturalicen la definición del CUERPO que la modernidad y el liberalismo han construido intentando habilitar la interpretación de que cada sociedad (...) ha brindado un saber particular sobre el cuerpo; sus constituyentes, sus usos, sus correspondencias, es decir, cada sociedad le otorga al cuerpo sentido y valor (...) (DCJ PEF, 2009, p. 36). De este modo, el espacio propone que los docentes en formación comprendan el concepto de corporalidad interpretándolo (...) como fenómeno social y cultural, materia simbólica, objeto de representaciones y de imaginarios (...) (DCJ PEF, 2009, p. 36).

Lo anteriormente mencionado corresponde a lo prescripto por el Diseño Curricular, a continuación se considera pertinente desarrollar los modos en que dichos posicionamientos políticos y epistemológicos se intentan llevar a la práctica de modo real, con estudiantes del 4° año del profesorado de Educación física de la ciudad de Olavarría, Instituto Superior de Formación Docente N°47. Específicamente se hará alusión a los aportes de Michael Foucault porque, tal como se mencionó al inicio de la producción, se reconoce que las contribuciones conceptuales y metodológicas de este autor (respecto de los vínculos entre poder, liberalismo y modos de subjetivación) habilitarían a los estudiantes de educación física a problematizar los sentidos de las prácticas corporales fundantes de la Educación Física (positivista y anatomofisiológico) y su necesaria revisión en un contexto de cambio curricular.

### **Caminar hacia el cambio conceptual**

El objetivo principal de la cátedra Antropología y Sociología del cuerpo es que los estudiantes en formación interpreten el concepto de corporalidad en tanto dimensión existencial de la subjetividad, "somos cuerpo" y de este modo no podemos dejar de pensar la cultura sin los cuerpos y al cuerpo como constituyente de la cultura. Claramente este posicionamiento se convierte en desafío porque nuestra cultura occidental ha "encarnado" el dualismo (8) que emerge con la filosofía racional de Descartes (siglo XVII) y funda la ciencia moderna.

En este contexto, la cátedra se propone que los estudiantes descubran e interpreten las relaciones de poder que encubre tal definición de lo corporal y su impacto en la construcción de la subjetividad humana, para de este modo, contribuir a una práctica profesional crítica respecto de las huellas que la misma ha dejado en el campo de la Educación Física.

Al iniciar los ciclos lectivos se habilitan interrogantes abiertos que intentan recuperar las nociones de cuerpo/s que los estudiantes de 4° año han construido durante la formación. En términos generales los estudiantes reconocen que al ingresar a la carrera identificaban *el cuerpo* de un modo instrumental y mecánico, carente de historicidad y simbolismo tal como el diseño curricular lo prescribe (9). En palabras de los estudiantes: "La idea de cuerpo que tenía al llegar a la carrera era con respecto a la anatomía, a lo físico..." (Camila); "Llegué con una idea de cuerpo muy estereotipada, de acuerdo a cómo debía verse la belleza corporal..." (Agustina); "Ingresé al instituto con la idea anatómica y biológica básica del cuerpo" (Edberto); "Un cuerpo cerrado sin una visión de lo exterior" (Andrés); "Obviamente cuando pensaba en el cuerpo me imaginaba lo físico, lo que se veía y lo que debería lograr hacer en cuanto a habilidades" (Carlos).

En tanto, durante el tránsito por la carrera comprenden que es necesario revisar tal definición e interpretarlo como una construcción histórica, social, simbólica, política y cultural (10), y lo expresan del siguiente modo: "(...) las materias humanistas lograron que mi cabeza pudiera abrirse, más que nada a la diversidad y al proceso de aprendizaje del cuerpo" (Juana); "(...) estuvo bueno aprender que a través del cuerpo nos relacionamos, nos expresamos, existimos, vivimos..." (Joaquín).

De este modo, se busca seguir contribuyendo a tal redefinición del concepto de cuerpo mediante estrategias didácticas que propongan analogías (11) procesos de metacognición (12), con un horizonte claro: la interpretación del concepto de corporalidad en tanto sinónimo de subjetividad.

Es aquí donde asume relevancia disciplinaria el aporte de Michael Foucault, ya que desde su análisis genealógico de la Modernidad es posible habilitar a los estudiantes en formación a *tejer puentes* entre la subjetividad dócil construida por el capitalismo y la subjetividad anatomofisiológica y competitiva construida por la educación física escolar.

Con dicha relación teórica se proyecta que los estudiantes en formación interpreten la lógica de poder subyacentes en tal construcción subjetiva, tanto de modo personal como social, en pos de contribuir a la formación de ciudadanos que interpreten su cuerpo/subjetividad como el resultado de una construcción que los antecede pero que es posible de ser modificada, estimulando el respeto hacia el propio cuerpo y el de los demás, la auto superación sin estándares fijos a los que hay que llegar, la valoración de la diferencia y diversidad, la denuncia a la desigualdad, entre otros aspectos que configuren subjetividades críticas y reflexivas de la/s identidad/es corporal/es.

