



Revista Brasileira de Ciências do Esporte

ISSN: 0101-3289

rbceonline@gmail.com

Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
Brasil

LAUTARO GALAK, EDUARDO; GAMBAROTTA, EMILIANO MATÍAS
CONQUISTA, CONFIRMACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL CUERPO: UNA PROPUESTA
PARA EL ESTUDIO DE LAS PRÁCTICAS CORPORALES A PARTIR DE LA
EPISTEMOLOGÍA DE PIERRE BOURDIEU

Revista Brasileira de Ciências do Esporte, vol. 33, núm. 4, octubre-diciembre, 2011, pp.
923-938

Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
Curitiba, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401338558009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

CONQUISTA, CONFIRMACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL CUERPO:

UNA PROPUESTA PARA EL ESTUDIO DE LAS PRÁCTICAS CORPORALES A PARTIR DE LA EPISTEMOLOGÍA DE PIERRE BOURDIEU¹

MG. EDUARDO LAUTARO GALAK

Profesor en Educación Física (UNLP), Magister en Educación Corporal y Doctorando en Ciencias Sociales en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Becario CONICET en el Centro Interdisciplinario de Metodología en Ciencias Sociales (CIMECS-FaHCE). Miembro del Grupo de Estudios en Educación Corporal (GEEC-IdIHCS-UNLP) y del Grupo de Estudios sobre Sociología de las Emociones y los Cuerpos (IIGG-UBA). Ayudante Diplomado de Educación Física 5, FaHCE, UNLP. (La Plata – Buenos Aires – Argentina)
E-mail: eduardogalak@yahoo.com.ar

MG. EMILIANO MATÍAS GAMBAROTTA

Licenciado y Profesor en Sociología (UNLP), Magister en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural (IDAES-UNSAM) y Doctorando en Ciencias Sociales en la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Docente en la cátedra de Teoría Social Clásica II, FaHCE, UNLP. Becario del CONICET en el Centro Interdisciplinario de Metodología en Ciencias Sociales (CIMECS-FaHCE). Miembro del Grupo de Estudios en Educación Corporal (GEEC) y del Colectivo Asistemático Orientado a lo Social (CAOS) (La Plata – Buenos Aires – Argentina)
E-mail: emilianogambarotta@yahoo.com.ar

RESUMEN

Este escrito reflexiona sobre la forma en que, desde la Educación Física, se investiga (y se ha investigado) al “cuerpo”, para interrogarnos así acerca de cómo se lo entiende en tales investigaciones, especialmente en la Universidad Nacional de La Plata - UNLP (Argentina). Esta indagación, de carácter epistemo-metodológica, seguirá los tres momentos que Bourdieu plantea en la investigación de un fenómeno social: la conquista, la construcción y la confirmación. En el primero encontramos una ruptura con la concepción que el sentido común tiene sobre el cuerpo; en el segundo hallamos el esfuerzo por construir el propio objeto de estudio desde la Educación Física; en el tercero se plantearán algunas posibles líneas para la investigación de la noción de “cuerpo”, que escapen a los diversos substancialismos.

PALABRAS CLAVE: Educación Física; educación corporal; epistemo-metodología; Bourdieu.

1. Este trabajo ha sido posible gracias al financiamiento recibido del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de la República Argentina, del cual ambos autores son becarios doctorales.

UN ESTADO DEL ARTE

El lugar que ocupa el cuerpo en las investigaciones en las ciencias sociales ha crecido en la segunda mitad del siglo XX de manera exponencial. Más aún, disciplinas como la sociología, la antropología o el psicoanálisis le han otorgado una centralidad creciente, situándolo en el medio de múltiples debates de las ciencias sociales. A partir de esto, cabe sostener que los interrogantes que este particular objeto de estudio genera constituyen un campo de estudios pertinente de ser abordado desde las ciencias sociales en su conjunto.

La Educación Física, por ser un producto moderno, nacido de la Europa de fines de siglo XIX del vientre de la ciencia y de la mano del Estado (CRISORIO, 2009, p. 48), ha funcionado desde sus comienzos como transmisor de ideas que giran en torno al cuerpo. En este marco, la Educación Física argentina se dedicó, desde su génesis emparentada con los sistemas educativos nacionales a finales de siglo XIX, a enseñar mediante la educación formal una idea sobre el cuerpo, fundamentalmente comprendiéndolo como organismo biológico, materialidad concreta, sustento de la mente o lisa y llanamente como instrumento útil; reproduciendo ideas e ideales acríticamente, principalmente humanistas y positivistas. Tras casi siglo y medio, la disciplina en la Argentina comenzó a indagarse a sí misma: si bien primero surgieron propuestas aisladas, el incentivo formal a la investigación permitió que algunas de éstas se articularan dando lugar a Proyectos de Investigación que entrañaron una clara ruptura con la tradición disciplinar, hecho que significó una originalidad en su historia que se cristalizó especialmente en la Universidad Nacional de La Plata. De allí que se enfoque este escrito en la investigación de esos particulares Proyectos de Investigación, los cuales permiten observar algunos rasgos generales de las lógicas disciplinares.

