

EDUCACIÓN FÍSICA E IDENTIDAD: CONOCIMIENTO, SABER Y VERDAD

Ricardo Crisorio (UNLP)

“Creo en una identidad en movimiento, en una identidad viva, y creo mucho más en las identidades elegidas que en las identidades heredadas”.

Eduardo Galeano

Este escrito trata de la identidad de la Educación Física. El problema de la identidad se nos hace ineludible. Se presenta de múltiples maneras en las prácticas de docencia y de investigación, oculto o develado en la heterogeneidad de las doctrinas que quieren orientarlas, en la diversidad de las tareas que nos ocupan en escuelas, clubes, gimnasios, hospitales, colonias de vacaciones, en la ambigüedad de las imágenes y atributos que los otros nos devuelven y solicitan, en las fisuras del campo laboral por las que se cuelan médicos, entrenadores, ex-deportistas. Se lo encuentra también, frecuentemente, en los textos teóricos de la Educación Física, casi siempre vinculado a la pretensión de afirmar la existencia de un objeto científico que le corresponde sólo a ella. En lo que sigue, expondré el problema de identidad de la Educación Física, particularmente en relación con los elementos que considero constitutivos de esa identidad: la Educación Física misma, el saber y un orden simbólico. En el lugar de la Educación Física, que suele llenarse con definiciones de lo que se entiende o debe entenderse por ella, o con teorías sobre el movimiento humano o las actividades físicas, situaré las prácticas materiales y simbólicas ejercidas históricamente por los maestros o profesores de Educación Física, entendiendo que Educación Física es, en todo caso, el nombre que designa a la institución que las reúne. En el del saber colocaré el saber de sí, es decir, de nuestras prácticas, que no se refieren, aunque lo incluyen, en el conocimiento científico de las leyes del funcionamiento orgánico o motriz, sino en una etnología de nuestra práctica y de nuestro saber. En el lugar del Otro, del orden simbólico, ubicaré a la ciencia, tal como se ha concebido y desarrollado en la modernidad, lo que implica considerarla el determinante fundamental de la sociedad en que vivimos y, por tanto, de las representaciones sociales respecto de la Educación Física. Para ello objetaré, en primer lugar, la pregunta por el objeto de estudio como vía de acceso a la identidad de la Educación Física. En segundo lugar, argumentaré que el problema de la identidad tampoco se relaciona con la dispersión de sus prácticas, como suele

pensarse, sino con la alienación histórica de su saber al discurso de la ciencia. En tercer lugar, discutiré brevemente la verdad de la ciencia para extenderme sobre las consecuencias que la adhesión a esta verdad ha tenido y tiene para la Educación Física. En cuarto lugar, objetaré la idea de conocimiento a que adhiere la Educación Física y propondré su reemplazo por el concepto de saber. Finalmente, presentaré algunas conclusiones provisionales, porque ése es el carácter propio de las conclusiones científicas. El fundamento último de mis argumentos consiste en asignar a las categorías sujeto y objeto de conocimiento un estatuto secundario, derivado de la *acción*, puesto que la distinción entre sujeto y objeto sólo puede concebirse una vez que se ha reconocido en la experiencia de conocer.

1. La pregunta por el objeto de estudio como vía de acceso a la identidad

Los autores que aluden específicamente al problema de la identidad de la Educación Física lo hacen, casi siempre, en el marco de la inquietud por afirmar su carácter científico. Particularmente tras la Segunda Guerra Mundial quienes proyectaron una Ciencia de la Educación Física, o de las Actividades Físicas, o del Deporte, se empeñaron en hallar un objeto que pudiera ser tratado científicamente como objeto propio de tal ciencia. Buscaron, entonces, un objeto que tuviera por lo menos una de las siguientes propiedades: a) que ninguna de las disciplinas constituidas pudiera estudiarlo completa o sistemáticamente; b) que se encontrara en espacios fronterizos entre ciencias, de modo que ninguna de ellas lo considerara plenamente; c) que razones históricas o de interés público, o de avance del conocimiento, hubieran revelado la importancia de estudiar científicamente ese objeto, antes al margen de la ciencia. Argumentaron que la biomecánica, la kinesiología o la fisiología dejan de lado en sus estudios aspectos esenciales del movimiento humano, con lo que hacen lugar a la postulación de una disciplina que se aplique a examinarlo total y científicamente; que el movimiento es mucho más que su expresión mecánica; que la propia ciencia ha mostrado el valor del movimiento en la constitución de la personalidad humana. Estos proyectos se imaginan el conocimiento científico dividido en regiones, entre cuyas fronteras una comarca olvidada puede descubrirse o solicitar su independencia. Como la epistemología empirista de la que son tributarios, se imaginan “la división del trabajo científico como división real de lo real” (Bourdieu: 1999: 52). El resultado ha sido una larga lista de objetos que se suponen objeto de la Educación Física y de títulos que se pretenden más apropiados para designar sus

alcances. Objetos tan dispares como el hombre en cuanto que se mueve (Diem), la revelación del espacio en el movimiento (Nattkamper), la acción motriz (Parlebas) o, más sencillamente, el deporte, el movimiento humano o los ejercicios físicos, propuestos para ocupar a la Educación Física, conviven con expresiones como fisiografía, homocinética, kinantropología, psicocinética o praxiología motriz, acuñadas para redesignarla.

Estos proyectos comparten un concepto de ciencia bastante común, según el cual una ciencia se constituye por la definición *a priori* de su objeto de estudio. Sin embargo, la historia de las prácticas científicas de cualquiera de las disciplinas constituidas muestra que no se hace una ciencia sin hacer ciencia, que en ningún caso se trató de encontrar o descubrir objetos científicos preexistentes, sino de construirlos paso a paso mediante la investigación rigurosa y paciente. Ninguna ciencia, ni aún la más exacta, comenzó por semejantes definiciones. Newton no necesitó definir el objeto de la física para investigar el movimiento y la caída de los cuerpos. Los trabajos de Harvey sobre la circulación de la sangre precedieron en mucho a la fisiología en tanto tal. Por otra parte, la epistemología contemporánea no define una ciencia por la posesión de un objeto de estudio bien definido. Aunque admite que las ciencias tienen objetos de conocimiento más o menos específicos, no las identifica por ellos. Los empiristas identifican a las ciencias y sus clasificaciones por el tipo de enunciado que utilizan; Popper, por la utilización del método hipotético-deductivo; Kuhn, por la existencia de comunidades, etc., pero ninguno por su objeto, el cual tampoco indica que la actividad cognitiva implicada constituya una actividad científica.