Con dicha impronta se promueven prácticas pedagógicas que identifiquen las ideas, conceptos y conclusiones a las que arriba M. Foucault y otros autores del campo de la Educación Física, con los horizontes formativos a los que habría que llegar según lo dispuesto por el actual Diseño Curricular.

Es importante mencionar, que en términos metodológicos se busca propiciar un clima áulico de motivación y reflexividad teórico-práctica, en el cual se habilita a los estudiantes en formación no solo a desarrollar una lectura crítica de los orígenes subjetivos del capitalismo sino también sus huellas y

mutaciones actuales, caracterizadas por la desigualdad en todas sus fases, la desnormativación (13), la individuación (14), el control del Mercado y la consecuente construcción de sujetos consumidores centrados en la exterioridad de la imagen personal, autoevaluada y evaluada por la mirada del "otro", en tanto cercanía/lejanía a la corporeidad suelta o torpe (15) que el contexto global promueve. Dicho análisis se hace con el propósito de continuar develando los mecanismos subjetivos mediante los cuales hoy el poder se *revela* y *encarna* en comportamientos cotidianos con el propio cuerpo y el de los demás, propiciando la construcción de una ciudadanía alejada, desarticulada, egoísta que necesita de docentes comprometidos en la promoción de un cambio cultural, que *filie* revelando, denunciando y abriendo nuevos horizontes posibles.

Es por ello tan imprescindible desarrollar, como expresa Foucault (2008) "(...) una historia de los cuerpos y de la manera en que se invadió lo que tienen de más material y viviente" (Foucault, 2008, p. 188).

### **Construir el puente: aportes conceptuales de Michael Foucault y la historia de la educación física escolar**

Se reconoce a Michael Foucault como uno de los filósofos más destacados, junto con Sartre, del siglo XX. Se relata parte de la biografía del autor para argumentar su interés por las formas de ejercicio del poder: sus elecciones sexuales, profesionales e ideológicas *confrontaron* con lo hegemónico y de este modo el poder se *le revelaba*. En palabras de Silvia Citro (2010):

(...) solo para dar un ejemplo, lo que queremos señalar es que para comprender la obra foucaultiana sería necesario recordar tanto la importancia en su formación intelectual de su lectura sistemática de Nietzsche entre 1964 y 1968, como su experiencia práctica de socialización en el contexto de una familia de clase media provincial, católica y puritana, que rechazaba su homosexualidad (Citro, 2010, p. 29).

Se suele reconocer tres momentos de producción foucaultiana: en los '60 el estudio arqueológico cuyo eje era el saber; luego en los '70 el estudio genealógico vinculado al poder y en los '80 estudios cuyo análisis era el sujeto. Claramente el autor giro en torno a ellos de modo retroalimentado porque su interés intrínseco era el análisis de la subjetividad humana (16). Específicamente durante la cursada se recuperan las obras de la década de los '70 y algo del '80. En estas obras puede observarse el impacto del estructuralismo francés y la interpretación de que la episteme es histórica y está en la superficie, por lo tanto, habilitan a interpretar las reglas de una época. Foucault durante los '70 procurara interpretar la genealogía de la Modernidad (Vigilar y castigar (2008); Historia de la sexualidad I. La voluntad del saber (2008), a través de los conceptos de poder, disciplina, biopolítica y sexualidad.

Tales conceptos se analizan en la cursada en tanto *puente* que habiliten la interpretación del vínculo subjetividad moderna/construcción del campo de la educación física escolar, con el objetivo de que los estudiantes en formación puedan revisar su futura práctica. Los siguientes interrogantes se constituyen como guía del análisis de tales contenidos: ¿Qué es el poder para Foucault? ¿Cómo se ejerce el poder en la Modernidad? ¿Cuáles son las huellas subjetivas que ese ejercicio del poder construye? ¿De qué modo ese poder se "cuela" en la práctica docente de los profesores de Educación Física?

Foucault explica que el poder no es algo que se posee, sino que se ejerce. Debe ser analizado desde sus extremidades y desde abajo. El autor comprende a las sociedades modernas como sociedades de normalización, en la que se construye una red de micropoderes que no son los de la ley o del sistema legal. Las relaciones de poder circulan en la sociedad, en relaciones de pareja, profesionales, amistades, etc. Al respecto Deleuze (1987), recuperando a M. Foucault nos dice

El poder carece de esencia, es operatorio. No es atributo, sino relación: la relación de poder es el conjunto de las relaciones de fuerzas, que pasa tanto por las fuerzas dominadas como por las dominantes: las dos constituyen singularidades. "El poder inviste (a los dominados), pasa por ellos y a través de ellos, se apoya en ellos, del mismo modo que ellos, en su lucha contra él, se apoyan a su vez en las influencias que ejerce sobre ellos" (...) Pues lejos de ejercerse en una esfera general o apropiada, la relación de poder se implanta allí donde existen singularidades, incluso minúsculas, relaciones de fuerzas tales como disputas de vecinos, discordia entre padres e hijos, desavenencias conyugales, excesos del vino y sexo, altercados públicos y no pocas pasiones secretas. (Deleuze, 1987, pp.53-54).

