

LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

¿FUNDAMENTO DE SABER O INSTRUMENTO DE PODER?

Ricardo Crisorio*

1. En la filosofía y en la ciencia el término “fundamento” se usa en varios sentidos. A veces equivale a “principio”; a veces a “razón”; a veces a “origen”. Por tanto, puede usarse en cualquiera de los sentidos en que son empleados cada uno de estos vocablos, lo que hace que el uso de la palabra en cuestión sea muy variado y, en la mayor parte de los casos, muy poco o nada preciso. Aunque fundamento suele usarse también para designar el principio en el sentido del origen, es habitual descartar las cuestiones relativas a orígenes temporales cuando se habla de fundamento. De este modo, en filosofía y en ciencia, las dos acepciones principales de fundamento son: a) el fundamento de algo en cuanto algo real; tal fundamento, llamado muchas veces justamente “fundamento real”, suele identificarse con la noción de causa, especialmente cuando esta última tiene el sentido de “la razón de ser de algo”; b) el fundamento de algo en cuanto algo ideal, siendo entonces tal fundamento, llamado a veces “fundamento ideal” precisamente, la razón de algo en el sentido de constituir la explicación (racional) de ese algo. Sin embargo, no pocas veces se ha entendido el fundamento real en el sentido del fundamento ideal, es decir, se ha buscado el fundamento de la realidad en algo ideal. Así, Platón estableció de entrada una distinción que podemos consagrar triunfadora en el pensamiento

* Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
rcrisori@fahce.unlp.edu.ar

occidental: la distinción entre las causas primeras, *aitiai* o causas inteligibles (las ideas) y las causas segundas, *aitiai deuterai* o causas sensibles y eficaces (las de las realidades materiales y sensibles), en la que es fácil ver que las causas pueden interpretarse asimismo como razones, o fundamentos, y que las segundas están subordinadas a las primeras: "...y el que ama el espíritu y la ciencia debe investigar primero las causas de la naturaleza inteligente y, en segundo lugar, las que pertenecen a los seres que son movidos por otros y que a su vez mueven necesariamente a otros" (*Timeo*, 46 d-e).

Hubert Dreyfus (1996) sostiene que:

El malentendido tradicional de lo que es ser un humano comienza con la fascinación de Platón por la teoría. La idea de que se podía comprender el universo de una manera desapegada y desinteresada, revelando los principios subyacentes a la inmensa profusión de fenómenos, fue de hecho la idea más poderosa y excitante que ha tenido la humanidad desde el descubrimiento del fuego y el uso del lenguaje. Pero Platón y nuestra tradición erraron su camino al pensar que se podía lograr una teoría acerca de todo —incluso de los seres humanos y su mundo— y que la forma en que los seres humanos se relacionan con las cosas es a partir de una teoría implícita acerca de ellas (pp. 1-2).

En tanto fundamento ha pretendido designar un "principio último", capaz de ser razón de todos los principios particulares, por lo menos de todos los principios particulares del ser, del conocer y del obrar ¿no es aquella fascinación platónica la que nos hace preguntar por los "fundamentos teóricos" de la Educación Física? ¿No estamos preguntando por las causas primeras —las ideas— para subordinar a ellas las segundas —las de una Educación Física concreta y eficaz bajo la forma de obras concretas y eficaces? ¿No estamos tratando de comprender a la Educación Física de una manera desapegada y desinteresada, para revelar los principios subyacentes a todas sus manifestaciones puntuales, específicas?

2. Por supuesto, no estoy en contra de la teoría ni pretendo negar su poder e importancia. Antes bien, me siento inclinado a decir, con Foucault, que “nunca salimos de lo teórico” (1991, p. 35) y, con Deleuze, que “la práctica es un conjunto de relevos de un punto teórico a otro” (en Foucault, 2000, p. 8). Pero la teoría no fundamenta la práctica ni la práctica es una aplicación, o una consecuencia, de la teoría, y tampoco su inspiración o su espacio generador. La teoría, entonces, no expresa, no traduce, no aplica, no inspira, no genera una práctica: es una práctica. La propiedad fundamental de la teoría como práctica ha sido bien definida, entre otros, por Pierre Bourdieu (1991): ella permite abolir el tiempo. Y no sólo en tanto concede todo el tiempo que se quiera para pensar, recapacitar, especular, imaginar, concebir, proyectar, sino en cuanto permite detenerlo en un presente indefinido, transitarlo de atrás hacia delante y de adelante hacia atrás, poner distintos períodos uno al lado del otro, compararlos, diferenciarlos, asemejarlos. En las prácticas no teóricas, en cambio, el tiempo es tan urgente como irreversible: no se puede detenerlo ni volverlo atrás. Por esto mismo, la teoría es una práctica objetivante mientras que las prácticas no teóricas están cargadas de subjetividad.