La pregunta por el objeto de estudio no pregunta por la identidad de la Educación Física sino, en todo caso, por la de la disciplina que invariablemente propone en su lugar, sea la Psicocinética, la Ciencia de la Acción Motriz, una ciencia deportiva o cualquier otra. No quiere saber qué es la Educación Física sino cómo darle un lugar en el campo de la ciencia. Es una pregunta que no interroga las prácticas reales de la Educación Física, con lo que excluye a los profesores y deja en la oscuridad la cuestión de saber qué saber requiere y provee su ejercicio. Por el contrario, la búsqueda de la identidad implica dar razón de esas prácticas sin recurrir a la fe, al entusiasmo o a la autoridad de las ciencias instituidas; exige dirigir la mirada hacia la Educación Física misma con independencia del lugar que pueda o no corresponderle en el campo científico. Pero la pregunta qué es la Educación Física es tan amplia e imprecisa que puede responderse con definiciones de lo que se entiende o debe entenderse por

Educación Física, o con teorías sobre el movimiento humano o las actividades físicas; de hecho, las respuestas que se le han dado suponen a la Educación Física no una identidad, necesariamente contingente, cambiante, construida histórica y, por ende, políticamente, sino una naturaleza, por definición dada, inmutable, anterior a la historia y a la política. Es preciso, entonces, interrogar las prácticas, situar la investigación en un camino que, como la carta robada en el cuento de Poe, sólo porque está inmediatamente ante nosotros resulta difícil hallar.

2. La dispersión de las prácticas como causa del problema de identidad

En un principio tenía la ilusión -seguramente como consecuencia de mi formación empirista- de encontrar una identidad de algún modo sólida, respaldada si no en una esencia, por lo menos en una propiedad definitiva. Pero la investigación no revela naturaleza alguna sino, por el contrario, la ausencia de toda naturaleza; muestra una identidad cambiante, maleable, plástica a los movimientos históricos -por ende, políticos- cuando se la indaga con sentido diacrónico y a las lógicas de los distintos campos en los que se ejerce -educación, reeducación, medicina, deporte, ocio- cuando se la interroga en términos sincrónicos. La paidotribia y los paidotribas atenienses, por ejemplo, no fueron los mismos antes y después del siglo IV AC, y tampoco fue el mismo el saber que asumieron e impartieron. Antes, se encargaron de la educación corporal de una sociedad que exigió de cada ciudadano una excelencia (*areté*) completa y una actividad total. Ser todo a su debido tiempo, “tal era su obligación para consigo mismo y para con la *polis*” (Kitto: 1966: 221). La oposición tajante entre el cuerpo y el espíritu fue una idea extraña al pensamiento griego, por lo menos hasta la época de Sócrates y Platón. Homero (1999: 2001) describe a Odiseo como un gran guerrero, un intrigante astuto, un orador sagaz, un hombre animoso y experimentado que sabía soportar sin demasiadas quejas lo que le enviaban los dioses, construir y tripular un barco, hacer un surco tan recto como el que más, lanzar el disco, boxear y correr, desollar, despedazar y cocinar un buey, y conmovearse con una canción, todo lo cual requería una formación completa, a la vez militar, política, intelectual, moral, corporal, artística. Después, debieron sujetarse a las prescripciones de la gimnástica, o arte del *gymnastes*, especialidad médica cuyo objeto fue la buena forma corporal (*euexia*) o el entrenamiento atlético, sujeción que confirió a la Educación Física, desde mucho antes de su nacimiento, una identidad técnica en dependencia de la medicina. De igual

modo, la Gimnástica Pedagógica de Guts Muths fue diferente del Turnen de Jahn, y ambas fueron tan distintas de la Gimnasia Sueca como las identidades de los maestros de gimnasia que enseñaron cada una de ellas y los saberes que cultivaron y transmitieron. La “reforma de la gimnástica”, iniciada en las últimas décadas del siglo XIX, introdujo a la Educación Física en el orden de la racionalidad científica, es decir, en esa época, como ha mostrado Foucault, en el orden de la normalización y la medicalización. Esta intervención de la ciencia, representada por la fisiología, no fue sin efecto sobre la identidad de la Educación Física, de sus fundamentos, sus fines, sus contenidos y, por supuesto, de sus profesores. Ese proceso, primero de normalización y más tarde de medicalización “indefinida” (Foucault: 1996: 75), resignificó la identidad de la disciplina, incluyéndola indefinidamente en el orden médico. Según Foucault:

“En el siglo XIX la medicina había rebasado los límites de los enfermos y las enfermedades, pero todavía existían cosas que seguían siendo no médicas y que no parecían ‘medicalizables’. La medicina tenía un exterior y se podía concebir la existencia de una práctica corporal, una higiene, una moral de la sexualidad, etc., no controladas ni codificadas por la medicina. La Revolución Francesa, por ejemplo, concibió una serie de proyectos de moral del cuerpo, de higiene del cuerpo, que no deberían estar en modo alguno bajo control de los médicos; se concebía una especie de régimen político feliz, en que la gestión del cuerpo humano, la higiene, la alimentación o el control de la sexualidad corresponderían a una conciencia colectiva y espontánea” (1996: 78).