También afirma que el poder no debe definirse por sus efectos negativos (de represión), sino por su poder de acción en la construcción de subjetividad y discursos. Ante esto Foucault (2008) analiza que en la transición de la Edad Media a la Modernidad (siglo XVII) se pasa "(...) de la vieja potencia de la muerte, en la cual se simbolizaba el poder soberano, (...) a la administración de los cuerpos y la gestión calculadora de la vida (...)" (Foucault, 2008, p. 169). Se inicia la era del Bio-poder y de este modo se administra los cuerpos y gestiona la vida mediante dos modos principales: las disciplinas del cuerpo y las regulaciones de la población, en palabras de Foucault (2008)

Uno de los polos, al parecer el primero en formarse, fue centrado en el cuerpo como máquina: su educación, el aumento de sus aptitudes, el arrancamiento de sus fuerzas, el crecimiento paralelo de su utilidad y su docilidad, su integración en sistemas de control eficaces y económicos, todo ello quedó asegurado por procedimientos de poder característicos de las disciplinas: anatomopolítica del cuerpo humano. El segundo, formado algo más tarde, hacia mediados del siglo XVIII, fue centrado en el cuerpo- especie, en el cuerpo transido por la mecánica de lo viviente y que sirve de soporte a los procesos biológicos: la proliferación, los nacimientos y la mortalidad, el nivel de salud, la duración de la vida y la longevidad, con todas las condiciones que pueden hacerlo variar; todos esos problemas los toma a su cargo una serie de intervenciones y controles reguladores: una biopolítica de la población (Foucault, 2008, p. 168).

Tal bio-poder fue posible porque entra "(...) la vida a la historia (...)" (Foucault, 2008, p.171), la vida es preocupación del saber e intervención del poder. Todo ello responde a un contexto de cambios que Foucault va a mencionar que se suceden poco antes de la Revolución Francesa, y que van a ubicar a la muerte en un lugar de menor preocupación, debido a que, al mejoramiento de las técnicas agrícolas, la productividad y que los recursos crecían más rápidamente que el aumento demográfico evitándose hambrunas y epidemias. Del mismo modo se despliegan medidas dirigidas a la vida y supervivencia de la especie. Foucault (2008) lo explica del siguiente modo:

Por primera vez, sin duda, lo biológico se refleja en lo político; el hecho de vivir ya no es un basamento inaccesible que solo emerge de tiempo en tiempo, en el azar de la muerte y su fatalidad; pasa en parte al campo del control del saber y de intervención del poder (Foucault, 2008, p. 172)

El poder intervendrá e invadirá, mediante dispositivos de saber y tecnologías, el cuerpo y claramente la Educación física, en sus orígenes no fue ajena a ello. La educación del cuerpo en occidente requiere hacer una breve mención a la impronta de la Gimnasia, en lo que luego se institucionalizará como Educación Física escolar.

La historia de la gimnasia en Occidente no estuvo siempre influida por la medicina y su incesante búsqueda de la salud, la preservación de la fuerza y el vigor físico. Se puede mencionar de este modo dos ramas de la Gimnasia: una *gimnasia rítmica y expresiva* y una *gimnasia científica*. La primera buscaba potenciar las posibilidades expresivas del ser humano (sin importar franja etaria, condición física o sexo), se integraba el movimiento del cuerpo con la música, la danza, el teatro y con ritmos propios de cada región, país, continente (Soares, 2006). En tanto la Gimnasia Científica se preocupaba por medir resultados y verificar performances, especialmente los efectos de la actividad sobre el cuerpo y su vigor. En palabras de Soares (2006):

Hubo en aquel momento, más específicamente, en la segunda mitad del siglo XIX, un gran interés de médicos y científicos en potenciar las fuerzas físicas y asociarlas a una moral recta, valiéndose de los resultados de las investigaciones científicas sobre el gesto humano en el trabajo, posibilitado por el uso cada vez más profesional de máquinas y aún de personas preparadas para tal finalidad. (Soares, 2006, p. 15).

También, en dicho contexto emergerá el deporte que, oponiéndose a los ritmos modestos y el espectáculo pobre de la Gimnasia Científica, se dispondrá como actividad corporal tendiente a disminuir la excitación extrema y el nerviosismo. De este modo, se constituirá como "la afirmación del llamado ocio activo, que estimula la voluntad de progresar siempre, de superar límites físicos, enseña a vigilar el tiempo de las pruebas, a exigir el espacio instituido y el gesto preciso, constituyéndose así, esta pedagogía higiénica que espectaculariza el cuerpo, homogeneiza gestos y hegemoniza prácticas" (Soares, 2006, pp. 27-28).

