

El Sujeto Pedagógico de la Educación Física. Teoría, Práctica y Crítica

Lic. Rodolfo Rozengardt

Universidad Nacional de La Pampa, Facultad de Ciencias Humanas

ISEF Ciudad de General Pico, Argentina.

rozencar@ciudad.com.ar

Alfredo Laverde



El Sujeto Pedagógico de la Educación Física. Teoría, Práctica y Crítica

Rodolfo Rozengardt

RESUMEN

Una revisión de los dualismos que se fundamentan y de los supuestos de la Educación Física, permiten al autor concluir que ésta puede modificarse. Para lograrlo, afirma, deben abordarse simultáneamente tres frentes: los discursos, las prácticas y las representaciones; son quienes definen su identidad y la ponen en relación con el medio social. Cuerpo-alma, sujeto-objeto, razón-sin razón, interno-externo, individuo-sociedad, ser o poseer, afecto o intelecto, lo sublime o lo prosaico, teoría - empiria, conforman un cuerpo de dicotomías naturalizadas, camino de la cultura occidental. Discurso moderno fundador de prácticas y representaciones como las de la educación y la gimnástica; concepciones, practicas y discursos configurados desde las intenciones moralizantes, disciplinares y patrióticas que han matizado la educación y la actividad corporal hasta hoy, orientadas básicamente hacia la obtención de logros exteriores. Sugiere Rozengardt, que los problemas de la constitución del sujeto pedagógico y, la construcción del saber en su relación sensible con el objeto, marcan una dimensión insoslayable que debe ser revisada críticamente de cara a la elaboración de propuestas alternativas en y desde nuestro campo.

PALABRAS CLAVES

Sociedad, ciencia, política, conocimiento, saber, discurso, practica, representación, didáctica, educación física, gimnasia, cuerpo, corporeidad, alma, sujeto, individuo, objeto, objetividad, razón, condición de posibilidad, prosaica, sublime, intelecto, afecto, tiempo, espacio.

ABSTRACT

A revision of the dualisms that are based on the assumptions of Physical Education, allows the author to conclude that this one can be modified. In order to obtain it, it affirms, must be approached, simultaneously three fronts: the speeches; the practices and the representations, they are the one who define their identity and they put it in relation to social means. Body-soul, subject-object, reason-without reason, internal-external, individual-society, being or to have, affection or intellect, sublimation or the prosaic thing, theory and empiria conform a body of naturalized dichotomies, way of the western culture. Modern speech founding of practices and representations like those of the education and the gymnastic one; conceptions, you practice and speeches formed from the

moralizing, disciplinadoras and patriotic intentions that have clarified the education and the corporal activity today, oriented basically towards the obtaining of outer profits. It suggests Rozengardt, that the problems of the constitution of the pedagogical subject and, the construction of the knowledge in their sensible relation with the object, mark an insoslayable dimension that must critically be reviewed facing the elaboration of alternative proposals in and from our field.

KEY WORDS

Society, science, policy, knowledge, knowledge, speech, practice, representation, Didactics, physical education, gymnastics, body, corporeal nature, soul, subject, individual, object, objectivity, reason, condition of possibility, prosaic, sublimation, intellect, affection, time, space

LOS DUALISMOS FUNDANTES

La Educación Física emerge al calor del proceso de implantación de la escuela moderna, en una época de separaciones. Cuerpo y alma; sujeto y objeto; razón y sinrazón; lo interno y lo externo; el individuo y la sociedad; ser o poseer; el afecto o el intelecto, lo sublime y lo prosaico, la teoría y la empiria. Las dicotomías se naturalizan, estableciendo un prisma binario para la des-

cripción de lo real y, como añadido, se valoriza: uno de los componentes contiene lo bueno, lo trascendente, lo necesario, el otro, funciona como un opuesto apenas útil, destinado al control. La dualidad es un camino fundante, sin retorno en la cultura occidental; fuera de él sólo existirían el caos y lo insoportable, la no-ciencia y el delirio¹, el miedo a lo incontrolable.

El pensamiento moderno separa al sujeto de su cuerpo desarticulando en tres componentes la unidad ingenua que percibía el hombre medieval²: un componente racional, dedicado al conocimiento, una voluntad necesaria para la acción y la moral y los sentimientos sólo aplicables al arte o la religión. Un nuevo dualismo³ se impone por medio del cual el hombre deja de ser su cuerpo para poseerlo, entre otros bienes que el capitalismo permitía transformándolo en un objeto de conocimiento «natural» al estilo de otros objetos positivos de la naturaleza. Las emociones, las pasiones y la imaginación debían ser dominadas. El hombre se pensó radicalmente separado de la naturaleza (observador y observado fueron términos rigurosamente diferentes); el sujeto, pura razón, el cuerpo, su componente natural⁴. El cuerpo fue naturaleza, apto para el control y dominio, con una ciencia biológica y una medicina con aspiraciones de normatizar las conductas y una serie dispositivos sociales de disciplinamiento, entre ellos la educación y, en particular la Educación Física⁵.