En este sentido, se propone aquí indagar la historia interna de la disciplina en su desarrollo en la Argentina, para dar cuenta de las diferentes formas en que ella ha abordado al cuerpo como su objeto de estudio. Para ello, se utiliza como “caso práctico” –en donde a partir de un caso particular se pone en juego categorías teóricas *universalizables* (BOURDIEU, 1999) – aquellas investigaciones que se han dado en el marco del Programa de Incentivos a la Investigación de la Universidad Nacional de La Plata - PII-UNLP sobre Educación Física. Pues las investigaciones que conforman este caso constituyen las primeras en la Argentina en investigar sistemática y formalmente a la noción de cuerpo desde la Educación Física, lo cual permite volver (reflexivamente) sobre parte de la historia de esta disciplina en dicho país, para, a partir de los distintos hilos conceptuales que allí se han ido urdiendo, plantear las potencialidades y limitaciones de la “historia interna” de ese micro-cosmos. Ello permite, sobre el final del escrito, proponer una perspectiva

epistemo-metodológica que recupere dichas potencialidades y que reflexione sobre las limitaciones encontradas. Esto es, la revisión de estas producciones académicas va a ser el material a partir del cual se persigue el objetivo de analizar al cuerpo. En otras palabras, buscar respuestas a la pregunta ¿cómo investigar al cuerpo?, pregunta que apunta a la metodología pero que necesariamente implica también interrogantes epistemológicos acerca de cómo recortar y cómo construir el objeto de estudio, cómo investigar al/sobre el cuerpo (claro está, no en un sentido propositivo sino más bien a modo de revisión crítica).

Estos interrogantes se articulan en torno a una pregunta por el “cómo” y no por el “qué”, siendo ésta una primera forma de evitar falsos substancialismos, tendientes a fijar una “esencia” de lo corporal. Dando lugar a una nueva antropología filosófica, frente a la cual cabe sostener que “no hay una fórmula que determine de una vez por todas la relación entre individuo, sociedad y naturaleza” (HORKHEIMER, 1998, p. 52). El giro que abandona el “qué”, la pregunta por la naturaleza de un fenómeno, abre así la senda que conduce a un estudio por *la manera en que* (“cómo”) se presenta dicho fenómeno.

Así, este trabajo parte, por un lado, de las respuestas tentativas que brindó la pregunta ¿Qué decimos cuando decimos cuerpo?, comprendiéndolo en su sentido histórico y desde las prácticas corporales. El punto de partida será “problematizar la educación corporal en las prácticas corporales, entendiendo que ellas expresan todas las significaciones que el significante cuerpo compromete” (GALAK, 2009, p. 282). Por el otro, una emergencia constante de un vacío conceptual pero también metodológico en el estado actual de las investigaciones en Educación Física en la Argentina: a pesar de saberse central en ella, no se investigó al cuerpo y menos aún se buscó formalizar modos de comprenderlo.

La propuesta metodológica que proporciona Bourdieu, a partir de su particular relectura de Bachelard de entender que todo hecho social a ser investigado tiene tres momentos: *la conquista, la construcción y la confirmación*, con sus características propias y sus elementos constitutivos; es la clave interpretativa a partir de la cual se *iluminan* los diversos acontecimientos que componen esta “historia interna”. La razón por la cuál se ha elegido esta manera de abordar el recorte propuesto es que se pretende construir un objeto distinto y, por ende, métodos y técnicas de investigación diferentes.

Así se aborda este “caso práctico” considerando que parte de lo que se ha investigado en los proyectos de investigación en el marco del PII-UNLP se tomará como su *conquista*, el “quiebre epistemológico”, en tanto su *construcción* estará dada por las publicaciones de “Constructivismo, cuerpo y lenguaje” (CRISORIO, 1998) y de “La Educación Física en Argentina y en Brasil” (CRISORIO, 2003) y

por aquello que plantea el proyecto “Metodología de la Investigación y Educación Corporal”. Relacionalmente dispuesto con los momentos anteriores, concebir a la disciplina como una práctica histórica, por ende, política² será entonces su momento de **confirmación**, es decir, el pasaje a la investigación de prácticas corporales. En el sentido que se pretende abordarlo se busca no ya la identidad o la esencia de la disciplina sino algunas pautas sobre cómo investigar al cuerpo, entendiendo que al explicitar diversas maneras de recortar y construir este objeto de estudio se podrá acercarse a una conceptualización de la educación corporal.

En “El oficio del sociólogo” Bourdieu, Chamboredon e Passeron explicitan una serie de cuestiones a tener en cuenta al momento de investigar un hecho social. Esa tarea se emparenta con la que este escrito propone en tanto se busca rechazar las concepciones más *espontaneístas*, con la intención de analizar las lógicas investigativas de un oficio particular –en este caso la Educación Física– y en comprender que los presupuestos epistemológicos de los que se parten tienen, además, implicaciones metodológicas.

EL QUIEBRE EPISTEMOLÓGICO: LA CONQUISTA

La conquista del objeto de estudio, el primero de estos momentos, supone una ruptura con las maneras de concebirlo ligadas al sentido común, pero también con las tradiciones epistemo-metodológicas predominantes en la disciplina. Distanciarse de las *prenociones* –entendidas como lo hace Durkheim como representaciones esquemáticas que se forman por la práctica y para ella recibiendo su “autoridad” de las funciones sociales que cumplen (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2008, p. 32) –, para sustituirlas por conocimiento científico es el momento de ruptura propiamente dicho. Cabe destacar que de ninguna manera se sostiene que el orden lógico de los actos epistemológicos –ruptura, construcción, constatación– puede ser reducido al orden cronológico de las operaciones concretas de la investigación, pues resulta inseparable la ruptura de la construcción del objeto de estudio.