Como puede observarse, los orígenes de la Educación Física están claramente vinculados a la consolidación de un cuerpo anatomofisiológico, controlado/regulado por el saber médico para buscar eficacia, mediante el análisis minúsculo de los gestos, con el propósito de construir sensibilidades dóciles, máquinas, higiénicas, saludables y moralmente correctas, que tengan poco espacio y tiempo para encontrarse con sus emociones (17). Claramente el "borramiento" en la memoria de la Educación Física de la Gimnasia Rítmica y Expresiva responde a los objetivos de la época.

Otro postulado interesante de Foucault, que se considera pertinente recuperar en el desarrollo de la cátedra, es la modalidad mediante la cual el poder se despliega. Michael va a expresar que lo hace "produciendo realidad", negando de este modo el privilegio otorgado por el marxismo a la represión y la ideología. Foucault explica al respecto: "(...) El poder más que reprimir "produce realidad", y más que ideologizar, más que abstraer u ocultar, produce verdad (...)" (Deleuze, 1987, p. 55). Tal conceptualización permite interpretar el incesante perseguimiento y regulación del sexo, ya que en una sociedad

normalizadora que convierte la vida en objeto político, el sexo en tanto “acceso a la vida del cuerpo y a la vida de la especie” (Foucault, 2008, p. 176) debe ser controlado.

Foucault (2008) va a expresar cuatro grandes líneas de ataque mediante las cuales avanzó la política del sexo:

- La sexualización del niño fue regulada en el siglo XVIII y XIX definiéndola como una amenaza endémica capaz de comprometer el porvenir de la especie. “(...) fue uno de los dogmas de la medicina (...) suponer que la precocidad del sexo provoca luego esterilidad, impotencia, frigidez, incapacidad de experimentar placer, anestesia de los sentidos (...)” (Foucault, 2008, p. 186).
- (...) La histerización de la mujer, que exigió una medicalización minuciosa de su cuerpo y de su sexo, se llevó a cabo en nombre de la responsabilidad que les cabría respecto de la salud de sus hijos, de la solidez de la institución familiar y de la salvación de la sociedad
- El control de los nacimientos mediante el coito interrumpido
- La psiquiatrización de las perversiones. Aquí el sexo fue referido a funciones biológicas y a un aparato anatomofisiológico que le da su “sentido”, es decir, su finalidad; pero también fue referido a un instinto que, (...) torna posible la aparición de ciertas conductas perversas e inteligibles en su génesis (...)” (Foucault, 2008, p. 186).

En efecto, el análisis de Foucault nos habilita a reflexionar que el sexo se encuentra bajo la dependencia histórica de la sexualidad que, en su deseabilidad, en su descubrimiento y en su práctica se revela el control: la sombra de su finalidad que es la de dar vida, lo cual trae implícito la construcción de una normalidad. En palabras de Foucault:

En primer lugar, la noción de “sexo” permitió agrupar en una unidad artificial elementos anatómicos, funciones biológicas, conductas, sensaciones, placeres y permitió el funcionamiento como principio causal, pero también como sentido omnipresente, secreto a descubrir en todas sus partes: el sexo, pues, pudo funcionar como significante único y como significado universal. Además, al darse como función y como latencia, como instinto y como sentido, pudo trazar la línea de contacto entre un saber de la sexualidad humana y las ciencias biológicas de la reproducción. (Foucault, 2008, p.187-188).

Este último aspecto resulta interesante recuperarlo a los fines de problematizar la “complicidad” de la educación física en este control del sexo, su finalidad y regulación.

La educación física históricamente formó parte del “proceso de generificación” contribuyendo a la construcción un ideal de masculinidad y otro de femineidad. A modo de ilustración se analiza durante la cursada, bibliografía que recupera argumentos anatómicos, biológicos y de conformación del carácter que argumentan la división y diferencia entre la actividad física de las mujeres y los hombres. A continuación, se recupera, a modo de ejemplo, un estudio acerca del desarrollo de la educación física durante el peronismo (1946/1955):

La educación física y la práctica deportiva en las escuelas pusieron en evidencia presupuestos de la cultura de género. Presupuestos que haciendo eco de la polaridad hombre-mujer estructuraron dos campos semánticos: el de la competencia deportiva (rudeza-choque-ruido) al ser de los chicos y el de la escenificación estética (flexibilidad-gracia-armonía) al ser de las chicas, distribuyéndoles en una escala de deportes cuyos extremos serían el fútbol y la gimnasia rítmica. Las prácticas consideradas dentro de la femineidad eran aquellas que no implicaban esfuerzo físico o resistencia. La realización de estas últimas podría influir en la capacidad reproductora de las mujeres. La educación física femenina desde su implementación estuvo avalada con el fin de garantizar la salud y el bienestar de las generaciones futuras (ISEF, 2007, p. 4).