La propia modernidad parece fundarse sobre el concepto de sujeto. A partir de las Meditaciones de Descartes surge un sujeto legitimado por su razón y autorizado a cuestionar la autoridad, poner en duda la realidad y a establecerse como un tema para sí. John Locke define al sujeto de derecho y Adam Smith lo transforma en un actor económico libre y racional⁶. Kant ofrece una síntesis superadora en el pensamiento moderno por la cual establece la necesidad de poseer experiencias y también ciertas condiciones para producir experiencias. A diferencia del cartesiano, que era pasivo, el yo kantiano es activo pues combina una acción (la que permite la actividad sintética a posteriori de la experiencia) con una tradición o estructura, que se pone en juego en esa acción y posibilita la actividad de conocer. Es el sujeto trascendental. Es un yo sin

¹ Cfr. Juan C. De Brasi, *Subjetividad, grupalidad, identificaciones*, Buenos Aires, Búsqueda, 1990

² Tomado de E. Moraiejo, «La problemática de las humanidades y la hermenéutica», en E. Díaz (Comp.), *La posciencia*, Buenos Aires, Biblos, 2000, pág. 245.

³ Que continúa el dualismo iniciado por Platón y compartido por numerosos teólogos cristianos acerca de la separación de cuerpo y alma en dos sustancias diferentes, con valoraciones también distintas.

⁴ Por ello el sujeto será un puro sujeto "mental" (que posee un cuerpo), opuesto a un "sujeto corporal", idea ésta que no ha podido ser siquiera esbozada hasta comienzos del siglo XX, a partir del psicoanálisis.

⁵ Puede ampliarse en R. Rozengardt, «La Educación Física: ciencia, ética, política y pedagogía», en *Revista Perspectivas metodológicas*, N°1, U.N. de Lanús, 2001.

⁶ Violeta Núñez, *Pedagogía social: Cartas para navegar en el nuevo milenio*, Buenos Aires, Santillana, 1999.

historia, sin interacción. La subjetividad humana, más allá de una existencia histórica concreta, posee a priori, en sus formas y categorías, las reglas trascendentes que determinan cualquier experiencia posible.

De este modo, cuando el sujeto comienza a ser un objeto de la ciencia, se lo considera separado de la existencia y pura forma. La ciencia analítica, expresada en las distintas variantes de las psicologías del aprendizaje⁷, procura describir los procesos en los que estas estructuras o mecanismos se desarrollan o se logran niveles de eficacia en el aprendizaje. Por otro lado, tenemos un sujeto de conocimiento que, sostenido desde la pura racionalidad, luego de adquirir status de existente, se desvanece en el mismo acto de su nacimiento⁸. En un marco de pretendida objetividad, con una confianza ilimitada en la razón, se supone que el sujeto puede erigirse, a la manera de Dios, en un observante o pensante neutral y externo, que conoce por fuera del tiempo y del espacio (que son las «intuiciones trascendentes» kantianas) abordando una realidad

que sólo espera ser conocida en su propia objetividad. De este modo, «al expulsar lo cualitativo y privilegiar exclusivamente lo cuantificable; al mecanizar el cosmos y separar el cuerpo y el alma del hombre, quedaron fuera del mundo de la ciencia (que es el conocimiento válido), la emoción y la belleza, la ética y la estética, el color y el dolor, el espíritu y la fe, el arte y la filosofía, el cuerpo emocional y el mundo subjetivo. El sujeto de la objetividad no podía dar cuenta de sí mismo porque no se veía a sí mismo, era un hombre desencarnado.»⁹

Ese discurso moderno, no sólo se ha utilizado para describir fenómenos sino que fue fundador de prácticas y representaciones, como las vinculadas a la educación, la gimnástica y las prácticas de higiene entre otras. El historicismo, el psicoanálisis, la fenomenología y el pensamiento dialéctico, entre otras líneas, han aportado miradas cuestionadoras y hoy el discurso científico y epistemológico ha construido nuevas representaciones, que aún no se han instalado en la cotidianeidad y en la

⁷ Incluyendo los avances notables de la escuela piagetiana y el cognoscitismo o las teorías del procesamiento de la información. Para ampliar, recomiendo la lectura del texto de María E. Candiotti de De Zan, *La construcción social del conocimiento*, Buenos Aires, Santillana, 2001.