A su vez, la actualidad segmenta la identidad de la disciplina y nuestra identidad con las lógicas de los distintos campos en los que se ejerce. La lógica de los clubes deportivos es diferente de la de las escuelas y ésta es distinta de la de los gimnasios o las colonias de vacaciones; ni siquiera en las escuelas públicas y privadas, urbanas y rurales, ricas y pobres, o en los clubes y gimnasios grandes y chicos, de barrios centrales y periféricos, las prácticas de la Educación Física obedecen a una misma lógica. Tampoco las entienden del mismo modo, ni nos suponen el mismo saber, las directoras y maestras de escuela, los dirigentes deportivos y los entrenadores, los padres y los alumnos de comunidades escolares y deportivas. Naturalmente, puede pensarse que el problema de identidad de la Educación Física se origina en esta dispersión de sus prácticas, en tanto no es posible, verdaderamente, sustraerse a las demandas que generan esas lógicas. Sin embargo, ésta es apenas una manifestación fenoménica que no da cuenta de por qué el propio espacio teórico de la Educación Física se presenta como un lugar confuso y fragmentado por una multitud de posturas,

objetos y métodos diferentes, incluso contradictorios. En efecto, los supuestos teóricos del *body-building* o del *aerobic* no pueden cotejarse en un mismo plano con los de la Ciencia de la Acción Motriz, son incompatibles, se refieren a problemas diferentes. Las cuestiones relativas a la hipertrofia e hiperplasia de las fibras musculares o a la coordinación intra e intermuscular, como los enigmas de la dietética o del consumo máximo de oxígeno, no tienen lugar en la semiótica motriz. Ésta no tiene cabida en la Psicocinética y la evolución del esquema corporal, o la estructuración del espacio y el tiempo, no son conciliables con las hipótesis básicas de la Teoría del Movimiento de Meinel y Schnabel. El conjunto, por cierto heteróclito, refleja la disimilitud de niveles de análisis, de abstracción e interpretación de la realidad, que exhiben las distintas teorías y sistemas. Sin embargo, cada cual pone a la ciencia como garantía de su verdad: el *body-building* y el *aerobic* a la fisiología, la Psicocinética a la psicología experimental y a las neurociencias, por ejemplo. Esa heterogeneidad pone en tela de juicio la eficacia de los conceptos de otras ciencias para explicar los problemas de la Educación Física y, al mismo tiempo, pone en evidencia que es con nuestra contribución que la sociedad nos atribuye un saber técnico, un saber-hacer que no puede realizarse sin la tutela de otras disciplinas. El problema de identidad de la Educación Física se corresponde menos con la dispersión de sus prácticas que con la alienación de su saber, particularmente al discurso de la ciencia moderna.

La tensión entre diferenciación y alienación manifiesta el conflicto ineludible entre la identidad recibida de la sociedad (entidad atribuida por la sociedad) y la que se quiere asumir o requieren las circunstancias. Es de índole histórica -por ende política- y no se agota en un acto sino que exige continuas tomas de posición que, si bien raramente se perciben de ese modo, son la consecuencia de determinadas relaciones de poder y saber:

“Hay que admitir más bien que el poder produce saber (y no simplemente favoreciéndolo porque le sirva o aplicándolo porque sea útil), que poder y saber se implican directamente el uno al otro; que no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder. Estas relaciones de ‘poder-saber’ no se pueden analizar a partir de un sujeto de conocimiento que sería libre o no en relación con el sistema de poder; sino que hay que considerar, por el contrario, que el sujeto que conoce, los objetos que conocer y las modalidades de conocimiento son otros tantos efectos de esas implicaciones fundamentales del poder-saber y de sus transformaciones históricas. En suma, no es la actividad del sujeto de

conocimiento lo que produciría un saber, útil o reacio al poder, sino que el poder-saber, los procesos y las luchas que lo atraviesan y que lo constituyen, son los que determinan las formas así como también los dominios posibles del conocimiento” (Foucault: 1991: 34-35).

Esas tomas de posición no siempre resultaron diferenciadoras. Desde el punto de vista de la identidad de la disciplina, tanto el pasaje de la paidotribia a la gimnástica en Grecia, como el cambio de la gimnástica por la Educación Física “científica” en Europa, constituyeron alienaciones de las prácticas de la Educación Física al discurso de la ciencia. La *episteme* griega separó a los paidotribas de su práctica, formalizando su saber y poniendo el resultado en manos del *gymnastes*, especie de médico deportólogo o entrenador, la Educación Física “científica” convirtió a la gimnástica del siglo XVIII en un campo de aplicación de las ciencias médicas, reduciendo sus prácticas a la medida de la fisiología y su saber a la de la técnica.

3. La verdad de la ciencia

Si todavía no resulta clara la importancia del saber, basta pensar, por un lado, como lo hace Eidelsztein, que el último estadio del desarrollo del ser humano ha sido caracterizado por la antropología como el del *homo sapiens* (2001: 17-18) y, por otro, que los problemas de la filosofía occidental, como nos recuerda Koyré, siguen siendo los problemas del saber y del ser planteados por los griegos (1987: 20). Es preciso, entonces, reflexionar epistemológicamente. La epistemología pregunta por la verdad. Es el cometido de elaborar criterios que permitan decidir acerca de la verdad del saber y determinar cuál de dos o más proposiciones es verdadera y cuál o cuáles falsas o, en un sentido más relativo, cuál es más verdadera que las otras, el que desencadena la empresa epistemológica. Pero es urgente hacerlo en la tradición de epistemología histórica ilustrada por Georges Canguilhem y Michel Foucault que Pierre Bourdieu, a quien cito también como homenaje, reivindicó para la ciencia social (Bourdieu: 1985: 56). La ciencia, en general, desde el siglo XVI en adelante, la que ha dado en llamarse ciencia moderna, tanto en su vertiente empirista cuanto en su vertiente racionalista, supone que es verdadero todo aquello que es real, es decir, como Platón, identifica la verdad con la descripción exacta de lo real. El siglo XVII presenció la oposición entre las posiciones empiristas, representadas por Thomas Hobbes y John Locke, y las racionalistas, principalmente René Descartes y Guillermo Leibniz. Los primeros postularon que lo real es accesible a los sentidos, por lo que es verdadero todo aquello –y sólo todo aquello- que es accesible a los sentidos.