Tradicionalmente, las relaciones teoría-práctica se conciben como un proceso de totalización, o totalizador, tanto si se concibe a la práctica como una aplicación, o una consecuencia, de la teoría, como si se la entiende como el lugar de su creación o generación. Para nosotros, en cambio, las relaciones teoría-práctica son mucho más parciales y fragmentarias. Por una parte, nuestras teorías son siempre locales, relativas a nuestro propio campo, que podríamos llamar de la educación corporal. Por otra parte, siempre que la teoría profundiza en su campo propio, se encuentra con obstáculos, escollos, tropiezos, que hace necesario que sea relevada por otro tipo de discurso. Aquí debo decir, completando la proposición de Deleuze, que la teoría es “un relevo de una práctica a otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro y se precisa de la práctica para perfo-

rar el muro” (en Foucault, 2000, p. 8). Por ejemplo: nosotros comenzamos analizando teóricamente el problema de las prácticas de la Educación Física en 1994. Luego tuvimos la necesidad de crear interlocutores, de intercambiar con los que hacían las prácticas en las escuelas, en los patios, en distintos puntos del país, con distintas formaciones, distintos pensamientos, distintas ideologías. Cuando organizamos los Ciclos de Licenciatura Extraordinaria en Educación Física,¹ lo hicimos sobre esa base: instaurar las condiciones para que esos profesores escribieran sus prácticas, las formalizaran, las publicaran, las invirtieran en el juego, las pusieran en juego. Sería un error suponer que pasamos a la práctica aplicando una teoría. No hubo allí —no hay— ninguna aplicación de ninguna teoría, ningún proyecto de reforma de la Educación Física, ningún intento de transmitir una nueva forma de hacer, sino algo diferente: “un sistema de relevos en un conjunto, en una multiplicidad de piezas y de pedazos a la vez teóricos y prácticos”. No hay una teoría representante, o representativa, y una práctica o una acción representada. “¿Quién habla y quién actúa? —pregunta Deleuze— Siempre es una multiplicidad, incluso en la persona que habla o actúa (...) Ya no hay representación, sólo hay acción, acción de la teoría, acción de la práctica, en relaciones de relevos o redes” (en Foucault, 2000, p. 8).

En “Un diálogo sobre el poder”, que he utilizado hasta aquí como eje o guía de mi exposición, Foucault y Deleuze tratan de las relaciones entre los intelectuales y los que actuaban o luchaban en 1972 en Francia en el marco de la política general. La transposición a nuestro campo no me parece, sin embargo, inexacta; antes bien, la encuentro instructiva. En nuestro campo, como en cualquier otro, las relaciones

¹ Carreras de grado universitario que incluyen producción de tesis de licenciatura y que desde 1999 se dictan en distintas sedes del interior del país para profesores egresados de institutos no universitarios.

teoría-práctica no son abstractas; son detentadas por individuos o grupos poseedores de la teoría o aplicadores de ella. Esta división, instalada por la tradición en el siglo IV aC. con la elaboración de la *episteme* por los filósofos griegos, la cual implicó la apropiación por los amos del saber de los esclavos, quizás funcione en las ciencias de la naturaleza, dada la regularidad de los fenómenos que estudian y de la relación teoría-técnica, pero indudablemente tiene problemas en el campo de las prácticas sociales. Entonces, invariablemente, los primeros dicen a los segundos que la teoría es correcta y que si falla, si no da los resultados esperados, es porque ellos no la aplican debidamente, no siguen estrictamente los pasos establecidos, no comprenden su “espíritu”. Nuestra experiencia de investigación y de enseñanza en las prácticas educativas nos muestra que entre un proyecto teórico y su puesta en práctica hay un punto ciego, un vacío que sólo se salva saltando, realizando un relevo que no encuentra apoyo ni en la teoría “pura” ni en la experiencia “acumulada”, como suele decirse. La planificación de un proyecto, una clase o una sesión reclama saberes completamente distintos de los que requiere llevarla a cabo, y la única red que contiene ese salto es un saber sostenido en ese conjunto, esa multiplicidad de piezas y de pedazos a la vez teóricos y prácticos, en esa acción de la teoría y de la práctica, en relaciones de relevos o redes, que propone Deleuze. Así, proyectar una investigación de las prácticas plantea saber construir su objeto, formular la pregunta, describir el estado del arte, relacionar cuestiones epistemológicas, metodológicas y técnicas, pero realizarla implica saber observar, registrar, entrevistar, textualizar, triangular fuentes, analizar documentos. De igual modo, planificar una clase de Educación Física requiere saber de la fase inicial, de sus partes, de la fase principal, de sus temas y contenidos, de la fase final y sus formas y contenidos posibles, mientras que hacerla entraña saber mantener un orden de trabajo, explicar, corregir, modular las intervenciones, escuchar, tomar decisiones en un tiempo urgente e irreversible. En ambos casos he obviado, para no abundar, todos los saberes burocráticos o administrativos, como llenar formu-