⁸ Desde el «pienso, luego soy» de Descartes el racionalismo llega a Karl Popper, quien afirmó: «El conocimiento en sentido objetivo -el de la ciencia- es un conocimiento sin conocedor; es conocimiento sin sujeto cognoscente»

⁹ Tomado de D. Najmanovich, «El lenguaje de los vínculos. De la independencia absoluta a la autonomía relativa», en Dabas y Najmanovich (Comp.), «Redes. El lenguaje de los vínculos», Buenos Aires, Paidós, 1999, pág. 53)

descripción de las prácticas de la Educación Física.

Esas concepciones clásicas, enarrazadas con las intenciones moralizantes, disciplinadoras y patrióticas con que se ha dado impulso a la educación y a las actividades corporales, generaron un discurso y una práctica que ha marcado su estilo hasta la actualidad.

Así como la racionalidad moderna nace expulsando el sujeto pedagógico¹⁰, la Educación Física, del amplio conjunto de prácticas corporales y motrices, expulsa los juegos, las danzas y toda dimensión expresiva. En los contenidos efectivamente adoptados, puede reconocerse el intento racionalista de control y objetividad. Se instaló por un lado la gimnasia "científica" diseñada para disciplina e higiene, concebida desde la lógica del Estado y por otro el deporte, correlativo al molde del mercado

y sobre el que se opera un vaciamiento de gran parte del espíritu lúdico de sus orígenes para dar lugar a una actividad hiperreglada y centrada en la obtención de resultados cuantificables.

El "sujeto" de la Educación Física es, de ese modo, un cuerpo orgánico sin sentimientos ni expresividad, es un sujeto que no conoce, sólo ejecuta reproduciendo modelos. A pesar de algunos intentos aislados¹¹, la Educación Física moderna no será considerada una actividad de enseñanza, sólo de instrucción para la obtención de logros exteriores a ella misma y al sujeto. Sujeto epistémico para la ciencia, sin cuerpo, sin historia y sin pasiones; cuerpo orgánico sin sujeto, sin conocimiento y sin afectos para la Educación Física: he aquí una síntesis de la representación fundante del «educando» en la modernidad.

REVISANDO SUPUESTOS. CONOCIMIENTO Y SUJETO EN LAS PRÁCTICAS CORPORALES

El reconocimiento de esta matriz para la Educación Física abre numerosas vías de reflexión para revisar el carácter de las prácti-

cas cotidianas. Particularmente el concepto de sujeto de las prácticas junto al tipo de conocimiento que se juega en la relación pedagógica, po-

¹⁰ Sólo lo visualiza, por un lado, como un sujeto epistémico, que conoce racionalmente, dejando de lado las dimensiones emocionales y las circunstancias histórico biográficas en que se produce el conocimiento, por otro, un sujeto práctico, que actúa produciendo efectos económicos y políticos también racionales.

¹¹ Rousseau insistiría en la necesidad de la educación corporal como un aprendizaje de sí mismo en el marco de la cultura. Su obra «Emilio o de la educación», contiene numerosos pasajes en los que destaca la importancia educativa que tiene la actividad motriz para el propio sujeto que la realiza.

niendo sobre bases explícitas las relaciones entre el contenido a enseñar, la constitución del sujeto pedagógico y la producción/reproducción de los significados que renuevan la vida social.

Dice Juan Samaja: cada vez que actuamos, por una parte, obramos con espontaneidad, pero también somos conducidos por aquello que somos. Ese ser que ya somos y sobre el que fundamos esa espontaneidad es ya una inercia, es la pasividad inherente a nuestra espontaneidad. Somos un yo pasivo a la vez que activo, un yo teórico a la vez que práctico¹².

Ese yo es la condición de posibilidad del conocimiento, pero no es un sujeto trascendental, es histórico. Se constituye en la vida del individuo, en relación con el otro y sostenido en una red de significados compartidos.¹³ El sujeto/yo es inicialmente corporal y se constituye en la experiencia de contacto corporal/motriz con lo externo. A partir del encuentro organismo/medio ya no es posible separar sujeto y objeto, mundo interno y mundo externo: el sujeto es el organismo con el mundo externo internalizado; el medio es el conjunto de cosas externas pero signi-

ficadas por el sujeto y su grupo de referencia. Este sujeto se estructura en grados diferentes a partir de sucesivos accesos a la apropiación y/o resignificación de las características del medio. Cada etapa de esta estructuración es condición de posibilidad para alcanzar nuevos niveles en la conquista del medio.