2. Cabe señalar que esta alusión a la política ha constituido un elemento clave del momento de *construcción* antes mentado. Pues recuperando esta dimensión para el análisis se ha conseguido romper con otras perspectivas que, en su reducción de la noción de cuerpo a un objeto a ser estudiado mediante técnicas “neutrales”, borran la central dimensión política que allí se pone en juego. Sin embargo, y de cara al momento de *confirmación*, cabe empezar a interrogarse no sólo acerca de la dimensión política (aludiendo con esto al “subsistema político”) de la noción de cuerpo, sino también a sus consecuencias en lo político, en la forma en que una sociedad se da un orden a sí misma, estructurando sus relaciones sociales.

Habiendo hecho esta enunciación inicial, el peligro que se le presenta a estos autores, que es el mismo que se les aparece a los científicos sociales, es que las preconociones y las teorías espontáneas en general de las que se pretende la ruptura, cargan de sentido el mismo lenguaje con que se quiere construir aquello de lo cual se procura escapar. Esto es, el lenguaje con que se construirá el objeto de estudio científico es el mismo, en su sentido acrítico, del cual se busca desligarse. El recaudo está en la vigilancia epistemológica que se tendrá al momento de la elección y construcción de las herramientas con que se abordará la investigación.

Para saber construir un objeto y al mismo tiempo conocer el objeto que se construye, hay que ser consciente de que todo objeto científico se construye deliberada y metódicamente y es preciso saber todo ello para preguntarse sobre las técnicas de construcción de los problemas planteados al objeto. (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2008, p. 79).

En el camino que propone Bourdieu en *"Thinking about limits"* se encuentra la afirmación de que los temas, conceptos o las mismas palabras que los agentes sociales usan para hablar son socialmente preconstruidas y constituidas. En ese sentido plantea como recaudo, tanto epistemológico como metodológico, la distancia que debe ejercer con la cosmovisión que pretende convertir todo problema en un problema sociológico:

[...] los problemas sociales llaman la atención sobre preguntas sociológicas críticas, pero también deben ser abordados con una redoblada vigilancia epistemológica, con una muy fuerte comprensión de que deben ser demolidas a fin de ser reconstruidas. (BOURDIEU, 1992, p. 42).

El tercer aspecto metodológico que es necesario explicitar, además del problema de que plantearse una ruptura es a la vez la construcción de objetos de estudios y del peligro que conlleva generar una ruptura con el mismo lenguaje que utiliza aquello de lo cual pretende distanciarse, es que el problema de la construcción del objeto no puede resolverse nunca de antemano ni de una vez y para siempre (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2008). Si se entiende que todo puede ser un objeto de la ciencia, que frente a las dificultades particulares con las cuales se topa deben encontrarse los instrumentos particulares para superarlas (BOURDIEU, 1992), se está comprendiendo que no hay fronteras *a priori*, que los hechos sociales no tienen una esencia en sí (un "qué") sino que son construcciones de las que se vale el investigador para su análisis particular.

Esta cuestión referida al sentido común adquiere un carácter particularmente relevante cuando esos mismos agentes son, a su vez, científicos sociales que ocupan

una posición en el propio campo científico, y por ende conforman sus criterios de percepción y apreciación a partir de sus trayectorias en dicho campo. Por lo que la ruptura con el “sentido común disciplinar” –aquello que constituye el quiebre epistemológico que aquí se indaga– tiene como complejidad que requiere poner en juego –reproduce– algunos de los elementos de los que se intenta distanciarse.

Habiendo establecido este marco teórico, ahora se desarrolla la ruptura con las prenociones acríticas que se habían manifestado en la historia de la disciplina, lo que en definitiva permitió la construcción del objeto de estudio que puede denominarse como “el campo de la Educación Física”. Este análisis no será de revisión histórica, porque eso sería replicar el objeto con el que se desarrolló, sino de estudio genealógico de las pesquisas anteriores buscando construir, a cada paso, nunca de una vez y para siempre, el objeto de estudio de la presente investigación. Esto es, se examina el pasado sin que por ello se nuble la clara intención actual, analizando los hechos en su contexto de producción intelectual pero exponiéndolos según la potencialidad que ellos presentan para este escrito.

El primer problema que se plantea Bourdieu en “*Thinking about limits*”, y que sirve como introducción al análisis, es la amenaza de estar inmersos en un etnocentrismo intelectual, lo que permite que aquí se generen categorías históricamente constituidas de pensamiento que están relacionadas con la educación –como gran productor de taxonomías– y que dependen de la posición que se ocupe en el campo. Teniendo en cuenta este recaudo epistemo-metodológico, este escrito se propone poner en discusión aquellos proyectos que constituyen el “caso práctico” aquí abordado. Partiendo, entonces, de buscar respuestas a la pregunta sobre qué y cómo se investigó al cuerpo en el recorte propuesto del PII-UNLP, ubicando como el momento de ruptura propiamente dicho al proyecto “Educación Física: Identidad y Crisis”; pues es el primero que se ha realizado (CANDREVA, 1994) de manera formal y sistemática dentro del mundo académico de la Educación Física argentina.