larios, hacer presentaciones, confeccionar listas, estimar tiempos, etc., que no por odiosos son menos ni de menor importancia, y todos los saberes respecto de elementos político-contextuales, que no por amplios o abstractos son menos ni menos imprescindibles.

Hace tiempo ya, propuse que la Educación Física del siglo XX se había orientado en tres direcciones principales: una Educación Físico-deportiva, una Educación Psicomotriz y una Educación Física Pedagógica (Crisorio, 1995, p. 177), las cuales se corresponden con las tres perspectivas que, según Valter Bracht (1999), 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 y otra que pretende erigir una Ciencia de la Motricidad Humana (p. 25). Hice un análisis más exhaustivo de ellas y de sus posiciones con respecto al cuerpo y al conocimiento en mi contribución a *La Educación Física en Argentina y en Brasil* (Crisorio 2003, p. 28-31).² Aquí, vuelvo a ellas sólo para recordar que la Educación Físico-deportiva encuentra sus fundamentos teóricos en la Fisiología, la Anatomía, la Biomecánica, la Química, la Física, que la Educación Psicomotriz nació de la Psiquiatría y busca sus referencias teóricas en la Psicología Experimental y en las Neurociencias, y que la Educación Física Pedagógica procura fundamentarse teóricamente en la Filosofía y la Psicología de la Educación, la Antropología, la Sociología. Esto es, para decirlo con Remedi (1995), en disciplinas que teorizan *sobre* Educación Física y no *en* Educación Física, disciplinas que abordan a la Educación Física precisamente como espacio de aplicación de teorías elaboradas en otros sitios, con otros conceptos y otros procedimientos que los que impone la investigación de las prácticas corporales.

² "Educación Física e Identidad: Conocimiento, saber y verdad".

Los fundamentos teóricos, es decir los conceptos con los que supuestamente debemos pensar y organizar nuestras prácticas, que nos han legado estas perspectivas y doctrinas son tan cuantiosos como heterogéneos, incluso contradictorios, e inconsistentes, empezando por la suposición, que heredamos de los griegos, de que el punto de vista teórico, “desapegado”, es superior al punto de vista práctico, “involucrado”. Según la tradición filosófica, tanto racionalista como empirista, sólo mediante la contemplación desapegada podemos descubrir la realidad, lo que implica que la teoría describe “las cosas en sí”, en vez de crear objetos a partir de puntos de vista, como ha visto Saussure, y que la práctica es el espacio que genera la teoría, el ámbito de su aplicación, o ambas cosas a la vez, en lugar de su relevo forzoso e inexorable. Siguiendo por un concepto de cuerpo que lo reduce a un organismo progresivamente más abstracto y distanciado del cuerpo: sea un cuerpo supuestamente propio pero efectivamente normalizado o una pretendida “unidad psicosomática”, que se expresa en una “respuesta motriz unificada” que traduce, a su vez, a “la persona global”, pero cuyo “mecanismo íntimo” debe aprehenderse por medio de “un modelo explicativo neurofisiológico” (Le Boulch, 1991, p. 117). Y una idea de mente como espacio causal y sede orgánica del pensamiento, y de los trastornos intelectuales y anímicos, sistema percepción-conciencia con asiento en el organismo, especie de instrumento natural, susceptible de aprendizajes pero natural, para aprehender la realidad: corolario de un aparato sensorial que sustenta la adaptación al medio, porque “(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, p. 49, las cursivas son del autor). Y un concepto de sujeto individual y autosuficiente, consciente, cartesiano, cuya experiencia es siempre y básicamente una relación entre una conciencia con “contenido intencional” (lo interno) y un objeto independiente (lo externo).³ En