En consecuencia, tales procesos de generificación, contribuyeron a estigmatizar aquellas conductas corporales que se corrían del “boceto”. Al respecto, Pablo Scharagrodsky (2006) explica que la masculinidad en Occidente se vincula a la heterosexualidad, de este modo en Educación Física los niños reafirman su identidad a través de prácticas deportivas donde “deben” mostrar actitudes insensibles, duras, valientes, corajudas, de aguante porque de lo contrario (si se muestran delicados, sensibles, pasivos, tímidos) corren riesgo de ser estigmatizados como mariquitas o afeminados. Del lado opuesto, las mujeres si muestran actitudes masculinas son caratuladas de machonas o varoneras. En este sentido es posible suponer la subordinación y el sufrimiento de aquellos varones y mujeres que no “respetaran el guión”.

Actualmente, con el nuevo Diseño Curricular se plantea la necesidad de revisar la complicidad de la Educación Física con los dispositivos de control, de este modo se proclama una educación física que forme a personas responsables y respetuosas del cuidado del propio cuerpo y el de los demás, capaces de leer críticamente los mecanismos de normalización que Occidente ha cimentado, para develar sus intenciones

por construir subjetividades arraigadas en matrices biologicistas, que tienden a vincular la genitalidad con la identidad de género, el rendimiento con habilidades motrices y/o de carácter, promoviendo actitudes individualistas, egoístas y competitivas que dividen la sociedad.

Foucault (2008) expresa que "(...) Contra el dispositivo de sexualidad, el punto de apoyo del contraataque no debe ser el sexo-deseo, sino los cuerpos y los placeres" (p. 191). Esta reflexión del autor invita a pensar que quizás en el respeto a la pluralidad sexual es posible acceder a la libertad, pero para ello es imprescindible –en una instancia de formación docente- hacer el análisis de los aportes de Foucault (entre otros autores), para interpretar los modos mediante los cuales el poder se despliega.

### Reflexiones finales

El análisis desarrollado en el artículo tuvo como objetivo dar cuenta del impacto y los desafíos que habilita la introducción del concepto de Corporalidad en Educación Física. Claramente este posicionamiento epistémico debería impactar en una formación docente consciente y crítica de los mecanismos de poder subyacentes en la construcción del cuerpo occidental (sinónimo de construcción subjetiva). Se decide analizar el impacto de algunas categorías conceptuales de Michael Foucault que habilitan el análisis reflexivo de la historia de la Educación Física.

Como pudo observarse a lo largo del relato, la educación física en sus inicios contribuyó a construir una subjetividad moralmente recta, dócil y eficiente guiada por los preceptos del cristianismo y la medicina. De este modo fue cómplice de la construcción de la cultura occidental moderna y del liberalismo.

Actualmente y como se expresó al inicio del trabajo esta perspectiva debe ser revisada, porque el actual diseño curricular prescribe prácticas de educación física que rompan con el paradigma positivista carente de historicidad, mancomunado con intereses medicalizadores, y la influencia del deporte en su dimensión hegemónica altamente competitiva, espectacular y regida por leyes de mercado.

De este modo, e intentando cerrar el análisis, se considera pertinente recuperar algunos lineamientos de la Ley Nacional N° 26.150, Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI), con el propósito de vislumbrar cómo las nuevas definiciones del cuerpo/movimiento intentan desprenderse de los dispositivos de control que la Educación Física históricamente construyó. A modo de ilustración de lo expresado se recuperan contenidos mínimos prescritos por la Ley respecto del tratamiento de la ESI en Educación Física (2008):

- El desarrollo de la conciencia corporal y de las posibilidades lúdicas y motrices en condiciones de igualdad, sin prejuicios apoyados en las diferencias entre mujeres y varones. (Ley Nacional N° 26.150, 2006, p. 24).
- El desarrollo de actividades corporales y actividades motrices compartidas entre niños o niñas enfatizando en el respeto, el cuidado por uno/a mismo/a y por el/la otro/a y la aceptación y valoración de la diversidad. (Ley Nacional N° 26.150, 2006, p.25).
- El reconocimiento y respeto por la diversidad de identidades y de posibilidades motrices, lúdicas y deportivas, sin prejuicios derivados por las diferencias de origen social, cultural, étnico, religioso y de género, orientados por estereotipos. (Ley Nacional N° 26.150, 2006, p.39).
- La reflexión sobre la competencia en el juego, en el deporte y en la vida social y la promoción de juegos cooperativos y no competitivos. La importancia de la autosuperación. (Ley Nacional N° 26.150, 2006, p. 39).
- La reflexión y valoración del cuerpo como expresión de la subjetividad. La promoción de la autovaloración del propio cuerpo como soporte de confianza, el crecimiento y autonomía progresiva. (Ley Nacional N° 26.150, 2006, p. 48).
- La promoción de la salud integral y la consideración de las dimensiones biológicas, sociales, económicas, culturales, psicológicas, históricas, éticas y espirituales como influyentes en los procesos de salud-enfermedad. (Ley Nacional N° 26.150, 2006, p.49).