Éste constituye un momento bisagra, en tanto deja de pensar a la disciplina en los términos de la ciencia positiva dogmática, de la biología médica y fisiológica, de la psicología evolutiva neurofisiológica o del deportivismo en los que estaba hundida. Sin embargo, es posible decir que si bien implicaba una ruptura con los modos anteriores de pensar esta disciplina, una propuesta innovadora para pensar la Educación Física, no pudo salirse de la mera denuncia por caer en contradicciones metodológicas. En otras palabras, lleva al extremo –desde el cual se hace posible el salto fuera de dicha contradicción– el carácter “alienado” de la disciplina, esto es que no se dota de elementos propios para pensar las prácticas corporales sino que recurre a puntos de vista sociológicos, antropológicos, psicológicos, entre otros; diluyéndose así su especificidad disciplinar.

Así, cuestiones como la indagación de las prácticas o la reflexión sobre la misma disciplina reflejan un quiebre que puede ser visto a la luz de los proyectos subsiguientes, tal como se verá en el próximo apartado.

Ahora bien, sí se puede trabajar con la referencia explícita que se hace sobre el cuerpo en “Educación Física: Identidad y Crisis”: a partir del *esclarecimiento* que propone el glosario anexo, la definición de lo que allí se entendía por cuerpo presentaba una clara impronta de la Psicología,³ cuestión que muestra que se pretendía construir una noción del cuerpo y de la disciplina a partir de los aportes de otras ciencias sociales. Así, la ruptura que entrañó este primer movimiento científico implicó una explícita intención de distanciarse de la tradición de la Educación Física a partir de apoyarse en los conocimientos de otras disciplinas. El resultado de este quiebre fue una articulación de saberes ajenos que no operaban en las prácticas de la Educación Física sino a la fuerza, y de la que tuvo que salirse pagando el precio de reconocerse, no ya con una identidad propia, sino *alienada* e históricamente incapaz de formalizar herramientas teóricas, conceptuales, metodológicas y epistemológicas propias.

Ahora bien, las cuestiones que exponen este proyecto, como son la búsqueda de una identidad, la pregunta por sus prácticas, la indagación histórica de su crisis o la normatividad de la educación, condujeron sin lugar a dudas no sólo a un quiebre epistemológico, en sentido estricto, sino también a uno de tipo metodológico. Esto es, el quiebre epistemológico es un momento que también permite pensar uno metodológico a partir de comprender que las variantes de las técnicas con que se indagó fueron distintas de las que históricamente se utilizaban en Educación Física. A partir de concebirla como social, histórica y educativa, aunque más no sea de forma incipiente, se comenzó a reemplazar los métodos cuantitativos –ligados a la tradición fisiologista, psicologista y psicomotricista– por aquellos cualitativos, líneas que marcarán un camino que se verá profundizado en los proyectos subsiguientes.

3. Decía este apartado que “el aparato psíquico infantil se estructura a partir de satisfacciones e insatisfacciones, encuentros y desencuentros, conflictos y estímulos enriquecedores, con los que ira construyendo sus esquemas básicos de funcionamiento, presentes desde el mismo momento del nacimiento. Así irá construyendo una ‘representación psíquica’ de su cuerpo y de sus posibilidades. Esta construcción, por ende se ira complejizando a la par que desprendiendo del soporte biológico (organismo) para dar lugar en lo psíquico a la casi homologación de la ‘idea de si’ que también fue construyendo en las múltiples y variadas relaciones con el otro”. A lo cual se agrega que las diversas teorías psicológicas, tanto las que provienen de la Psicología Genética como del psicoanálisis, conciben al cuerpo como una construcción psíquica, “una representación que desde sus comienzos así como se apuntala en lo biológico (organismo) se desprende de él, tomando las reglas que rigen el funcionamiento psíquico”. (CANDREVA et al. Educación física: identidad y crisis (1994-1995), PII-UNLP, Directora A. Candreva, La Plata, 1994).

TRES INSTANCIAS EN LA CONSTITUCIÓN DEL OBJETO: LA *CONSTRUCCIÓN*

Si bien algunas de las características principales de la construcción ya fueron enunciadas, aquí se desarrollan algunas líneas de pensamiento que, sin hacer caducar a la ruptura, esgrimen nuevas problemáticas y ponen de relieve las anteriores desde otros puntos de vista. Esto es, la arbitrariedad con que se ha elegido pensar este momento como distinto del de la *ruptura* se basa en que ya no se busca tanto distanciarse de la Educación Física tradicional a partir de aportes de otras disciplinas, sino más bien construir contra la tradición desde la *propia construcción* de saberes y concepciones. Como ya se ha señalado, se puede diferenciar claramente dos momentos en un sentido analítico, pero que en su diacronía en el “caso práctico” se presentan entrelazados: por un lado, el recorte del objeto de estudio a partir de la ruptura con los modos acríticos y ateóricos propios de las prenociones, que da lugar al *quiebre* propiamente dicho, y, por el otro, la *construcción* del objeto de estudio particular de la investigación respectiva.