³ El cognitivismo, o el modelo de la mente como procesadora de información, es la

fin, una concepción de Hombre, “integral”, unificado, que no es otra cosa que “el nombre del sujeto convertido en objeto” (Eidelsztein, 2001, p. 31). Pero también una idea del movimiento humano en tanto movimiento “natural”, universal, independiente de las culturas en que se aprende y se aprehende. Y taxonomías, como la que clasifica los movimientos en *expresivos* o *transitivos* en orden a su intencionalidad y su significación, esto es, según traduzcan “lo que vive la persona, lo que siente”, o sean “eficaces en la acción sobre lo real”,⁴ y la que los separa en movimientos filogenéticos y ontogenéticos según sean “naturales” o propios de una cultura, y la que los reparte en naturales, técnicos, espontáneos y artificiales en orden a su proximidad a la naturaleza o a la cultura, a la intuición o al pensamiento (Cagigal, 1982, p. 39), y la que establece habilidades “básicas”, “combinadas” y “específicas” según su grado de correspondencia con las formas del movimiento deportivo, y la que descompone la acción en “percepción y “ejecución”. Y, por supuesto, una serie de modelos explicativos del aprendizaje motor que las prácticas no revelan ni se revelan en las prácticas. La lista, ciertamente, es inacabable; incluyo apenas algunos de los ejemplos más comunes.

Estos distintos “fundamentos teóricos” y otros que les siguen o preceden han orientado las prácticas de la Educación Física en las direcciones que enuncié antes. Hacia el desarrollo de las capacidades orgánicas y de las técnicas motrices: función de normalización física que cumple la Educación Físico-deportiva procurando aproximar las funciones y

versión más reciente y sólida de la idea de la representación mental. Introduce la noción de representaciones formales e intenta explicar la actividad humana en términos de una compleja combinación de símbolos independientes que representan elementos, atributos o conceptos básicos del mundo. Este enfoque subyace al análisis de decisiones, a la gramática transformacional, a la antropología funcional y a la psicología cognitiva, tanto como a la creencia en la posibilidad de programar computadoras digitales “inteligentes” (Dreyfus, 1996, p. 5).

⁴ La clasificación pertenece a Buytendijk, las explicaciones a Le Boulch (1991).

capacidades fisicomotrices —circulación, respiración, fuerza, resistencia, velocidad, potencia, coordinación muscular, etc.— a la media estadística de las distintas edades en una población dada. Hacia la estructuración perceptiva: función de normalización psíquica que persigue la Educación Psicomotriz pretendiendo acercar supuestas funciones fisicomotrices —estructuración del esquema corporal, del tiempo, el espacio, el objeto, etc.— a las especulaciones psicofisiológicas sobre cada estadio del desarrollo. Hacia la formación del carácter y en “valores”: función de normalización moral que persigue la Educación Físico-pedagógica imbuyendo su discurso y sus prácticas, no menos que las otras dos, de humanismo, “la herencia más gravosa que hemos recibido del siglo XIX” (Foucault, 1991, p. 34). Es ahí, en sus fundamentos teóricos, en lo que en ellas puede develar la actividad epistemológica, como lo ha destacado Fensterseifer (1999), donde las tres grandes corrientes de la Educación Física del siglo XX salvan sus diferencias, se entrelazan, se complementan, coinciden, muestran que sus discrepancias son apenas técnicas, que todas fingen resolver, como el humanismo, los problemas que no se pueden plantear;⁵ en su caso, los problemas de la importancia de la educación corporal, de la relación teoría-práctica, del sujeto y el cuerpo, de la aprehensión de la realidad, del movimiento y el lenguaje, del conocimiento, de la naturaleza y la cultura, de la adquisición de las habilidades y destrezas, de la percepción y la acción, de la enseñanza. En su conjunto, la Educación Física se ha integrado al conjunto de los dispositivos de medicalización de la sociedad, poniendo sus contenidos y sus técnicas al servicio de la “salud” e impregnando su discurso del discurso médico-moral de la biopolítica, precisamente a partir de sus fundamentos teóricos.