Los contenidos mencionados corresponden a diferentes momentos del tránsito escolar: los dos primeros a la educación primaria, los dos siguientes a la secundaria y los dos últimos a la secundaria orientación educación física. Como puede observarse, dichos contenidos permiten entrever la intencionalidad curricular de promover una educación física integral que se aleje del paradigma moderno y anatomofisiológico (la competencia, el individualismo, la diferencia de sexo –biológico- y su inmediata correlación con la diferencia deportiva). En el diseño curricular (2008) se define la educación física como disciplina integral, lo cual supone:

Que alumnos y alumnas aprendan a relacionarse con el propio cuerpo y movimiento, porque estos constituyen dimensiones significativas en la construcción de la identidad. Con el cuerpo y el movimiento las personas se comunican, expresan y relacionan, conocen y se conocen, aprenden a hacer y ser (Diseño curricular, 2008, p. 24).

El “*aprender a hacer y ser*” tal como lo prescriben los lineamientos de la ESI debe estimular aún más la necesaria revisión de las conexiones entre la historia de la Educación Física escolar y la sociedad normalizadora a la que refiere Foucault, porque claramente *se ha educado un modo de ser y hacer como normal y correcto*, de este modo muchos de los/las sujetos que no se han ajustado a la regla han sido estigmatizados. Actualmente, en un contexto de denuncia de dichas *normalizaciones* y sus impactos subjetivos, es imprescindible formar docentes que se sientan filiados y estimulados en la lucha contra la violencia patriarcal y de género, que ha gestado la sociedad capitalista y aún persiste.

Estos análisis y muchos otros que problematicen la construcción de la subjetividad occidental deben ser interés de análisis de los profesores de Educación Física, tanto sea en su formación de grado como en la práctica, para así constituirse trabajadores de la cultura, transmisores, movilizadores y agentes políticos transformadores de la realidad. Cualidades que sólo son posibles en la medida en que el docente pueda ser crítico de los intereses de poder subyacentes en nuestra cultura para, de este modo, habilitar cambios.

Lo invisible debe ser visibilizado y la escuela es el ámbito propicio para tal fin. Si bien la escuela es una invención histórica que ha sido útil para la consolidación y naturalización de la subjetividad moderna, es interesante reconocer su potencial para reinventarse. Como afirman Masschelein y Simons (2014) la escuela puede:

Hallar modos concretos para proporcionar “tiempo libre” en el mundo actual para reunir a los jóvenes en torno a algo “común”, es decir, en torno a algo que se manifiesta en el mundo y que se hace disponible para una nueva generación (Masschelein y Simons, 2014, p. 4).

En el caso particular de la presente producción “lo común” sería poder revisar las bases históricas, políticas, económicas, simbólicas y socioculturales de las injusticias en este mundo, pudiendo desnaturalizar su existencia para proyectar un nuevo futuro, por ello el análisis de Michael Foucault y otros tantos pensadores críticos del capitalismo, se constituyen en interpretaciones imprescindibles para luego propiciar prácticas que despierten y deslumbren a las próximas generaciones.

Así la escuela pública puede configurarse como dispositivo socio-político y propuesta de filiación simbólica de los sujetos a un colectivo social. Es preciso “abrir y revelar el mundo” en la escuela mediante las materias de estudio, y de esto los profesores de educación física no deben sentirse ajenos.

Para cerrar y en palabras de Masschelein y Simons (2014) resulta muy importante el desarrollo de prácticas pedagógicas que se cuestionen:

¿Qué nos parece que es importante en la sociedad, y cómo hacer que esas cosas se pongan en juego en la escuela? (...) ya que la escuela carga a la sociedad con el deber de determinar lo que puede y debería definirse como la materia adecuada para la práctica, el estudio y la preparación de la joven generación. Esto quiere decir que la escuela obliga a la sociedad, en cierto modo, a reflexionar sobre sí misma. (Masschelein y Simons, 2014, p. 41).