Este segundo momento, el de mayor vigilancia, en el cual el hecho científico es construido, es trabajado a partir de tres instancias que integran este caso práctico : la publicación del texto de Crisorio *Constructivismo, cuerpo y lenguaje* en 1998 (ya que instaura una nueva manera de comprender al cuerpo), el libro *La Educación Física en Argentina y en Brasil* (CRISORIO; BRACHT, 2003) (pues brinda una serie de elementos que pondrán de relieve puntos de vista sobre la disciplina desde los aportes de distintos especialistas del campo) y el proyecto *Metodología de la Investigación y Educación Corporal* (por utilizar recursos epistemo-metodológicos innovadores hasta ese entonces y que permiten revisar históricamente aquello que se investigó en educación física).

Con la publicación de *Constructivismo, cuerpo y lenguaje* , Crisorio (1998) introduce para el debate en el interior de la disciplina un modo de concebir al cuerpo que *choca* con la tradición de la educación física argentina iniciada a finales del siglo XIX. Este texto es una ruptura con el “sentido común disciplinar”, con las creencias incorporadas de pensar al cuerpo como temporo-espacial específico, como orgánico, como material, como naturaleza, las cuales son provocadas por la pretensión de construir una nueva manera de pensar al cuerpo desde la riqueza del lenguaje.

[...] el cuerpo se construye. Según esto, el cuerpo es secundario: el cuerpo pertenece a la realidad en tanto, desde Freud, la realidad se construye; es decir, no se nace con un cuerpo. Existe un organismo, qué duda cabe, como existe un sistema nervioso, quién lo dudaría, y huesos, músculos y articulaciones. Pero nada de eso es el cuerpo, el cuerpo no pertenece a lo real (CRISORIO, 1998, p. 77).

La introducción de un pensamiento derivado del psicoanálisis, la explicitación de la incorporación de la cultura que atenta contra la concepción del cuerpo como esencia, para pensarlo como una construcción social, y la postura planteada de concebir a lo social como punto de partida *genético*, son sin lugar a dudas los principales aportes que puede retomarse de este escrito.

Sin embargo, se observan dos cuestiones que, a la luz de los trabajos posteriores, perdieron fuerza: por un lado, la manera de comprender a lo social como fuente y factor genético único, lo cual es retomado en “Aprendizaje motor: un problema epigenético” (CRISORIO et al., 2003); por el otro, la línea constructivista planteada esbozó una serie de nociones que no pudieron salirse de la lógica de la enseñanza y el aprendizaje, dejando de lado varias vías de pensamiento que serán retomadas en “La educación física en Argentina y en Brasil”.

Este libro puso sobre la mesa una serie de cuestiones para su discusión: la noción de campo de la Educación Física —en sentido bourdieuano—, su tratamiento epistemológico y metodológico, y varios capítulos destinados al análisis de la escuela, de sus contenidos, del cuerpo en la escuela, de la cultura escolar y de la formación profesional. Estos textos significaron una *construcción* de un objeto de estudio a partir de retomar la *ruptura* generada al concebir a la disciplina en crisis. Como se ha visto, ante la pregunta ¿qué es la Educación Física?, el primero de los proyectos produjo lo que puede entenderse como un quiebre epistemológico a partir de pensar a la disciplina con una *identidad propia*. Lo que por ese entonces se procuraba como una identificación, una búsqueda de un signo, cayó en lo que podría denominarse como la pretensión de remarcar un carácter independiente al percatarse de que se estaba construyendo sobre la base de otras disciplinas.

Es en este marco que comienza a indagarse la posibilidad de dar cuenta de esta cuestión como un campo problemático *dentro* de las ciencias sociales. Giro en las modalidades de encarar la investigación, indisociable del abandono progresivo de la búsqueda de una esencia de la disciplina. En este punto comienza a marcarse el inicio de un distanciamiento de la perspectiva *propia* de la “educación física” (deudora de arraigadas y centenaria tradiciones humanistas, cf. Crisorio, 2009), para comenzar a emerger un punto de vista específico de lo que se propone dar en llamar, como lo hace Crisorio (2006), una “Educación Corporal”. Dicho giro es lo que se manifiesta cuando señala que

[...] en el comienzo de mis indagaciones sobre la identidad de la Educación Física tenía la ilusión de encontrar ‘una identidad de algún modo sólida, respaldada, si no en una esencia, por lo menos en una propiedad definitiva’, pero que la investigación no revelaba ‘naturaleza alguna sino, por el contrario, la ausencia de toda naturaleza’ (CRISORIO, 2003, p. 24). En términos metodológicos, esta confesión es todavía difusa, imprecisa: deja inexplicados

sus alcances epistemológicos y sus consecuencias metodológicas. En efecto ¿qué significaría que la investigación revele una identidad sólida, respaldada en una esencia o, por lo menos, en una propiedad definitiva, y qué indica que ella no descubra o muestre ninguna naturaleza? (CRISORIO. En prensa).

Resulta interesante remarcar que lo que en un principio había significado una *ruptura* con lo que por entonces se entendía como generador de una crisis en la disciplina, dio lugar a otro modo de comprender esta problemática. En definitiva: se comenzó con una semiótica en busca de un signo para pasar a pensarla en términos de una hermenéutica.