La teoría no es, por lo menos en el terreno social, el cimiento o la base de un edificio “práctico” que debe, necesariamente, tomar su for-

⁵ Cfr. Foucault, 1991: 34.

ma. La teoría es, vuelvo a Deleuze,

(...) exactamente como una caja de herramientas (...) Es preciso que sirva, que funcione. Y no para sí misma. Si no hay gente para servirse de ella, empezando por el mismo teórico que entonces deja de ser teórico, es que no vale nada o no ha llegado su momento. No se vuelve a una teoría, se hacen otras, hay otras por hacer (...) La teoría no se totaliza, se multiplica y multiplica. Es el poder el que por naturaleza efectúa totalizaciones y (...) la teoría está por naturaleza en contra del poder (en Foucault, 2000, p. 10).

La teoría no fundamenta las prácticas sino un sistema de poder que, justamente, intercepta, prohíbe, invalida, el saber de las prácticas. Y nosotros, los teóricos, formamos parte de ese sistema de poder, la idea misma de que somos los agentes de la teoría, del discurso, forma parte de ese sistema. Pero si se pregunta a los profesores y maestros “prácticos”, a los “hombres y mujeres del terreno”, como los ha llamado Robert Mérand (1973, p. 93), cómo son los niños, o los adolescentes, ellos —que saben muy bien cómo son los niños y los adolescentes porque los tratan todos los días, en las escuelas, en los clubes, en los gimnasios, y que pueden decirlo muy bien— contestan casi indefectiblemente con los estereotipos que ha fabricado la Psicofisiología Experimental y que ha transmitido la Psicopedagogía y la Didáctica. Y lo mismo ocurre si se les pregunta —reitero— por la importancia de la educación corporal, por la relación entre la teoría y la práctica, o entre el sujeto y el cuerpo, o entre el movimiento y el lenguaje, o sobre la adquisición de las habilidades y destrezas, etc. Porque ese poder no está sólo en las instancias “superiores” de la teoría sino que ha penetrado sutil y profundamente en toda la comunidad de maestros y profesores de Educación Física (en verdad, en todas las comunidades y en toda la sociedad). Por eso, el papel de los teóricos, de los intelectuales de la Educación Física, como bien se los llama en Brasil, ya no consiste, no puede consistir, en descubrir y difundir la verdad de todos y para todos, o en decir, o fundamentar, “lo que hay que hacer”; más bien consiste en luchar contra las formas de poder allí donde son a la vez,

ellos mismos, su objeto e instrumento: en el orden del “saber”, de la “verdad”, de la “conciencia”, del “discurso” (cfr. Foucault, 2000, p. 9).

En nuestras prácticas de investigación y de enseñanza, no suponemos estar descubriendo y transmitiendo el sentido o la verdad de lo real, ni lo real mismo,⁶ porque la verdad y el sentido son introducidos en lo real por la palabra, y lo real, en sentido estricto, es incognoscible. En otras palabras: no hay una verdad que garantice la verdad y no hay una teoría que garantice la teoría. No sólo asumimos, con Bourdieu, que “el campo científico es un campo de luchas como cualquier otro” y que “si hay una verdad, ésta es que la verdad es un objeto de lucha” (1985, p. 63) sino más: que nos movemos en el espacio general de la interpretación y que éste es un campo de batalla; más aún, que la cultura misma no consiste en otra cosa que en el combate de las interpretaciones, en la lucha por el sentido. Las teorías científicas, en tanto que discursos sobre objetos construidos, son en sí mismas interpretaciones. De esto nos advierte Fensterseifer cuando dice que la ciencia no es “el espacio donde los objetos manifiestan un sentido implícito”, su “esencia”, sino que es ella la que establece los significados “creando los objetos al delimitarlos”. Pero también nos dice que el saber sobre las cosas, como las cosas mismas, es anterior a la ciencia (1999), lo que es decir que ese saber también es una interpretación; porque, en verdad, no hay hechos o cosas por describir que estén libres de interpretación: nombrar ya es interpretar. Según Heidegger “Aquello que se puede Articular en la interpretación, e incluso más primordialmente en el decir (discernir), es lo que hemos llamado ‘sentido’” (en Dreyfus, 1996, p. 244).

Así, el sentido, actuando como las prácticas no fundamentadas que posibilitan toda inteligibilidad, reemplaza la idea tradicional del ser como fundamento último. Pero, siendo el único fundamento que tenemos, nuestras prácticas compartidas le parecen un abismo al pensador tradicional (Dreyfus, 1996, p. 243).

⁶ Me refiero al grupo de investigadores que dirijo y, por supuesto, a mi mismo

No a nosotros, sin embargo, porque nuestras investigaciones nos muestran que el sentido es “aquello en base a lo cual podemos encontrarle sentido a algo. Es un nombre para nuestra familiaridad de trasfondo con cada dominio del ser”; familiaridad que, además, “guía nuestra contemplación y nuestro desarrollo de teorías” (Dreyfus, 1996, p. 242).

3. En cada dominio del ser —en nuestro caso el de la educación corporal— la tarea de la teoría no es la de “fundamentar” o “cimentar” la práctica, sino otra cabalmente práctica: sacar a la luz (aunque no se pueda, obviamente, hacerlo del todo) “ese trasfondo sobre el cual nuestro pensamiento ‘libre’ emerge y centellea durante un instante...” (Foucault, 1991, p. 34). Puesto que, vuelvo a Heidegger, “El sentido de ser jamás se puede contrastar con las entidades, o con el ser como ‘fundamento’ que brinda apoyo a las entidades; porque un ‘fundamento’ sólo se hace accesible como sentido...” (en Dreyfus, 1996, p. 243) y “*Sentido* son las prácticas de trasfondo *en base a las cuales* todas las actividades y objetos son inteligibles o cobran sentido” (Dreyfus, 1996, p. 244), y, reitero, también las teorías. Si eso es el sentido, la tarea de la teoría en tanto interpretación, en cualquier dominio de ser, no es redescubrir un sentido dado desde siempre, sino producir sentido; ni reconstruir la supuestamente cristalina transparencia primigenia de los símbolos, sino intervenir en la cadena simbólica produciendo efectos disruptivos, esto es,

(...) *intervenir* sobre una construcción simbólica no para mostrar su transparencia originaria sino, al revés, para producirla *como opacidad*, no para descifrarla sino, al revés, para otorgarle su carácter de *cifra*, su ‘artificialidad’, es decir, para desnaturalizarla en su función de ‘sentido común’ y para desnaturalizar, también, la relación de ese discurso [práctica] con los sujetos que ha producido como soportes de su propia reproducción (Grüner, en Foucault, 1995, p. 20-21, cursivas del autor; agregado entre corchetes mío).

En el caso que nos ocupa, desnaturalizar la idea de la teoría como

fundamento de la práctica y, consecuentemente, de la práctica como espacio de aplicación y/o generación de la teoría, ambas naturalmente aceptadas en el campo de la Educación Física, implica desnaturalizar, también, la relación que ese discurso (práctica) funda con los “teóricos” y los “prácticos”, por un lado, y entre ellos, por el otro, como sostén de su propia reproducción. De ese modo, este texto es una intervención que procura un efecto disruptivo, y no un simple desplazamiento, en el *statu quo* imperante en el campo de la Educación Física, poniendo en evidencia el carácter ideológico de la proposición que eleva la teoría al rango de “fundamento” y sometiendo a crítica la relación que los actores mantienen con ella. En ese sentido, esta presentación se inscribe en el marco de un trabajo político que comencé hace unos quince años y aún hoy trato de llevar adelante en la Universidad de La Plata, y que consiste en destotalizar los “regímenes de verdad” constituidos, institucionalizados, en nuestra disciplina, oponiéndoles otras estrategias interpretativas que no se limitan a interpretar a la Educación Física sino también a la interpretación que ella hace de la educación corporal, ni a interpretar únicamente los actos de los maestros y profesores de Educación Física (que ya constituyen, desde luego, interpretaciones) sino también los *relatos* que hacemos de ellos y que, en general, coinciden con los discursos que la Educación Físico-deportiva, la Educación Físico-pedagógica y la Educación Psicomotriz, en tanto sus formas prototípicas, han elaborado sobre la Educación Física. Se trata, siempre, de una interpretación que hace ver que estos actos, relatos y discursos que examinamos son, precisamente, *interpretaciones*, producciones de sentido, y no objetos a descifrar, con un sentido dado desde siempre y que hay que re-descubrir. Y hace ver, por tanto, que ella misma es una interpretación. Pero una interpretación que entiende que “El papel de un intelectual no es el de decir a los demás lo que deben hacer”, que su trabajo

(...) no consiste en moldear la voluntad política de los demás sino en interrogar de nuevo las evidencias y los postulados, cuestionar los hábitos, las maneras de hacer y de pensar, disipar las familiaridades admitidas, retomar la

medida de las reglas y las instituciones a partir de esta reproblematicación (en la que desempeña su oficio específico de intelectual) a través de los análisis que lleva a cabo en los terrenos que le son propios y, en fin, participando en la formación de una voluntad política (en la que tiene que desempeñar su papel de ciudadano) (Foucault, 1991, p. 239-240),

y que “Ser a un tiempo universitario e intelectual consiste en intentar hacer uso de un tipo de saber y de análisis que se enseña y se recibe en la Universidad de tal forma que se modifique no sólo el pensamiento de los demás sino también el de uno mismo” (238).⁷ Una interpretación, por fin, que se niega a “la indignidad del hablar por los otros”, que admite que la teoría exige que la gente involucrada hable por fin prácticamente por su cuenta”, que ve que cuando los hombres y mujeres “prácticos” se ponen a hablar ya tienen una teoría de la Educación Física, de las prácticas corporales, de la educación del cuerpo, y que este discurso, que es contra el poder, “este contra-discurso” que mantienen los maestros y profesores es a fin de cuentas lo que cuenta, y no una “teoría sobre” la educación corporal (cfr. Deleuze y Foucault, en Foucault, 2000, p. 11).

REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (1985) “Clase inaugural”, impartida el 23 de abril de 1982 en la cátedra de Sociología del Colegio de Francia, en *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bracht, V. (1999). *Educação Física & ciencia: cenas de un casamento (in)feliz*. Ijuí, Brasil: Editora UNIJUI.
- Cagigal, J.M. (1982). En torno a una educación por el movimiento. *Revista Stadium*, 96, 34-45.

⁷ Ser exclusivamente un universitario, en cambio, supone para Foucault ser “ más prudente, elegir un campo, uno solo, en el cual trabajar, aceptando una problemática dada para intentar o bien explicitarla o bien modificarla en ciertos aspectos”, saber de antemano qué se quiere hacer y adónde se quiere ir.

- Crisorio, R. (1995). Enfoques para el abordaje de CBC desde la Educación Física. *Serie Pedagógica*, (2), 175-192.
- Crisorio, R. y V. BRACHT, coordinadores, (2003) *La Educación Física en Argentina y en Brasil*. La Plata, Argentina: Ediciones Al Margen.
- Dreyfus, H.L. (1996). *Ser en el mundo, Comentarios a la división 1 de Ser y Tiempo de Martín Heidegger*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Eidelsztein, A. (2001). *Las estructuras clínicas a partir de Lacan*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Fensterseifer, P.E. (1999). Conhecimento, epistemología e intervenção. En S. V. Goellner (organizadora). *Educação Física/Ciências do Esporte: intervenção e conhecimento* (pp. 171-183). Florianópolis, Brasil: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.
- Foucault, M. (1991). A propósito de *Las palabras y las cosas*, entrevista con Madeleine Chapsal. *La Quinzaine Littéraire*, 5, mayo 1966, p. 14-15 y El interés por la verdad, opiniones recogidas por François Ewald, *Magazine Littéraire*, nro. 207, mayo 1984, pp. 18-23, en *Saber y Verdad*, Madrid, Ediciones de la Piqueta, pp. 31-37 y 229-242, respectivamente.
- Foucault, M. (1995) *Nietzsche, Freud, Marx*, Buenos Aires, Ediciones El cielo por asalto.
- Foucault, M. (2000) Un diálogo sobre el poder en *Un diálogo sobre el poder* (pp. 7-19). Madrid, Alianza Materiales. Publicado inicialmente en la revista *L'Arc*, (49), 1972.
- Le Boulch, J. (1991). *Hacia una ciencia del Movimiento Humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Boulch, J. (1993) El lugar de la Educación Física en las Ciencias de la Educación en *Actas del primer Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*, La Plata, Departamento de Educación Física, FAHCE-UNLP, pp. 39-91.
- Merand, R. (1973). Jeu et education sportif. En *Vers l'Education Nouvelle*, 3º Trimestre 1973, C.E.M.E.A., pp. 89-101, traducción castellana por Gabriela Madueño.
- Platón. (1997). *Timeo*. Diálogos VI, traducción, introducción y notas por Ma. Ángeles Durán y Francisco Lisi. Madrid: Gredos,
- Remedi, E. (1995). *El concepto de Educación Física*, inédito.
- Saussure, F.(1968). *Curso de Lingüística general*. Madrid: Losada.