Pero el cuerpo no es solamente un organismo regulado por funciones adaptativas, es un sujeto corporalmente situado. En la perspectiva de Merleau Ponty se puede afirmar que el mundo se construye a partir de una corporeidad operante dando cuatro argumentos: **1)** el cuerpo es la condición de posibilidad de cualquier experiencia; **2)** el cuerpo organiza motrizmente el horizonte en los procesos de conocimiento, al estructurar el marco espacial y temporal y permitir la variación y la repetición de la experiencia desde diferentes perspectivas; **3)** el cuerpo es el modalizador de la experiencia, al establecer los modos en que los objetos del mundo se relacionan en la experiencia.¹⁴ Finalmente **4)** el cuerpo es el medio comunicativo que posibilita convertir a un conjunto de sujetos «exteriores» en una «comunidad intersubjetiva»¹⁵

¹² Juan Samaja, *El lado oscuro de la razón*, Buenos Aires, JVE, 1996, pág. 55. M. Merleau Ponty, en *Fenomenología de la percepción*, dice «Una espontaneidad adquirida de una vez por todas es exactamente el tiempo, y es exactamente la subjetividad»

¹³ Clifford Geertz sentenció: «el hombre es un animal sostenido en las redes que él mismo ha contribuido a crear»

¹⁴ M.E Candiotti de De Zan, obra citada, pág. 104

¹⁵ Los otros internalizados, en términos de George Mead

La constitución del sujeto pedagógico, que no es un puro sujeto epistémico sino que es emocional y estético a la vez que cognoscitivo, comienza en el momento en que el adulto lo inviste con su deseo (mediante la mirada, las caricias, los gestos, la palabra) y opera, a la vez, como el primer vehículo de la cultura. El organismo que nace, rápidamente se transforma en un cuerpo investido de deseo y por lo tanto capaz de proyecto. Pero ese proyecto tiene contenido, nunca será una pura forma. El contenido es la cultura que vive el grupo de acogida y el sujeto resignifica.

Queda planteada desde el principio de la vida, una tensión entre la fuerza social y la espontaneidad personal; entre las posibilidades de apertura hacia lo nuevo y distinto que podría orientar lo espontáneo y las clausuras sobre esas posibilidades que provienen de lo establecido mediante los mecanismos socializadores. Estos toman la forma de organizaciones estabilizadas de esquemas de percepción, apreciación y acción que provienen de lo instituido socialmente y que han ido internalizándose en los individuos.¹⁶ El yo es no sólo la conciencia que puede evocar y recordar sino el sedimento de saberes que funciona tácitamente a la manera de mediadores en las relaciones que el sujeto establece una y cada vez con su mundo. Las

condiciones para las experiencias de conocimiento serán entonces «yo puedo, yo quiero, yo sé».

La educación presenta al niño el mundo social. El sujeto conoce la realidad social, pero, ¿qué es la realidad social sino un complejo conformado básicamente por lo que los sujetos realizan? Llamo a ello, las prácticas sociales. Conocer la realidad social es conocer las prácticas sociales y conocer a estas es participar realizándolas. No se trata sólo de una adecuada recepción de informaciones parciales sobre cierto mundo externo al sujeto, sino que en la actividad de conocer está realizando una práctica que a su vez está conformando la realidad social.

En el proceso de adquisición de las formas de movimiento que practica el grupo social, desde los primeros meses de vida, el individuo estructura una imagen de sí como alguien que puede realizar esos movimientos. Es decir, en el aprender los movimientos van paralelos el conocimiento de los esquemas acción, el contexto de realización y el sí mismo como sujeto capaz de realizarlos. No hay fronteras duras entre el sujeto que aprende, el objeto de conocimiento y el deseo de la adquisición. Esta imagen de sí, sedimento de saberes anteriores es la condición de posibilidad de los nuevos aprendizajes.

¹⁶ P. Berger y T. Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1994

REVISANDO MÁS SUPUESTOS. CONOCIMIENTO Y SABER

Cuando un niño desea aprender a andar en bicicleta, a nadar o a jugar al fútbol, está aproximándose a un objeto de conocimiento del que ya posee un cúmulo de informaciones y pretende transformarlos en un conjunto de operaciones por las cuales pueda dominar instrumentalmente ese objeto. Él no desea conocer la bicicleta, quiere andar sobre ella; no pretende apreciar los estilos de nado sino dominar el medio acuático; no le alcanza con ver y entender un partido de fútbol, quiere ser un futbolista.