Descartes, en cambio, dudando de los sentidos, encontró que la única vía de acceso a la verdad es la razón, tal cual lo expresa su famoso *cogito*: “pienso, luego soy”. En el siglo XVIII, la Ilustración procuró suturar la diferencia suponiendo la racionalidad de lo real, en el sentido de la difundida tesis de Hegel: “Lo que es racional es real y lo que es real es racional” (1988: 51). En el XIX, la fisiología sancionó lo natural -lo que es propio de un ser real- como normal. En esta serie de mediaciones, que repaso muy sucintamente pero que puede remontarse hasta el origen mismo de nuestra cultura, se gestó el modelo de ciencia en el cual la Educación Física procuró fundamentarse e incluirse a partir de principios del siglo XX: una ciencia positiva –positivista- que concibe un mundo dado, externo al sujeto cognoscente y con un sentido impreso que es preciso descubrir, así como un sujeto cognoscente por entero racional y por entero consciente. La ciencia moderna, “en la que estamos atrapados todos, que forma el contexto de la acción de todos en esta época en que vivimos” (Lacan: 1987: 239), es, antes que nada, un conocimiento sin sujeto, en el sentido de que no asigna función alguna a la verdad particular, subjetiva, en la justificación de sus enunciados. Así lo afirma la tesis de Popper acerca “de que una experiencia subjetiva, o un sentimiento de convicción, nunca pueden justificar un enunciado científico; y de que semejantes experiencias y convicciones no pueden desempeñar en la ciencia otro papel que el de objeto de una indagación empírica (psicológica)” (1989: 45). Desde su costado empírico esta ciencia se afirma en un presupuesto de objetividad que excluye la subjetividad, desde su flanco racional opera con una idea de sujeto unificado en la razón (consciencia) y coordinado con un orden simbólico sin fallas. Y, por ambos lados, plantea una pretensión de universalidad que borra las diferencias particulares propias de la condición subjetiva.

Ahora bien, la teoría y la investigación en Educación Física se han orientado hasta ahora en tres direcciones principales, a las que hace tiempo clasifiqué como educación física pedagógica, educación físico-deportiva y educación psicomotriz (Crisorio: 1995: 177) y que en Brasil parecen tener su correlato en las tres perspectivas que, según Valter Bracht, cruzan y recortan el campo académico de la Educación Física brasileña, a saber: una tentativa de construcción de una teoría de la Educación Física entendida como una práctica pedagógica; otra de montaje de un campo interdisciplinario a partir de las ciencias del deporte, que en algunos casos reivindica una ciencia del deporte vuelta hacia las necesidades de la práctica deportiva; y otra que pretende erigir una ciencia de la motricidad humana (1999: 25). ¿Cuál

de ellas da cuenta, verdaderamente, de nuestras prácticas? ¿En cuál de las tres deberíamos orientarlas y cuáles serían, en cada caso, las consecuencias de nuestra elección? Esto es: ¿Cuál de ellas es verdadera o, si se quiere, más verdadera que las otras?

Estas tres direcciones o perspectivas son el resultado de los modos históricos de considerar a la Educación Física y de reflexionar acerca de ella en Occidente, particularmente desde que los ejercicios corporales se convirtieron en objeto de ciencia y de científicos. A partir de ese momento la Educación Física adoptó como propio el cuerpo médico, es decir, el cuerpo como sustancia extensa que la fisiología determina en su objeto. A lo largo del siglo XX, ese cuerpo orgánico, esa *organización* de órganos y funciones resuelto primero en células, después en cromosomas y genes y últimamente en moléculas de ácido nucleico (Jacob: 1977: 47) ha estado en la base de todos los proyectos de Educación Física, tanto de los que procuraron fundarse en la ciencia como de los que pretendieron para ella misma ese estatuto. Incluyo, por supuesto, los proyectos de la educación físico-deportiva y los de la educación psicomotriz. El referente principal de la primera es aún la fisiología del ejercicio, la segunda nació de la psiquiatría y busca sus referencias en la psicología experimental y en las neurociencias. No hace falta demostrar que la psiquiatría ha estado y está en dependencia de la medicina: la mente, como espacio causal de los trastornos intelectuales y anímicos, mantuvo la ilusión organicista de la medicina de hallar una sede orgánica a todo aquello que se manifieste como alejamiento de lo normal. Sometidas al orden del discurso médico no menos que al presupuesto de objetividad científica, la educación físico-deportiva y la educación psicomotriz sostienen el mismo cuerpo, el mismo organismo que obtura el acceso a la realidad de los cuerpos. La primera, asiéndolo por los órganos del metabolismo, la segunda aferrándolo por los (supuestos) órganos del pensamiento. En efecto, más allá de los debates que parecen separarlas, la educación físico-deportiva y la educación psicomotriz conciben que hay mente en los seres humanos desde el momento en que hay un aparato sensorial que permite la adaptación al medio, es decir, suponen que el sistema percepción-conciencia tiene su sede en el organismo, es “una especie de instrumento natural, susceptible de aprendizajes pero natural, para aprehender la realidad” (Soler: 1993: 95). Jean Le Boulch lo ha dicho con las palabras que suscribiría un fisiólogo: “(el individuo) va a intentar adaptarse permanentemente a ese medio ambiente y su *primer medio de adaptación es el movimiento*, que precede por lo menos en dos años al lenguaje” (Le Boulch: 1993: 49, las cursivas son del

autor). Esta coincidencia original encierra una similitud más potente que sus diferencias en la posición consecuente o reservada hacia el deporte, en la preferencia hacia la *expresividad* o la *transitividad* del movimiento, o en la orientación de sus prácticas hacia la estructuración perceptiva o hacia el desarrollo de las capacidades orgánicas y de las técnicas motrices.