Con “Metodología de la Investigación y Educación Corporal”, se produjo un giro conceptual y disciplinar por explicitar la noción de educación corporal, a la vez que se indagaba sobre las investigaciones acerca de la Educación Física:

[...] el problema de investigar la Educación Física en tanto que práctica histórica no es, para nosotros, su desplazamiento necesario del campo de las ciencias biológicas al de las disciplinas llamadas humanas o sociales (la cuestión nos parece irrelevante) sino la necesaria construcción de un objeto distinto y, por ende, también de métodos y técnicas de investigación diferentes. [...] Esta actividad teórica [...] implicó una actividad de tipo metodológico representada, a cada paso, tanto por la necesaria definición de un problema como por la elección de las técnicas, dado, como han observado Bourdieu, Chamboredon y Passeron la naturaleza del tratamiento que cada una de ellas impone al objeto (CRISORIO et al., 2006).

Haciendo un balance de las características que se han venido resaltando en el “caso práctico” (a partir del cual se ponen en juego las preocupación epistemológico-metodológica aquí planteadas) puede señalarse que los giros que representan estas investigaciones y escritos permiten entonces “empezar a trabajar en la línea de una educación más en sentido corporal que físico, esto es, una Educación Corporal en lugar de una Educación Física. Este aporte metodológico permite pensar los discursos de las investigaciones [...] como documentos, en los que la mirada crítica de una educación corporal permita indagar al cuerpo, no sólo desde lo orgánico sino también desde lo simbólico, desde la cultura, desde el lenguaje: es decir, desde las prácticas (GALAK; NAPOLITANO, 2009). Y es precisamente ésta una de las cuestiones metodológicas que pueden tomarse para investigar en educación corporal: por un lado nadie discute hoy la necesidad de replantearse los peligros de la normalización en la educación en general, y en la Educación Física en particular. Lo cual muestra que en la historia interna de la disciplina se ha llegado a una instancia en la que resulta “impensable” adoptar un punto de vista como el que era dominante en el momento de *ruptura*. Por otro lado, sigue siendo constante la enunciación de que la Educación Física ha sufrido la invasión de otras disciplinas. Esta mala lectura

histórica obvia los procesos constitutivos de construcción propios de todo campo y confunde la *alienación* con *invasión*. Esta creencia de la invasión –que genera pensar en la disciplina como natural, como histórica más allá de la historia– obstruye la necesidad de construir métodos y metodologías para investigar en educación corporal y genera precisamente lo que trata de denunciar: esto es, la alienación de las prácticas a saberes producidos *por fuera* del campo. La solución metodológica de esta situación está en entender que los límites del pensamiento deben ser establecidos, no en términos universales, sino en términos de su constitución social. Definir los límites del pensamiento no es un ejercicio de pura especulación. No hay nada más práctico (BOURDIEU 1992, p. 48-49).

Un intento de formalización de estas características, por otra parte, no ha sido encarado todavía, sin duda porque apenas recientemente la Educación Física ha podido concebirse como una práctica social y todavía no, inclusive, como una práctica histórica, por ende, política (CRISORIO et al., 2006).

El punto culmine de este momento de *construcción* está en el desarrollo de un proyecto metodológico que corta con la tradición de investigación, para ahondar en un movimiento reflexivo que implica revisarse, y que por esta decisión de revisarse a sí misma y con ésta sus metodologías, puede dar cuenta de aquello que arrastraba y acarreaba. En el despegue con lo tradicional que suponía la Educación Física, la educación corporal se propuso además de indagar al cuerpo, al lenguaje, a la cultura y a sus sentidos comunes, a sus enseñanzas y contenidos, construirse en torno al objeto de estudio del concepto de prácticas corporales. En última instancia, *el objeto de estudio de la educación corporal son las prácticas corporales*, debiendo ser recortadas y construidas según los intereses y propósitos de la investigación.

A MODO DE ABERTURA: LA CONFIRMACIÓN

En la *confirmación* lo construido debe ser constantemente testado frente a la realidad y sujeto a verificación. En este sentido Bourdieu (1992) expresa que la epistemología no es una cuestión de reflexión ahistórica: uno desarrolla más o menos tal o cual principio de la epistemología de acuerdo con el estado inconsciente epistemológico de esa sociedad. Esa historización de las propias propuestas epistemo-metodológicas constituye una dimensión clave de este momento. Esta última sección es, entonces, en la que más claramente se verá el carácter de “escrito-puente” del presente texto, donde el mirar hacia lo ya hecho es recogido como material a partir del cual empezar a abrir posibles vías para futuros estudios en educación corporal. Así, se encontrarán aquí interrogantes antes que respuestas,

pero tales interrogantes deben ser vistos como un (momentáneo) punto de arribo, que se sostiene en las argumentaciones hasta aquí presentadas, y que pretende indicar direcciones para indagaciones futuras. Después de todo, recuérdese que el “caso práctico” es un caso particular que permite pensar en categorías universales.

Las preocupaciones que hemos venido planteando nos llevan en este momento de *confirmación* a esbozar algunos trazos de unas posibles “Reglas del método de la educación corporal”; en un parafrasear a Durkheim en su parafrasear a Descartes. Sin embargo, no cabría empezar semejante trabajo con la pregunta “¿qué es el cuerpo?” (diferenciando así este abordaje de la durkheimiana pregunta por “¿qué es un hecho social?”), antes bien esta investigación comenzaría con el interrogante acerca del “cómo”.⁴ El cual se despliega en dos dimensiones entrelazadas entre sí pero separables analíticamente: por un lado la cuestión acerca de cómo investigar a la noción de cuerpo (pregunta atinente, principalmente, a cuestiones metodológicas) y, por el otro, cómo se lo constituye en objeto de estudio⁵ (pregunta más propia de un nivel epistemológico).