Las actividades motrices de los niños son, de este modo, productos de procesos de apropiación de producciones culturales pre-existentes, del deseo del niño de adquirirlas, de las condiciones de posibilidad que se estructuran en base a sus saberes previos y a la presencia de un otro mediador que puede presentarle la producción cultural y facilitarle su adquisición. Adquiriendo esas prácticas, jugando y ejercitándose con ellas, el niño aprende sobre sí, sobre el mundo físico, los objetos y los demás; con esos conocimientos a su vez juega, manipulando el contenido del mundo que conoce, poniéndolo a prueba y estableciendo nuevas co-

nexiones entre sus conocimientos y lo real.

Estrictamente el conocimiento construido es un saber antes que un conocer. ¿Por qué? El conocimiento es objetivable, transmisible en forma impersonal, a través de libros o de máquinas, es factible de ser sistematizado en teorías, se enuncia a través de conceptos, se expresa en proposiciones.¹⁷ El saber se construye sólo en una relación directa con el objeto y con los otros mediadores. La palabra saber se emparenta con sabor o saborear, ejercer el sentido del gusto, o sea, haber probado.

El saber da poder de uso, no así los conocimientos. Saber es saber hacer, es estar en condiciones de ejercer un poder. El conocimiento primordial construido en la experiencia corporal, en la adquisición de las prácticas corporales, es un saber que permite disponer del propio cuerpo, de sí mismo y a la vez dominar las acciones y la realidad mediante ellas. Luego vendrá el conocimiento, que no debería quedar aislado sino convertirse en un conocimiento del propio saber. Saber y luego conocer la forma del propio saber ¹⁸. Saber primordial, íntimo, que no puede ser des-

¹⁷ Para ampliar estos criterios, consultar de A. Fernández, *Poner en juego el saber*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2000 y de D. Calmés, *Cuerpo y saber*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2001.

¹⁸ Paráfrasis de D. Calmés, obra citada

Crito con las herramientas de la ciencia, sólo comprendido; que puede avanzar en un proceso hacia el conocimiento proposicional, sistemático, si es elaborado por el mismo sujeto, abordado como un tema de aprendizaje.

CONCLUSIONES

La Educación Física puede modificarse, pero para lograrlo debe hacerlo en tres frentes simultáneos: los discursos, las prácticas y las representaciones. Los tres forman parte de su identidad y los ponen en relación con el medio social que la legitima. Revisar los procesos históricos que la conformaron, someter sus ideas a la vigilancia ética y epistemológica, al control de los aportes de la ciencia y sus prácticas a la vigilancia didáctica y política, son caminos insoslayables.

La concepción de sujeto que tiñe las prácticas con una presencia a veces muda, es uno de los componentes presentes que definen los sentidos de la tarea y nos obliga a su revisión y la elaboración de propuestas alternativas.

BIBLIOGRAFÍA

DE BRASI, J. C. Subjetividad, grupalidad, identificaciones, Buenos Aires, Búsqueda, 1990.

MORALEJO Enrique. «La problemática de las humanidades y la hermenéutica», en E. Díaz (Comp.), La posciencia, Buenos Aires, Biblos, 2000.

ROZENGARDT, Rodolfo. «La Educación Física: ciencia, ética, política y pedagogía», en Revista Perspectivas metodológicas, N°1, U.N. de Lanús, 2001.

NÚÑEZ, Violeta. Pedagogía social: Cartas para navegar en el nuevo milenio, Buenos Aires, Santillana, 1999.

Candiotti de De Zan, María E. La construcción social del conocimiento, Buenos Aires, Santillana, 2001.

NAJMANOVICH, Denise. «El lenguaje de los vínculos. De la independencia absoluta a la autonomía relativa», en Dabas y Najmanovich (Comp.), Redes. El lenguaje de los vínculos, Buenos Aires, Paidós, 1999, 53.

ROUSSEAU, J.J. «Emilio o de la educación», México, Porrúa, 1993.

SAMAJA, Juan. El lado oscuro de la razón, Buenos Aires, JVE, 1996.

MERLEAU PONTY M. Fenomenología de la percepción, Buenos Aires, Hachette, 1976.

FERNÁNDEZ, Alicia. Poner en juego el saber, Buenos Aires, Nueva Visión, 2000.

CALMELS, Daniel. Cuerpo y saber, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2001.