La relación con el modelo experimental y positivista de la ciencia legó a la Educación Física del siglo XX un organismo progresivamente más abstracto y distanciado del cuerpo. Si la herencia de la fisiología es ese organismo “normalizado”, que se desuella en todas y cada una de las láminas que lo representan para mostrar los músculos, los órganos, los sistemas que en él reconoce la mirada médica; la de la psicomotricidad es esa pretendida “unidad psicósomática” que se despoja aún de sus órganos y músculos en la figura del sistema nervioso cerebrospinal (Rasch y Burke: 1985: 53), para exhibir apenas su sinopsis, la síntesis que el arduo trabajo de la Ciencia ha mostrado que es a fin de cuentas: “y si pretendemos llegar más lejos en lo que se refiere a aprehender el mecanismo íntimo de la respuesta motriz unificada, traducción de la persona global, nos es preciso orientarnos hacia un modelo explicativo neurofisiológico” (Le Boulch: 1991: 117). Dos organismos, en definitiva, muertos, disecados, que atestiguan tanto el fracaso de la biología, la psiquiatría y la psicología experimental para revelar el misterio del cuerpo humano vivo, de las relaciones entre *soma* y *psykhe*, como la falta de la prudencia homérica, “que presentaba la irresolución de los dos conceptos en el ser vivo y sólo apelaba a ellos en el hombre muerto” (Gonzalez de Tobía: 1988: 79). En cuanto a la enseñanza, la Educación Física se ha integrado al conjunto de los dispositivos de medicalización de la sociedad, ha puesto sus técnicas y sus contenidos al servicio de la “salud” y ha impregnado su discurso del discurso médico. Las prácticas corporales se han constituido como técnicas complementarias de la tarea médica en la medida en que contribuyen a volver a la normalidad, a lo que es natural, lo que la patología ha desviado pero, principalmente, en tanto concurren a asegurar el recto desarrollo y a aplazar la enfermedad (porque un hombre sano es un enfermo que desconoce que lo es, o que ignora o niega que lo será). La función de normalización física que cumple la educación físico-deportiva, más allá de la ambigüedad que el guión indica entre el logro de una salud sin sujeto y la obtención de resultados deportivos, es apenas distinta de la función de normalización psíquica que persigue la educación psicomotriz. Si aquella procura aproximar las funciones y capacidades fisicomotrices -circulación, respiración, fuerza,

resistencia, velocidad, potencia, coordinación muscular, etc.- a la media estadística de las distintas edades en una población dada, ésta se esfuerza por acercar supuestas funciones psicomotrices -estructuración del esquema corporal, del tiempo, el espacio, el objeto, etc.- a las especulaciones psicofisiológicas sobre cada estadio del desarrollo. Por otra parte, la racionalidad científica ha instalado en la Educación Física una didáctica cartesiana, monista y, en cierto modo, experimental, en tanto funda la enseñanza en la descomposición de los movimientos complejos en sus componentes más simples, supone que ese método se aplica por igual a la enseñanza de todos los gestos y aísla estos últimos de los contextos y situaciones que les otorgan sentido y significado.

Por supuesto, estos modelos no son la consecuencia estricta de una relación entre la Educación Física y la ciencia independiente de los procesos históricos, políticos, económicos y sociales en los que tuvo lugar, ni se verifican estrictamente en la diversidad de las prácticas cotidianas. Sin embargo, no por ello dejan de ser la consecuencia de esa relación, como proceso histórico, político y social relativamente independiente, ni de tener efectos decisivos en las prácticas cotidianas. La hegemonía del deporte en la Educación Física escolar actual es un hecho que tiene, sin duda, vinculaciones causales con cuestiones de orden político y económico más generales, pero es también el resultado de la reforma de la gimnástica, es decir, del pronunciamiento y la acción de los fisiólogos del siglo XIX en favor del movimiento “natural”, cuya reivindicación y búsqueda aún se encuentra en textos actuales o muy recientes de Educación Física. Del mismo modo, las gimnasias actuales, tan distantes del “arte del movimiento” de Gaulhofer, o de la acrobacia y los vuelos de las gimnasias alemana y danesa, como de las preocupaciones expresivas de la gimnasia moderna, a la vez que tan próximas en su concepción a la gimnasia sueca, llevan la impronta de la ciencia médica moderna. Incluso los juegos infantiles son pensados y utilizados en relación con el desarrollo orgánico, la necesidad de movimiento, los aprendizajes escolares, etc. La educación físico-deportiva y la educación psicomotriz no hablan de la muerte como no sea para aplazarla, ni hablan de la vida y del placer si no es para reglamentarlos, proveerles un fin, darles un sentido. Las diversas propuestas de la educación física pedagógica, en tanto, procuran restituir el carácter pedagógico de la disciplina recurriendo a los aportes de la filosofía de la educación, la sociología, la antropología, etc., sin conseguir, no obstante, asegurar criterios estables y precisos a la hora de definir nexos adecuados entre la teoría y las prácticas y entre éstas y los

contextos en que se desarrollan, en parte porque piensan la verdad y el conocimiento en las mismas coordenadas de objetividad y exactitud que son propias de la ciencia moderna.

4. Saber y verdad

Si de verdad se quiere que la Educación Física adquiriera mayor rigor y se articule con otras disciplinas, incluidas las ciencias biológicas, es preciso reconstruir el proceso mediante el cual la Educación Física se constituyó como práctica y como saber, entendiendo éste, a la manera de Foucault, como la suma de sus conocimientos efectivos, el espacio de las cosas a conocer, los instrumentos materiales o teóricos que lo perpetúan. Esto implica, ineludiblemente, desplazar su territorio tradicional y sus métodos, analizar sus condiciones de existencia, sus leyes de funcionamiento y sus reglas de transformación; observar la forma en que se utiliza en ella el saber científico, el modo de delimitar los ámbitos de investigación e intervención, el proceso de formación de sus objetos de conocimiento y de creación de sus conceptos fundamentales; en suma, etnologizar la mirada que dirigimos a nuestros propios conocimientos (Foucault: 1996: 22) y, en primer lugar, a nuestro propio concepto de conocimiento.