Es llegados a este punto que puede captarse el sentido denso de esta propuesta de abandonar la pregunta por el “qué” para guiar la labor de investigación, a partir de un cuestionamiento acerca del “cómo” de estos procesos y prácticas, por sus implicancias metodológicas. Puesto que este adverbio de modo interrogativo lleva a interrogarse sobre “de qué modo o manera” se investiga; lo cual implica la posibilidad siempre abierta de que existan unas maneras *otras* de abordar el fenómeno en cuestión. Es decir que este giro en el modo de cuestionar, busca impedir el cierre de la propia perspectiva que, al considerarse la única válida, comienza a perder la capacidad de reflexionar sobre sus propios límites, sobre aquello que se le escapa y que entraña otra manera de aprehender a lo que se estudia. En este sentido es que se enfrenta a la pregunta por el “qué”, pronombre interrogativo que “inquieta por la naturaleza” del fenómeno en cuestión; conteniendo así, implícitamente, una tendencia hacia la substancialización de lo estudiado o bien de los métodos con que se lo investiga.

Puede sostenerse así que los modos de formularse las preguntas que guiarán la labor de investigación entrañan la búsqueda de un fundamento último e indubitable

4. Para lo siguiente, véase las definiciones que se dan en la vigésima segunda edición del Diccionario de la Real Academia Española, de las voces “como”, “que” y “cual”.

5. Donde esta segunda dimensión contiene a la más compleja cuestión acerca de cómo se constituye la noción de cuerpo; siendo éste el desafío de investigación último para un cientista social que aborde a las prácticas corporales en su particular concreción socio-histórica, para así intentar aprehender cómo éstas constituyen a la noción de cuerpo y las consecuencias atinentes a lo político que todo esto acarrea.

sobre el que asentar el estudio de las prácticas corporales. Fundamento que puede adoptar la forma de un posible punto de equilibrio entre naturaleza y cultura, que resuelva el interrogante que la noción de cuerpo plantea; o bien la forma de una afirmación de la imposibilidad de hallar ese punto, haciendo de esta noción algo que siempre presenta un resto no aprehensible desde las categorías culturales y cognoscitivas, afirmando así la irreductibilidad de esta noción en todo tiempo y lugar. Esta segunda perspectiva epistemo-metodológica constituye un referente de certeza que resulta tan incuestionable como el que se propone hallar la otra perspectiva, sólo que en este caso se está ante una suerte de “certeza negativa”, que limita “trascendentalmente” los alcances cognoscitivos de nuestras categorías de percepción y apreciación.

De esta manera se puede atisbar el germen de una nueva antropología filosófica, centrada no en la búsqueda de la esencia (negativa) del ser humano sino en la del cuerpo y de las categorías con que se lo conoce. Es frente a esto que se sostiene aquí, junto con Horkheimer (quien discute con la antropología filosófica, pero cuyas consideraciones son extensibles a esta “nueva” antropología filosófica con tan sólo cambiar la referencia a *lo humano* por una a *lo corporal*), que “la negación de que exista una esencia humana uniforme debe ser tomada, por otra parte, de manera tan poco absoluta” (HORKHEIMER, 1998, p. 75) como la afirmación de dicha esencia. En este doble rechazo puede pensarse un conjunto de investigaciones que en vez de referirse al cuerpo en general, han de referirse a los cuerpos históricamente determinados, buscando comprenderlos en su devenir, no en forma aislada, sino en conexión con la lógica de la sociedad. Es decir: estudiar cómo se articulan las prácticas corporales en una determinada situación socio-histórica, para determinados agentes y desde una determinada manera de abordar epistemo-metodológicamente tales prácticas.

Es sobre esta base que se puede constituir a las prácticas corporales (y, por ende, a la educación corporal) como un campo de estudios en el interior de las ciencias sociales. Lo cual conlleva investigarlas a partir de su inserción en un entramado de relaciones sociales, pero también concibiendo a la noción de cuerpo como un concepto que es, en sí mismo, *relacional*. En tanto, se constituye a través de relaciones, a la vez que está atravesado por relaciones y alude a un particular vínculo entre diversas dimensiones de lo social (lo objetivo y lo subjetivo, lo natural y lo social, etc.).

Este “pensar relacional” remite una vez más a Bourdieu, para quien puede detectarse una “complicidad entre dos estados de lo social, entre la historia hecha cuerpo y la historia hecha cosa” (BOURDIEU, 1999, p. 198-199). Historia hecha cosa que refiere, entonces, a la conformación de un espacio social o un campo, que es estudiado desde lo que Baranger (2004, p. 91) llama un “politeísmo metodológico”; así queda por avanzar sobre la cuestión e cómo investigar a ese *otro*

estado de lo social: el cuerpo. En este marco cabe preguntarse si ese “politeísmo metodológico” no tendrá que ser puesto en juego en el estudio de dicha noción. Lo cual implicaría que sólo la problemática a ser investigada, la particular práctica corporal que se aborda y las preguntas que a ella se dirijan, podrían delimitar el singular entrecruzamiento metodológico que resulta pertinente para llevar a cabo dicha investigación. En última instancia: para dar cuenta de la particularidad concreta de unas *posicionadas* prácticas corporales.

Sin embargo, no puede dejarse de señalar que la forma en que aquí se ha planteado estas preocupaciones epistemo-metodológicas dejan pendiente una cuestión: si estos estudios en el terreno de la educación corporal serían capaces, en un futuro, de aprehender ciertas propiedades comunes de esa multiplicidad que se engloba bajo la noción de cuerpo. En definitiva, si esta línea de investigación podrá dar lugar a un escrito que señale “algunas propiedades generales de los cuerpos”.

Conquest, Confirmation and Construction of the Concept “body”. Proposals for Studing Corporal Practices through Bourdieu's Epistemology

ABSTRACT: This paper analyzes how Physical Education's investigations understand the concept of “body”, especially in La Plata's University (Argentina). Thus, this imply an epistemic and methodological investigation that follows the three moments that Bourdieu refers to research a social phenomenons: the conquest, the construction and the confirmation. In the first one we find an epistemological break with the common sense. The second one refers to the effort of building the particular object of study of the Physical Education. Finally, the third one poses some possible lines for future investigations of the notion of “body”, in order to escape from any substantialism.

KEYWORDS: Physical education; corporal education; epistemo-metodology; Bourdieu.

Conquista, confirmação e construção do conceito “corpo”. Uma proposta para o estudo das práticas corporais a partir da epistemologia de Pierre Bourdieu

RESUMO: Este artigo reflete sobre como o corpo tem sido investigado em Educação Física, de maneira a questionarmos como ele é compreendido em tais pesquisas, tomando como situação exemplar o caso da Universidade Nacional de La Plata, Argentina. Esta questão, de ordem epistemológica, segue os três momentos que Bourdieu descreve ao considerar a pesquisa de um fenômeno social: conquista, construção e confirmação. No primeiro encontramos uma ruptura com o conceito que o senso comum tem sobre o corpo; no segundo, destacamos o esforço de construção do próprio objeto de estudo para educação física; no terceiro, se propôs algumas possíveis linhas de investigação da noção de “corpo” que escapem dos diferentes substancialismos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação física; educação corporal; epistemo-metodologia; Bourdieu.

REFERENCIAS

BARANGER, D. *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu*. Buenos Aires: Prometeo, 2004.

BOURDIEU, P. Thinking about limits. *Theory, Culture & Society*, Londres, n. 9, p. 37-49, feb. 1992.

_____. *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Anagrama, 1999.

_____.; CHAMBOREDON, J-C.; PASSERON, J-C. *El oficio del sociólogo: presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

CANDREVA, A. et al. *Educación física: identidad y crisis (1994-1995)*, PII-UNLP, Directora A. Candreva, La Plata, 1994.

CRISORIO, R. Constructivismo, cuerpo y lenguaje. *Revista Educación Física y Ciencia*, La Plata, n. 4, p. 75-81, oct. 1998.

_____. "Educación Física". In: CRISORIO, R.; GILES, M. (Dir.). *Estudios críticos de educación física*. La Plata: Al Margen, 2009. p. 45-58.

_____. De una semiótica a una hermenéutica en la investigación de las prácticas corporales. *Revista Actuel Marx Intervenciones*, Santiago de Chile. (En prensa).

_____.; BRACHT, V. (Coord.). *La educación física en Argentina y en Brasil: identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata: Al Margen, 2003.

CRISORIO, R. et al. *Aprendizaje motor: un problema epigenético (2003-2006)*: PII-UNLP. La Plata: UNLP, 2003.

CRISORIO, R. et al. *Metodología de la investigación y educación corporal (2006-2009)*: PII-UNLP. La Plata: UNLP, 2006.

ESCUDERO, C.; LESCANO, A.; SIMOY, S. Praxis y práctica en la investigación de la educación corporal. In: JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNLP Y ENCUENTRO LATINOAMERICANO DE METODOLOGÍA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, 5., 2008, La Plata. *Anais...* La Plata: UNLP, 2008. CD-ROM

GALAK, E. El cuerpo de las prácticas corporales. In: CRISORIO, R.; GILES, M. (Dir.). *Estudios críticos de educación física*. La Plata: Al Margen, 2009. p. 271-284.

GALAK, E.; RODRÍGUEZ, N. Metodología de la investigación y educación corporal: una investigación de las prácticas. In: CONGRESO ARGENTINO, 7., Y LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y CIENCIAS, 2., 2007, La Plata. *Anais...* La Plata: UNLP, 2007. CD-ROM

GALAK, E.; NAPOLITANO, E. Discursos sobre el cuerpo en las investigaciones en Educación Física. In: CONGRESO ARGENTINO, 8., Y LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Y CIENCIAS, 3. 2009, La Plata. *Anais...* La Plata: UNLP, 2009. CD-ROM

HORKHEIMER, M. *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu, 1998.

ROCHA, L. Metodología de la investigación y educación corporal: seguir la propia sombra. In: CONGRESO ARGENTINO, 7., Y LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y CIENCIAS, 2., 2007, La Plata. *Anais...* La Plata: UNLP, 2007. CD-ROM

Recebido: 10 jun. 2010

Aprovado: 02 dez. 2010

Endereço para correspondência:

Eduardo Galak

CIMeCS-IdIHCS-UNLP/CONICET, Calle 48 e/ 6 y 7, 8vo piso, of. 841 –
La Plata (1900), Provincia de Buenos Aires, Argentina.