#### Notas bibliográficas

- (1) Se selecciona el abordaje de Michael Foucault porque se reconoce los aportes conceptuales y metodológicos respecto de los vínculos entre poder, liberalismo y modos de subjetivación que habilitan a los estudiantes de educación física a problematizar los sentidos de las prácticas corporales fundantes de la Educación Física (positivista y anatomofisiológico) y su necesaria revisión en un contexto de cambio curricular.
- (2) Acreditado con el código 4399.
- (3) Kossellek, R. (1992) *Futuro pasado*. Buenos Aires: Paidós
- (4) El Diseño Curricular de la Formación Docente para los Profesorados de Educación Física (DCJ PEF 2439-09) ha sido construido sobre la base de un proceso participativo desarrollado durante el período 2008. Ese proceso se inició con la voluntad política de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, más el impulso concreto dado por la Dirección de Educación Superior (DES). Como marco político y conceptual de todo el proceso, se produjo un documento base titulado “*Organización del Diseño Curricular del Profesorado de Educación Física: Una lectura y reescritura del marco general en clave de Educación Física. Material borrador para trabajo en los Institutos.*”
- (5) Bracht, Valter (1999) *Educacao Física & Ciencia. Cenas de um casamento (in) feliz*. Rio Grande do Sul: UNJUI.
- (6) 1° AÑO: Didáctica de las prácticas Gimnásticas I, Didáctica de las prácticas lúdicas, Didáctica de las prácticas acuáticas, Anatomía funcional, Historia de la Educación Física en América y Argentina. 2° AÑO: Didáctica de las prácticas Gimnásticas II, Didáctica de las prácticas de la recreación participativa, Didáctica de las prácticas deportivas; Didáctica de las prácticas atléticas, Didáctica de las practicas de la naturaleza y el aire libre I, Fisiología de la motricidad, Didáctica y curriculum de la Educación Física del nivel inicial y primario, TFO; 3° AÑO: Didáctica de las prácticas gimnastas III, Didáctica de las prácticas deportivas II, Didáctica de las practicas de la naturaleza y el aire libre II, Análisis de las acciones motrices, Didáctica y curriculum de la Educación Física del nivel secundario y otros ámbitos, T.F.O ; 4° año: Didáctica de las prácticas Gimnásticas Especiales; Didáctica de las prácticas deportivas III, Didáctica del Entrenamiento, T.F.O.
- (7) Bracht, Valter (1999) *Educacao Física & Ciencia. Cenas de um casamento (in) feliz*. Rio Grande do Sul: UNJUI.
- (8) Res cogita (la cosa pensante, la mente) y por otro lado la res extensa (sistema material y mecánico regulado por leyes matemáticas, despojada de toda intencionalidad y finalidad)



- (9) Los interrogantes que se elaboraron para recuperar las ideas previas de los estudiantes fueron las siguientes: ¿Con qué idea de cuerpo llegaron a la carrera?, ¿Hubo cambios? ¿Por qué?
- (10) Ante el interrogante: ¿Qué vínculos pueden establecer entre la materia Antropología y Sociología del cuerpo con la formación del Profesor de Educación Física? Algunos responden: “Entender al hombre y su cuerpo a lo largo de la historia nos ayudará para comprender el cuerpo y al sujeto de hoy, nos ayudará a entender a los sujetos de nuestras prácticas, los diferentes cuerpos, sus significaciones y así contribuir a nuestra clase” (Juana); “la materia antropología la vinculo al paradigma social-humanista en el cual estamos parados los Profesores de Educación Física, ya que la antropología estudia todos los comportamientos, conductas, cambios en la sociedad” (Edberto); “Entender sobre las cuestiones/construcciones instaladas referidas a cuerpo, género, relaciones de poder, para poder seguir desnaturalizándolas y trabajar a través y a partir de ellas” (Agustina).
- (11) El mecanismo analógico persigue el aprendizaje de un contenido desconocido (o diana) a partir de un conjunto de proyecciones, estructurales o funcionales, que se establecen sobre otro contenido conocido (o análogo). Dicho de otro modo, se aprenden nuevos contenidos sobre la base de contenidos conocidos con los que aquellos comparten algunos elementos estructurales o funcionales. (Moneo y Carretero, 2016, p. 20).
- (12) “(...) Spelke indica que los sujetos generarán cambio conceptual si tienen madurez científica, o conocimiento de un dominio, y conocimiento metacognitivo (Ref. Spelke, 1991). En esta misma dirección, Kuhn señala que el pensamiento científico se caracteriza por coordinar la teoría y la evidencia, y que para que dicha coordinación se pueda desarrollar es importante que los sujetos tengan conciencia de su propia teoría (que “piensen en la teoría” y no sólo que “piensen con la teoría”). Solo con la conciencia de la teoría es posible evaluar la evidencia que la soporta, considerar su falsedad o concebir nuevas teorías (Ref. Kuhn, 1988)” (Moneo y Carretero, (2016), p. 20)
- (13) (...) La desnormativación de los tiempos sociales se articula entonces con una demanda social de liberación, con el deseo manifiesto por parte del individuo de controlar por sí mismo su propia biografía y de escapar a todo constreñimiento institucional que puede ser visto como una imposición exterior y vivido como una nueva forma de heteronomía. Todo el mundo quiere, así, poder controlar por sí mismo la edad en la que se vuelve madre o padre, el tiempo en el que cada uno termina o retoma los estudios. (...) (Merklen, 2013, p. 51).
- (14) (...) Para empezar encontramos una potente exigencia de individuación que recorre la totalidad de las instituciones, penetrando hasta los intersticios más ínfimos de la vida social. La mayoría de las veces esta presión ejercida sobre los individuos toma la forma de una “responsabilización”. Cada cual es declarado responsable no solo de su propia suerte sino también de su actuación social y de las consecuencias de su participación de la vida social. Estos mandatos de individuación encarnan a su vez una exigencia generalizada de activación de la voluntad individual. Ella obliga al individuo a la mejora de su desempeño, a invertir en su futuro o a asegurarse contra los avatares de su existencia (...) (Merklen, 2013, p.47)
- (15) Pierre Bourdieu (1986) en “Notas Provisionales sobre la percepción social del cuerpo” explica que el cuerpo es un producto social que es aprehendido a través de categorías de percepción y de sistemas sociales de clasificación que no son independientes de las diferentes propiedades entre las clases sociales. La **torpeza** o la timidez es, para este autor, la desproporción entre el cuerpo ideal y el cuerpo real, provocando que su portador mire su cuerpo “... en cierto modo desde afuera, con los ojos de los otros, vigilándose, corrigiéndose, reprimiéndose (...)”. En tanto la **sofura** supone, para el autor, la seguridad que proporciona la certeza de apropiarse de esa apropiación ideal construida culturalmente.
- (16) Foucault al respecto expresa “(...) Quisiera decir en primer lugar cuál ha sido la finalidad de mi trabajo durante estos últimos veinte años. No ha sido analizar los fenómenos de poder, ni sentar las bases para tal análisis. Busco más bien producir una historia de los diferentes modos de subjetivación de los seres humanos en nuestra cultura; he tratado, desde esta óptica, de los tres modos de objetivación que transforman a los seres humanos en sujetos. Primeramente están los diferentes modos de investigación que buscan acceder al estatuto de ciencia: pienso, por ejemplo en la objetivación del sujeto que habla en la gramática general, la filología y la lingüística. O bien, y siempre en este primer modo, la objetivación del sujeto productivo, del sujeto que trabaja, en la economía y en el análisis de las riquezas. O bien, para dar un tercer ejemplo, la objetivación por el mero hecho de ser un ser vivo, en historia natural o biología. En la segunda parte de mi trabajo, he estudiado la objetivación del sujeto en lo que llamaré las prácticas escindientes [practiques divisantes]. El sujeto es dividido en el interior de sí mismo o dividido de los otros. Este proceso hace de él un objeto. La partición entre loco y hombre juicioso, enfermo e individuo sano, criminal y “buen chico”, ilustra esta tendencia. Finalmente, he buscado estudiar –y este es mi trabajo en curso- el modo en que el ser humano ha aprendido a reconocerse como sujeto de una “sexualidad” (...)” (Foucault, 1996; p. 6)
- (17) Dalcroze reflexiona al respecto: “(...) Un ciudadano completo debe ser, al salir de la escuela, capaz de no solo vivir normalmente, sino también de sentir con emoción la vida (...) una educación poética combinada en gran medida con el ejercicio corporal podría, por sí sola apaciguar nuestro sistema nervioso comprometido. Si la educación es esencialmente deportiva, ella traspasará su objetivo y creará generaciones desprovistas de sensibilidad. Es importante que la educación haga caminar lado a lado el desenvolvimiento intelectual y el desenvolvimiento físico y me parece que la Rítmica debe tener en ese doble sentido, una influencia muy benéfica” (Dalcroze, 1965, p.95).