El problema del conocimiento plantea una cuestión previa: la de si él es verdaderamente posible, si los seres humanos podemos conocer efectivamente. La ciencia moderna zanjó esta cuestión sosteniendo que el conocimiento objetivo es posible a condición de que sea obtenido mediante ciertos procedimientos que garantizan su exactitud. La exacta adecuación del conocimiento a la descripción de lo real, de lo que se dice de algo a lo que ese algo es, constituye a la vez la meta de la ciencia y su concepto de verdad. Pero la verdad, como dice Eidelsztein, “es una dimensión introducida en lo real por la palabra” y la palabra, aunque “parece referirse a lo real, no hace otra cosa que oponerse y entramarse con otras palabras” (2001: 34). Hasta no hace mucho tiempo, la ciencia negó la mediación de la palabra en el conocimiento humano - no obstante haber sido señalada por distintos investigadores desde bastante antes-, sosteniendo obstinadamente la posibilidad de un acceso inmediato del discernimiento a lo real. La finalidad y el concepto de verdad de la ciencia omiten la evidencia del orden simbólico en el cual los seres humanos nos constituimos y por el cual es ilusoria cualquier aspiración de acceder directamente a lo real, tanto con nuestros sentidos como con nuestra razón. La ciencia tradicional supone una relación necesaria, unívoca y cerrada, entre la palabra que nombra una cosa y la cosa nombrada por una palabra, entre significante y significado, como si el nombre de las cosas

estuviera inscripto en las cosas, como si el sentido del mundo estuviera inscripto en el mundo. Pero las palabras no nacen de su correspondencia con las cosas que nombran sino de la relación de oposición entre ellas mismas; son arbitrios, significantes cuyo único valor es su diferencia con todas las otras.

Esto último basta para pensar que la relación de conocimiento no es una relación individual y directa de la percepción o la consciencia, o de ambas, con un mundo externo a ellas y susceptible de ser captado como realmente es, sino una relación entre sujetos de un lenguaje, de un orden simbólico, de una cultura. Pero, entonces, el conocimiento tampoco es el resultado de una *reacción* individual a los estímulos del medio, como pretende la ciencia tradicional, en cuyo extremo la célebre fórmula del conductismo (E→R; Estímulo→Respuesta) reduce su adquisición a un “proceso físico y fisiológico del que ha desaparecido la dimensión del sentido (un proceso que ya no es atribuible a sujetos conscientes, sino a meros objetos susceptibles de cierto tipo de reacciones)” (Faerna: 1996: 14). Por el contrario, el conocimiento es, en sí mismo, una *acción* social y, más precisamente, *cultural*, en tanto la cultura “implica la estructura del lenguaje y la operación del significante” (Eidelsztein: 2001: 12). Pero, entonces, el sentido no es del mundo o del objeto sino que pertenece a los sujetos, no se descubre por la percepción o la consciencia sino que se construye históricamente -por ende políticamente- en el devenir de la acción humana. Por eso mismo, las categorías que construimos para pensar el mundo nos parecen perpetuas y universales, de modo que apenas un sentido cobra cuerpo y se desarrolla, se expande en la sociedad y se encarna en cada uno de nosotros, nos parece que siempre ha estado allí, que siempre ha sido así. Por eso, apenas un siglo de Educación Física científica, fundada en los conceptos y procedimientos propios del estudio de la naturaleza, ha bastado para que nos resulte muy difícil pensarla de otra manera. Incluso, porque la hemos hecho con las categorías de la ciencia, la historia de la Educación Física sitúa en el origen a la gimnástica, a la que los helenos consideraron *epistéme* (ciencia), e ignora a la paidotribia, que la precedió pero como práctica, como “saber-hacer”. En Aristóteles, por ejemplo, el saber, o la ciencia (*epistéme*), se destaca por perseguir el “por qué” de las cosas, la comprensión de los principios que las determinan, “la cual puede obtenerse únicamente por la inteligencia superior que opera con relaciones abstractas y lenguaje -lo que distingue al *sabio*, que conoce principios generales y posee una ciencia que puede enseñar mediante la

palabra” (Faerna: 1996: 21), del experto, del que ha adquirido una habilidad o un saber-hacer. Probablemente, como señala el propio Faerna (1996: 22-23), Aristóteles quedó atrapado en el desprecio por el conocimiento vinculado a fines materiales y en una clasificación estática y rígida de los saberes. Sin embargo, en él la ciencia todavía constituye una práctica que opera con el saber de determinada manera, en primer lugar, como he dicho ya, estableciendo relaciones formales, coherentes y comunicables. En esa comprensión, la verdad todavía puede ser “un efecto del saber, o sea, de la articulación de los significantes, que se introduce en lo real a través de la pregunta del sujeto” (Eidelsztein: 2001: 27). La verdad como exactitud, como adecuación del lenguaje a lo real y, sobre todo, el proyecto de acumular conocimiento, de una especie de acumulación capitalista en la ciencia, son mucho más recientes. Se vinculan más con la aplicación de la ciencia a la industria, que con la ciencia en sí misma (Koyré: 1994: 145), dicho en otros términos, se refieren más a la tecnología y al conocimiento que al saber.

5. Conclusiones

En los apartados anteriores expuse el problema de identidad de la Educación Física valiéndome tanto de la crítica de los tratamientos que se han hecho de él como de su análisis en relación con los elementos que entiendo lo constituyen: ella misma, el saber y el orden simbólico. Resta considerar qué puede concluirse respecto de la identidad actual y futura de la Educación Física.

1. La noción de crisis de identidad no explica el problema. En su lugar es preciso considerar el concepto de *alienación*, dado que el único rasgo concluyente que identifica a la Educación Física desde fines del siglo XIX –en sentido estricto, durante toda su existencia- es su alienación al discurso de la ciencia moderna. En ese discurso se originan: la diversidad de las prácticas, ya que incluye a la Educación Física en la medicalización indefinida de la sociedad y promueve una síntesis entre salud y actividad física que implica al deporte; la heterogeneidad de las doctrinas, en tanto la especificidad propia de las disciplinas científicas las hace insuficientes para explicar la complejidad de una práctica que articula problemas físicos, psíquicos, sociales, culturales, económicos, políticos; la ambigüedad de las representaciones sociales, pues no nos concede la posesión de un saber sino el dominio de una técnica o de un conjunto de técnicas, de un saber-hacer que se supone aplicable, con más o menos variaciones, en cualquier situación relacionada con la higiene o la salud física y mental; la fractura del campo laboral, dado que

una serie de expertos pueden ejercer con ahorro las distintas especialidades técnicas. Es ese discurso y no la ciencia -esa ciencia, no la ciencia- el que requiere a la Educación Física poseer un objeto de estudio; le demanda la investigación experimental y estadística del organismo, incluido el cerebro; la reduce a un espacio de aplicación. No se trata, entonces, de una crisis sino de un defecto en la identidad: la Educación Física moderna no es el resultado de la reflexión de los entonces maestros de gimnástica -que, como vimos, tampoco habían recuperado la *paidotribia* original- sino de la intervención de su práctica por el discurso de los fisiólogos, fundado en la autoridad de la ciencia.

2. Actualmente, el discurso de la Educación Física “científica” está representado por las ciencias de la actividad física y el deporte y por los proyectos de una ciencia del movimiento humano, o de la motricidad humana, en las que sólo me detendré para señalar que, según puede leerse en sus publicaciones, la Educación Física no cuenta entre esas ciencias sino que constituye su manifestación o área pedagógica, es decir, el espacio en que el conocimiento científicamente adquirido se aplica técnicamente en la enseñanza. De este modo se perpetúa el problema de identidad, se insiste en instalar dos figuras en un mismo espacio, en separar la producción de la aplicación del saber, la teoría de la práctica, tal cual en Galeno (1947), para quien el *gymnastes* debía estudiar los efectos de los ejercicios sobre el cuerpo y el *paidotriba* enseñarlos según sus indicaciones, o en Mosso (1894), para quien la Educación Física debía realizarse según las prescripciones de la fisiología. De ese modo también se parcela la producción del conocimiento y se la aísla de las condiciones reales de aplicación. Consecuentemente, el campo acumula cada vez más conocimientos fisiológicos, psicológicos, sociológicos, históricos y, aún, económicos, pero reflexiona cada vez menos sobre la Educación Física en tanto tal. Las ciencias de la actividad física y el deporte apuestan a un conocimiento interdisciplinario imposible (en tanto la interdisciplina no se alcanza yuxtaponiendo disciplinas sobre un objeto), al mismo tiempo que reducen la capacidad de reflexión teórica de la Educación Física, limitándola a calcular la mejor manera de adecuar la acción pedagógica a sus requerimientos.

3. Las ciencias de la actividad física y el deporte no resuelven el problema de identidad de la Educación Física -por el contrario, ahondan su alienación- ni producen un conocimiento apropiado para ejercerla. Pero el sentido de ese discurso no es único ni necesario, como tampoco lo es el de

una ciencia del movimiento humano, de la que deben esperarse consecuencias similares, porque las teorías científicas del movimiento humano son, en cualquier caso, teorías de sus causas, procesos y efectos orgánicos; no tratan de la acción corporal sino de los mecanismos y procesos neuropsicofisiológicos que la hacen posible en todos los seres humanos, considerados unificados, equiparables y normales, con lo que prescinden de la condición particular y la separan, al mismo tiempo, del cuerpo y de la cultura, es decir, del sentido. Esto hace prácticamente imposible operar con ellas en las prácticas educativas, en las que la subjetividad y el sentido no pueden excluirse. No obstante, *“estar en posesión de una teoría –de un sistema de conceptos con los que atrapar cognoscitivamente la realidad– es estar en posesión de una práctica –de una conexión acciones potenciales/fines, conexión inteligente y, por tanto, mediada simbólicamente– con respecto al campo de experiencia que la teoría cubre”* (Faerna: 1996: 18, las cursivas son del autor), para decirlo como la epistemología pragmatista. La alienación de la teoría de la Educación Física moderna a los sistemas conceptuales de la fisiología y la psicología –y, a través de ellos, a los postulados de la epistemología empirista– no fue sin efecto sobre su identidad y su práctica, ya que conectó potencialmente sus acciones con los fines de la medicalización de la sociedad. Por tanto, la Educación Física se debe una teoría no del movimiento humano sino de su práctica, una teoría que recupere la experiencia corporal-educativa, la explique y la comunique. Una teoría de la práctica de la Educación Física debe reflexionar sobre el campo de experiencia que procura cubrir. Campo a la vez real y simbólico, construido históricamente y situado socialmente, en el que el cuerpo y el movimiento de los actores (alumnos y maestros), la enseñanza, el conocimiento transmitido, el modo en que en él se utiliza el saber científico, se delimitan los métodos y los ámbitos de investigación e intervención, se forman los objetos de conocimiento, se crean los conceptos fundamentales y los instrumentos materiales y teóricos que los sostienen, en suma, todos y cada uno de los elementos que lo constituyen como campo de saber, así como sus condiciones de existencia, sus leyes de funcionamiento y sus reglas de transformación, adoptan formas y contenidos diferentes de los que adoptan en otros campos.

4. El proyecto de una teoría de la práctica de la Educación Física empieza por subrayar las múltiples dimensiones del saber y de la práctica. En lugar de seccionar el saber y jerarquizarlo, dividiéndolo, por ejemplo, en conocimiento puro y aplicado, procura recuperar los caminos de ida y vuelta

que comunican los saberes teóricos, técnicos y prácticos articulados en la acción. A partir de esta premisa, la verdad teórica, científica, no es de un orden diferente o de otra naturaleza que la que buscan los profesores y profesoras en sus prácticas cuando aplican la inteligencia y la razón para realizar sus fines; aún si ellos se equivocan o analizan e interpretan la realidad con herramientas no científicas, aún si sus sentimientos son diferentes o se representan el fin de un modo distinto no exento de orientaciones valorativas, el sentido último de lo que hacen es el mismo. En cualquier caso, esos errores, sentimientos y valoraciones tienen las mismas explicaciones para los investigadores científicos y para los profesores “prácticos”, aunque la ciencia, dado el carácter diferido de su relación con las acciones reales –la ciencia, decía Bourdieu, llega siempre después de la batalla– puede manipular, redefinir y recrear las situaciones que investiga de un modo que, a menudo, supera considerablemente las expectativas de una situación práctica posible. La verdad tampoco está en un lugar distinto de las prácticas mismas, si no se las piensa como un espacio de aplicación de la teoría o, por el contrario, como una fuente inspiradora de la teoría, lo que lleva a concebir sus relaciones como un proceso de totalización, tanto en un sentido como en el otro, a suponer que la teoría o la práctica pueden constituir la totalidad de un conocimiento, o un conocimiento total, respecto de un campo determinado. Son efectos simétricos de esta visión totalitaria tanto la abierta descalificación del saber de la teoría con que muchos profesores preguntan a los investigadores “¿usted dicta clases?”, como la secreta invalidación del saber de la práctica con que muchos de estos últimos piensan “ustedes no saben nada”. En la acción, teoría y práctica se remiten la una a la otra y se relevan recíprocamente, pero de un modo parcial y fragmentario. “Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro y se precisa de la práctica para perforar el muro” (Deleuze, en Foucault: 2000: 8) y viceversa. Por otra parte, las prácticas de la Educación Física no se reducen al acto de dar clases ni su saber al que se requiere para ello, cualquiera sea. Por el contrario, se encuentran múltiples dimensiones del saber y de la práctica cuando se entiende a estas últimas, sencillamente, como formas de hacer (pensar, decir) dotadas de cierta racionalidad y cierta recurrencia, con lo que se incluye en el concepto “práctica” toda la producción material y simbólica, actual e histórica, hecha en el campo.

5. Una teoría de la práctica de la Educación Física no tiene el propósito de expresar, traducir o aplicar la práctica sino el de *ser* “una práctica. Pero local y regional” (Foucault: 2000: 9),

contrariamente a la idea de totalidad implícita en el concepto mismo de movimiento humano o de actividades físicas. No se trata de una cosmovisión, de una solución completa y acabada para todos los problemas del movimiento humano y su enseñanza, sino de una caja de herramientas. Es necesario que sirva, que funcione, que haya gente que pueda servirse de ella, empezando por el propio teórico (Deleuze, en Foucault: 2000: 10). Se trata de recuperar formalmente nuestro saber en tanto que profesores de Educación Física y no de intervenirlos nuevamente, como la gimnástica y la Educación Física “científica”, con un saber académico externo. Aún más, se trata de reconocer que los educadores corporales, en tanto que sujetos de una práctica y un saber que no se constituye sin nosotros, formamos parte del concepto mismo de Educación Física. Esta realidad, la existencia de una institución social destinada a la educación corporal, que define y circunscribe precisamente el ámbito de reflexión teórica en Educación Física con independencia de que se haga efectiva dentro o fuera de la escuela, pasa desapercibida para la visión tradicional de la ciencia. Sin embargo, aunque una teoría de la práctica de la Educación Física implica, forzosamente, diferenciarse, liberarse, de la alienación que impone esa visión -Foucault ha mostrado que la teoría está, por naturaleza, en contra del poder-, ella debe hacerse adhiriendo a la forma científica de explicar, que se caracteriza por tener que diferir continuamente al futuro la conclusión definitiva y, por tanto, por dejar siempre abierto e incompleto su programa explicativo. Pero es preciso incluir, de todos modos, que el saber es causa de cambios a través de lo que falta en él y no de su acumulación.

Bibliografía

- P. BOURDIEU, "Lección inaugural", impartida el 23 de abril de 1982 en la cátedra de Sociología del Colegio de Francia, en *Sociología y Cultura*, México, Grijalbo, 1985.
- P. BOURDIEU, J-C. CHAMBOREDON Y J-C. PASSERON, *El oficio de sociólogo*, México, Siglo XXI, 1999.
- V. BRACHT, *Educação Física e Aprendizagem Social*, Porto Alegre, Magister, 1992.
- V. BRACHT, *Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz*, UNIJUÍ, Brasil, 1999.
- J.M. CAGIGAL, *Deporte: anatomía de un gigante*, Valladolid, Miñon, 1981.
- R. CRISORIO, "Constructivismo, cuerpo y lenguaje", en *Revista de Educación Física & Ciencia*, año 4, La Plata, Departamento de Educación Física FaHCE-UNLP, octubre 1998, pp. 75-81.
- R. CRISORIO, "Enfoques para el abordaje de CBC desde la Educación Física", en *Serie Pedagógica*, Volumen 2, La Plata, FaHCE-UNLP, marzo 1995, pp. 175-192.
- A. EIDELSZTEIN, *Las estructuras clínicas a partir de Lacan*, Buenos Aires, Letra Viva, 2001.
- A. FAERNA, *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento*, Madrid, Siglo XXI, 1996.
- M. FOUCAULT, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1991.
- M. FOUCAULT, *La vida de los hombres infames*, La Plata, Altamira, 1996.
- M. FOUCAULT, *Un diálogo sobre el poder*, Madrid, Alianza/Materiales, 2000.
- GALENO, *Thrasymbulos*, en *Obras de Galeno*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 1947.
- GALENO, *De sanitate tuenda*, en *Obras de Galeno*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, 1947.
- A. M. GONZÁLEZ DE TOBÍA, "Etimologías médico-antropológicas. 'Soma' y 'Psikhe': dos conceptos clásicos, sus variables en los escritos griegos y la proyección filosófica actual", en *Quirón*, Volumen 19, N° 1, La Plata, 1988, pp 76 - 80.
- O. GRUPPE, *Estudios sobre una teoría pedagógica de la educación física*, Madrid, INEF-Madrid, 1976.
- G. W. F. HEGEL, *Principios de la Filosofía del Derecho*, Edhasa, Barcelona, 1988.
- HOMERO, *La Ilíada*, Buenos Aires, Losada, 1999.
- HOMERO, *La Odisea*, Madrid, Alba, 2001.
- F. JACOB, *La lógica de lo viviente*, Barcelona, Laia, 1977.
- H. D. F. KITTO, *Los griegos*, Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1966.

A. KOYRÉ, *Pensar la Ciencia*, Barcelona, Paidós, 1994.

A. KOYRÉ, *Estudios de historia del pensamiento científico*, México, Siglo XXI, 1987.

L. G. KUMLIEN, *La Gimnasia sueca. Manual de Gimnasia Racional*, Paris/México, Librería de la Vda. de C. Bouret, 1923.

J. LACAN, *El Seminario, Libro 11, Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*, Buenos Aires, Paidós, 1987.

J. LE BOULCH, *Hacia una ciencia del movimiento humano*, Buenos Aires, Paidós, 1991.