### Referencias Bibliográficas

- Citro, S. (2011). La antropología del cuerpo y los cuerpos en-el-mundo. Indicios para una genealogía (in)disciplinar. En: Citro, S. *Cuerpos Plurales. Antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos.
- Deleuze, G. (1987) *Foucault*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2008). *Historia de la sexualidad I. La voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1996). *Tecnologías del Yo*. Barcelona: Paidós.
- Frigerio, G. (2003b) *Los sentidos del verbo educar*. Cátedra Jaime Torres Bodet, N°7, Crefal, México, Pátzcuaro.
- Gaité, M.E. (2015). "Corporalidad y formación docente en Educación Física: Hacia la formación de trabajadores de la Cultura". 11° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 28 de septiembre al 10

de octubre de 2015, Ensenada. Argentina. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.7334/ev.7334.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7334/ev.7334.pdf)

- ISEF Ciudad de General Pico (2007). Una aproximación desde la categoría de género a los discursos sobre la Educación física durante el peronismo (1946-1955). *Revista Educación Física "La Pampa en Movimiento"*.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rodríguez, S (2016). *Poner el cuerpo en la escuela: repensando la Educación Física*. Recuperado de: <http://campuseducativo.santafe.gob.ar/poner-el-cuerpo-en-la-escuela-repensando-la-educacion-fisica/>
- Soares, C (2006). "Prácticas corporales: Historias de lo diverso y homogéneo" En: A. Aisenstein. *Cuerpo y Cultura: prácticas corporales y diversidad*. Buenos Aires: Libros del Rojal.
- Scharagrodsky, P (2006). Género, masculinidades y educación física varones exitosos y varones devaluados. En: A. Aisenstein. *Cuerpo y Cultura: prácticas corporales y diversidad*. Buenos Aires: Libros del Rojal.

#### **Diseño Curricular citado**

- Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación (2009). Diseño Curricular Formación docente del Profesorado de Educación Física. Disponible en [http://portal.educ.ar/debates/eid/ajedrez/rprofesorado\\_educ\\_fisica%20pcia%20bs%20as.pdf](http://portal.educ.ar/debates/eid/ajedrez/rprofesorado_educ_fisica%20pcia%20bs%20as.pdf)

#### **Legislación citada**

- Argentina. Ministerio de Educación. Ley Nacional N°26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral.