



**CONSTRUIR EL CUERPO:  
CUATRO CONSIDERACIONES EPISTEMO-METODOLÓGICAS Y TRES METÁFORAS PARA  
PENSAR EL OBJETO DE ESTUDIO “CUERPO”.**

Eduardo Lautaro Galak<sup>1</sup>

**RESUMEN**

Este escrito aborda la especificidad que supone tomar por objeto al cuerpo. Para llevar a cabo esta tarea se ensayan cuatro reflexiones para (re)pensar cómo indagar al cuerpo, a saber: que es un límite epistémico partir de concebirlo como *esencial* u *objeto material*, que por lo tanto en rigor de verdad no estudiamos *cuerpos*, sino *prácticas* que lo toman por objeto, que ello implica *necesariamente* interpretarlo e interpelarlo como *plural* – es decir, sin presuponerlo como una unicidad, holista ni como una unidad dualista o una unión fruto de un integralismo – y que pensar al cuerpo compromete reflexionar acerca del contexto histórico socio-cultural en el que esa práctica investigada se desarrolla, así como sobre quienes las llevan a cabo – lo que hemos dado en llamar el entramado *cuerpo-sujeto-política*. Hacia el final del texto, a modo de apéndice, se esboza un conjunto de lineamientos acerca de la especificidad de analizar la educación del cuerpo.

**Palabras clave:** Cuerpo; Política; Sujeto; Historia; Educación.

**CONSTRUIR O CORPO:  
QUATRO CONSIDERAÇÕES EPISTEMO-METODOLÓGICAS E TRÊS METÁFORAS PARA PENSAR  
O OBJETO DE ESTUDO “CORPO”.**

**RESUMO**

Este artigo aborda a especificidade que implica estudar o objeto *corpo*. Para executar esta tarefa, são ensaiadas quatro reflexões para (re)pensar como investigar o corpo: que é um limite epistêmico partir de concebe-lo como *essencial* ou *objeto material* que, portanto, estritamente falando não se estudam *corpos*, senão *práticas* de tomá-lo por objeto, que implica necessariamente interpreta-lo e interpela-lo como *plural* – isto é, não pressupô-lo como uma unicidade holística ou como uma unidade dualista, ou uma união produto de um integralismo – e que pensar o corpo compromete refletir sobre o contexto sócio-histórico-cultural em que essa prática investigada se desenvolve, bem como aqueles que a executam – o que chamamos como o quadro *corpo-sujeito-política*-. No final do texto, como apêndice, esboça-se um conjunto de diretrizes sobre a especificidade da análise da educação do corpo.

**Palavras-chave:** Corpo; Política; Sujeito; História; Educação.

**CONSTRUCTING THE BODY:  
FOUR EPISTEMO-METHODOLOGICAL CONSIDERATIONS AND THREE METAPHORS TO THINK  
THE OBJECT “BODY”.**

<sup>1</sup> Eduardo Galak, Profesor en Educación Física (UNLP), Magíster en Educación Corporal y Doctor en Ciencias Sociales (UNLP). Becario post-doctoral por la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES-Brasil) en la Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG-Brasil). Director del Proyecto de Investigación *Prácticas corporales institucionalizadas en el área metropolitana sur de la Provincia de Buenos Aires* (UNDAVCyT 2012). Profesor Adjunto de la cátedra de *Antropología y Sociología del Deporte y la Actividad Física* (UNDAV) y Ayudante Diplomado de Educación Física 5 (UNLP). Miembro del Centro Interdisciplinario de Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES-IdIHCS-UNLP). E-mail: eduardogalak@gmail.com



**ABSTRACT**

This paper focusses on the specificity of study the *body*. To perform this task we carried out four reflections to think how to investigate the object body: that it is an epistemic limit begin conceiving as *essential* or a *material object* that, therefore, strictly speaking we do not study *bodies* but *practices* which take the body as an study object, that implies necessarily interpreting and questioning the body as *plural* – in other words, not presuppose it as a holistic uniqueness or as a dualistic unity, or a union result of an integration of parts – and that investigate the body undertakes to think about the historical socio-cultural context in which that practice investigated develops, as well as those who carry it out –what we have called the framework *body-subject-political*–. Towards the end of this text, as appendix, we outline a set of guidelines about the specificity of analyzing the education of the body.

**Keywords:** Body; Policy; Subject; History; Education.

**Cuatro consideraciones y tres metáforas**

Este texto forma parte de la serie “*Construir el cuerpo*”, una colección de escritos que abordan las principales problemáticas que suscita tomar por objeto de estudio al *cuerpo*, escritos que, aún con las particularidades que cada volumen emprende, se complementan. Sin que sea indispensable su lectura previa, en el presente artículo nos apoyaremos en algunos de los enunciados desarrollados en “*Construir el cuerpo*. Lineamientos generales para pensar la especificidad de investigar ‘el cuerpo’” (Galak, en prensa), en los que se observa epistemo-metodológicamente lo que a partir de una relectura de Pierre Bourdieu y Gastón Bachelard se da en llamar la *conquista*, la *construcción*, la *confirmación* y la *reconfiguración del objeto de estudio*, para, sobre esa base, analizar algunas consideraciones acerca de la toma de decisiones y posiciones que toda indagación debiera afrontar, así también como las especificidades que el objeto de estudio cuerpo implica. Fundamentalmente retomaremos y profundizaremos la necesidad de encarar la triple tarea de romper con la tradicional escisión epistemología-metodología – de allí que pensemos una *epistemo-metodología* –, de superar la tajante división entre subjetivo-objetivo como dos polos opuestos y, por último, de trascender la clásica dicotomía teoría-práctica. De alguna manera, atraviesa los párrafos que siguen la propuesta realizada en el anterior texto de seguir una *vigilancia epistemológica* como método constante para reflexionar tanto sobre el objeto cuanto sobre el sujeto que lo objetiviza, es decir, tanto sobre lo que se analiza cuanto sobre quien lo analiza.

Particularmente, se desarrollan en este escrito cuatro consideraciones del orden de lo que podría denominar como *lo propositivo epistemo-metodológico para construir el cuerpo*, con la intención de explicitar lineamientos que, sin pretender que se entiendan como un manual ni como un *deber ser* investigativo, apuntan a constituirse como coordenadas para tomar al cuerpo como objeto de estudio.

- Primero, quisiera establecer que indagar al cuerpo en ciencias sociales implica no comprenderlo como un objeto *esencial o dado de antemano*.

Por el contrario, la indicación es a pensar *más allá* del *qué* es o significa – lo cual es una pregunta epistémica válida, pero que no debiera remitir a sustancialismos o definiciones tajantes e hiperbólicas de un problema –, es a buscar respuestas a un asunto (arbitrariamente) definido y en permanente construcción. Antes bien, la intención es reflexionar acerca de los *cómo* se indaga al cuerpo, lo cual está ligado a una cuestión epistemo-metodológica: entendiendo que no hay objeto de estudio que no conlleve un punto de vista, que toda pesquisa compromete decisiones y posicionamientos, y que *necesariamente* se ejerce una violencia simbólica sobre éste<sup>2</sup>, investigar el cuerpo supone analizarlo, pero también reflexionar sobre el proceso por el cual el objeto se vuelve *propio*, se lo *incorpora*.

Después de todo, volver al objeto como algo propio es reconocer que no es esencial ni material. Empero, aun cuando insista en que investigar implica en un punto incorporar el objeto que se indaga, quiero presentar un límite a mis propias palabras. Existe una tendencia en los estudios sociales sobre el cuerpo a asociarlo con las sensibilidades, los sentimientos, las emociones, las experiencias – las tomo todas en una misma línea porque tal como sostiene Ricardo Crisorio (2013), aunque son claramente cuestiones distintas e implican modos de abordarlas diferentes, son corrientemente tomadas como homólogas. Esta comunión conlleva una confusión de aspectos que deviene en una sinonimia y que lleva a interpretar al cuerpo, a las sensibilidades, a los sentimientos, a las emociones o a las experiencias como cuestiones esencialmente materiales, que no forman parte de un entramado histórico-social, sino que son *empíricamente reales, metafísicas*, siendo la tarea

---

<sup>2</sup> Invito al lector a seguir un análisis de estas consideraciones enumeradas, así como otras observaciones comunes acerca de lo que implica investigar el cuerpo como objeto de estudio desde las ciencias sociales, en el texto que compone la presente serie "*Construir el cuerpo*. Lineamientos generales para pensar la especificidad de investigar 'el cuerpo'".

del investigador *simplemente* su descripción. Más aún, en algunos casos la indagación pareciera resumirse a una *mera* introspección, o en el caso de estudios históricos a dar por sentado que lo que se interpreta actualmente por un sentimiento, emoción o sensación en la actualidad es análogo a lo que las fuentes reflejan del pasado.

Situación similar ocurre demasiado comúnmente en los estudios sobre el cuerpo desde una perspectiva artística, en los que generalmente el cientista social indaga sobre las propias prácticas que realiza, (con)fundiéndose el rol de investigador con el de artista. Esta cuestión está muchas de las veces amparada en la creencia de que no se puede investigar una práctica que no se experimentó, lo cual es tan absurdo como pensar que para indagar la pobreza es necesario ser pobre, para pesquisar sobre drogas es imprescindible probarlas, o que para estudiar sobre los impactos del aborto es indispensable haberlo realizado.

Ahora bien, el camino que propongo para salvar esta cuestión de cómo equilibrar la distancia con el objeto de estudio, de manera tal de que no sea ni lo extremadamente cercano como para que el panorama se nuble ni lo desproporcionadamente lejano como que se pierda de vista, consiste en tensionar lo que metafóricamente hablando denomino *entre la mosca y el axolotl*.

Los libros de metodología hasta no hace tanto expresaban que el investigador debe ser como “una mosca en la pared” (por ejemplo Woods (1993), Taylor & Bogdan (1986), entre muchos otros). Si bien en principio lo refieren a la observación directa no-participante, podríamos extender esta máxima y pensar que en un sentido atraviesa cualquier técnica de recolección de datos a partir de la siempre latente pregunta ¿cómo hacer para indagar un objeto sin influenciarlo, sin hacerle decir lo que quiero decir, sin *contaminarlo*?<sup>3</sup> Extremando el argumento, esta perspectiva implica interpretar los objetos de estudio son *empíricamente reales*, que pertenecen a una realidad a ser descripta, con lo cual se corren los riesgos antedichos de convertir la tarea del cientista social en elaborar un mero relato de un hecho. Como se profundiza a continuación, en el caso particular del *cuerpo*, un posicionamiento de este tipo conllevaría entender que el cuerpo es su acción, reduciéndolo a su materialidad física, obviando sus sentidos prácticos.

---

<sup>3</sup> La utilización del término *contaminación* no es azarosa: pueden seguirse las raíces de este posicionamiento y encontrarse que estas directivas metodológicas se basan en indagaciones propias del campo de las ciencias exactas y naturales, fundamentalmente referidas a investigaciones desarrolladas en laboratorios.

Actuales tendencias metodológicas, fundamentalmente provenientes del campo de la etnografía antropológica, proponen, en cambio, *técnicas participantes*, formar parte de la visión *nativa* del objeto, que *la mosca deambule visiblemente por el lugar*, que interactúe. Sin embargo, si nos situamos en el extremo opuesto al de la *mosca* podríamos toparnos con el peligro contrario: metafóricamente hablando, *volverse un axolotl*. En el cuento publicado en “Final del juego” (1956), Julio Cortázar relata una historia de contemplación desde el punto de vista del otro, de un observador que *se vuelve parte* del objeto estudiado.

*Mimetizarse*, al punto de *metamorfosearse* en el otro, es cederle la palabra del investigador al investigado. Pero también es, por efecto inverso, adoptar la voz del objeto estudiado como propia, bordeando el riesgo de tornarla por tanto *verdadera*. En un sentido más directo, *volverse un axolotl* es, en definitiva, una manera de hacerle decir al otro lo que el cientista social pretende decir.

A modo de ejemplo puedo citar la anécdota de Loïc Wacquant (2011) cuando en su investigación de campo sobre boxeadores confiesa no saber si continuar con la indagación o desistir y adoptar estilos de vida *nativos*: convertirse en boxeador. Es también el problema que decíamos sobre las investigaciones sobre el cuerpo desde perspectivas artísticas, generalmente ligadas más a posturas empiristas que racionalistas: quizás el caso más común sea el de la danza, en donde muchas de las veces los investigadores son a la vez practicantes, presentándose el objeto *tan* cercano que dificulta la visión de ciertas características del objeto.

Como rápidamente podrá interpretarse, ambos caminos – el de la mosca y el del axolotl – conducen a un mismo destino por senderos distintos: *esencializar* el cuerpo, volverlo objeto de identidad individual, *despolitizándolo*.

Ahora bien, ¿cómo establecer una armonía entre el axolotl y la *mosca en la pared*, cómo no caer en los extremos? Lo primero que tengo para decir es que no existe una óptima relación *a priori* de cercanía-lejanía del objeto. Del interjuego entre la *confesión teórica* y la *vigilancia epistemológica* que debe seguirse como método constante de trabajo debieran surgir los argumentos que permitan romper con las prenociones que cargan el objeto y reconocer las afinidades y distancias con éste.

Sin pretender dar una respuesta universal, el equilibrio se encuentra en saber que indagar el cuerpo nos moviliza en algún sentido, pero que no por ello debemos

subsumirnos a este, en saber que inquirirlo es inquirirnos políticamente, *hermeneutizarnos*. En definitiva, saber que *construir el cuerpo* como objeto de estudio es *incorporarlo y poner el propio cuerpo*.

- Segundo, que en rigor de verdad no se indagan cuerpos sino prácticas.

Pretender efectivamente investigar *cuerpos* es reducirlos a su costado material y físico, es poner por delante su biología antes que lo social incorporado, es confundir lo natural con lo naturalizado.

Por el contrario, la propuesta es pensar que en realidad lo que se investigan son prácticas que toman por objeto al cuerpo, discursos que de manera general, homogénea y sistemática, presentan posicionamientos sobre qué significa referirse al cuerpo o a determinadas prácticas corporales.

Tampoco debiera equivocarse la idea de investigar prácticas con indagar los movimientos que realiza el cuerpo, que son dos cuestiones distintas. A diferencia de las acciones o movimientos que pueden ser aislados e individualizados, las prácticas tienen un carácter regular, sistemático y recurrente atravesado por relaciones de saber, de poder y con la ética. Es decir, vislumbran cuestiones colectivas, reproductoras y simultáneamente creadoras de sentidos<sup>4</sup>.

Las investigaciones sobre determinados gestos motores, comunes en los estudios sociales, especialmente en aquellos de perspectiva antropológica, muchas de las veces confunden práctica con acción, reduciendo el cuerpo a tan sólo una de sus aristas, individualizándolo y despolitizándolo. Es precisamente este el mismo problema que se suscita muchas de las veces en aquellos estudios sobre las sensibilidades, las emociones, las experiencias o los sentidos que pretendan indagar los cuerpos: dicho con todas las letras, no se estudian emociones o sensaciones, se investigan prácticas. De igual modo, este posicionamiento explica por qué se propone el reemplazo de los términos *actividad física* o *actividad física humana* (comúnmente usados en el campo de la Educación Física) por el de prácticas corporales.

---

<sup>4</sup> Puede seguirse esta perspectiva teórica acerca de las prácticas en los escritos de Pierre Bourdieu (1999; 2007a) y de Michel Foucault (1992; 1996), y en las respectivas lecturas que de estos posicionamientos hacen Alicia Gutiérrez (1995) y Edgardo Castro (2004). Específicamente respecto al cruce entre prácticas y cuerpo invito a leer "Educación Física e identidad: conocimiento, saber y verdad" (2007) y "El cuerpo y las prácticas corporales" (2009) de Ricardo Crisorio y "El cuerpo de las prácticas corporales" (2009) de mi autoría.

Aun cuando como se sostiene que investigar es buscar realizar algún tipo de aporte y hacer algo que sea original, afirmar que lo que se indagan son prácticas y no cuerpos supone concebir que toda investigación reproduce. Eso es inevitable. El problema en todo caso es que no sea copia, sino procurar una (re)producción, un volver a producir: mirar con el mismo caleidoscopio, pero que en el juego de luces y sombras, de formas y colores, se iluminen imágenes nuevas. Investigar prácticas es procurar hacer extraño lo naturalizado y ajeno *lo propio*, es pretender bordear los límites que el propio objeto genera entre acercarse *tanto* que se nubla la objetividad y alejarse *tanto* que se lo pierde de perspectiva: es situarse entre la *mosca* y el *axolotl*.

Ahora bien, decir que se investigan prácticas no implica que no se pueda pensar al cuerpo de manera teórica: por el contrario, *construir* el objeto de estudio *cuerpo* compromete superar la clásica escisión teoría-práctica y comprender que se articulan en una situación de relevos, o si se prefiere, de embrague, donde el movimiento de una afecta a la otra y viceversa. Después de todo, aún aquellas pesquisas que indaguen conceptualmente al *cuerpo* están llevando a cabo un análisis sobre una práctica<sup>5</sup>.

- Tercero, que los cuerpos en tanto objetos de indagación no son integrales, ni siquiera componen un dualismo, sino que son epifenómenos fragmentados: los cuerpos son *plurales*.

La historia de las conceptualizaciones del cuerpo muestra que la civilización moderna occidental adoptó casi universalmente la idea de que los cuerpos formaban parte de algo, generalmente subsumiéndolo a ese algo, amparadas en relecturas más o menos certeras de las concepciones de la Grecia clásica y de las religiones judeo-cristianas. Las retóricas pedagógicas de los Sistemas Educativos utilizan la premisa de educar *integralmente*, lo cual supone contemplar lo intelectual, lo moral y lo físico como piezas cuya

---

<sup>5</sup> Romper con la dicotomía teoría-práctica es uno de los tres prerequisites para *conquistar* el objeto de estudio *cuerpo*, tal como se desarrolla en "*Construir el cuerpo*. Lineamientos generales para pensar la especificidad de investigar 'el cuerpo'". Por otro lado, y sin pretender ser autorreferencial, a modo de ejemplo sobre cómo una investigación *teórica* sobre el cuerpo implica la reflexión de una práctica, puedo compartir lo realizado en la tesis para la Maestría en Educación Corporal, titulada "El concepto cuerpo en Pierre Bourdieu. Un análisis de sus usos, sus límites y sus potencialidades". En este escrito me propuse comprender los usos y los alcances que tiene el concepto *cuerpo* específicamente para la sociología bourdieuana, rastreando los sentidos con que este autor entendió esta noción en el marco de su proyecto teórico, incluyendo sus lectores críticos. Lo que procuré fue, por ponerlo en un sentido bourdieuano, no tanto la problemática en sí, esto es *el cuerpo*, sino la relación con el objeto, es decir, cómo Bourdieu construyó esta noción y cómo ésta opera para dar concepto a configuraciones sociales. En definitiva, un análisis teórico sobre una práctica conceptual: el cuerpo.



adherencia componen un *hombre íntegro*: en definitiva, aun cuando suma de las partes, se diseminó una perspectiva que entiende que el hombre se constituye como unidad. Por otro lado pero con sentidos equiparables, las voces filosóficas que desde hace más de tres siglos refieren al cuerpo no obvian la referencia al *dualismo* cartesiano: los discursos de René Descartes, revitalizaron viejos sentidos dualistas que subordinan el cuerpo a la mente, al alma, a la salud, entre otras condiciones.

Por su parte, los estudios sobre las emociones, las sensibilidades o los sentidos que se desarrollaron fundamentalmente desde mediados del siglo XX, a esta parte pretendieron sortear esta problemática al reivindicar el lugar del cuerpo en el entramado social, aunque sólo consiguieron dar vuelta la tradicional polaridad que lo envuelve: si las históricas dualidades cuerpo-mente o carne-espíritu ponían a lo primero del lado de lo objetivo y a lo segundo como subjetivo, las indagaciones sobre las emociones o las sensibilidades se enfrentan al riesgo de invertir esta lógica y ubicar empíricamente al cuerpo como lo subjetivo, pero manteniéndolo sumido en el dualismo. Es decir, de cualquier forma, ello supone reproducir la tajante división de lo subjetivo y lo objetivo como dos instancias distintas, peligro que debería evitarse para *construir* el objeto que se estudia.

Me parece interesante traer aquí una metáfora que de alguna manera resume los debates actuales en las investigaciones sobre prácticas corporales: *la parábola de Agripa*.

○ La historia cuenta que el cónsul Agripa Menenio Lanato, en ocasión de revueltas y luchas en el siglo V a. C. entre patricios y plebeyos romanos, narró una parábola en la que describía que en los comienzos del mundo no todo estaba en armonía en la *naturaleza del hombre*: cada uno de los miembros del cuerpo tenía voluntad propia y hasta su lengua. Y en ese *des-concierto* reinaba la queja de que todo lo que se hacía tenía como fin satisfacer al estómago. La solución: conspirar contra él, ya que, si éste muere no sería necesario que siguieran trabajando para él. Puestos todos de acuerdo, cada parte del cuerpo se *independizó*: los pies dejaron de caminar en busca de comida, las manos no llevaron más el alimento a la boca, los dientes decidieron no masticar, etc. “Por lo tanto, el estómago será conquistado por el hambre”, *pensaron*. Pero el efecto fue el inverso al buscado: todos los órganos y las partes del cuerpo se debilitaron, perdieron fuerza, al punto de casi morir. Con esto *aprendieron* que el estómago no reinaba: así como puede alimentar, depende de los demás en su conjunto para sobrevivir.



La parábola de Agripa funciona como una buena metáfora de los debates actuales en torno al cuerpo: no sólo porque es válida para pensar al cuerpo como unidad, como unicidad, como dualismo o como multiplicidad, sino también porque expone con claridad meridiana el racionalismo instrumental que subyace a estas concepciones. Lo cual reafirma la importancia de comprender que no se investigan *cuerpos* sino prácticas, que precisan ser estudiadas por dentro de la política en la cual están inscriptas: indagar el cuerpo significa desandar los caminos por los que transitó la incorporación de los sentidos corporales analizados.

Que se entienda bien el sentido de estas palabras: que existen prenociones y posicionamientos teóricos que cargan las maneras como se comprende al cuerpo es indudable y forma parte del quehacer investigativo. No es intención de estos párrafos llevar a cabo un desarrollo teórico en profundidad de cada una de las perspectivas que interpretan al cuerpo, ni pretender sentar posición de qué es, sino manifestar el modo mediante el cual es posible abordarlo como objeto. Quiero afirmar que toda investigación que tenga como objeto el cuerpo debería adoptar una perspectiva que interprete al objeto-cuerpo como un epifenómeno, como algo *plural*<sup>6</sup>.

Crear lo contrario supondría que el cuerpo es un todo (o forma parte *esencial* de éste), y que a partir de indagarlo puede pensarse el mundo también como un todo, concepción que proviene especialmente de ciertas filosofías empiristas que, si bien han hecho importantes aportes a la temática del cuerpo fundamentalmente desde la segunda mitad del siglo XX a esta parte, no han podido responder epistemo-metodológicamente cómo asir el cuerpo.

Como decía Michel Foucault en su conferencia radial de 1966 titulada “El cuerpo utópico” (2010), el cuerpo sólo puede ser observado y analizado de manera *fragmentaria*, nunca en su totalidad, pues de lo contrario se vuelve la materialidad física de su biología. De allí que la propuesta sea estudiarlo, en tanto objeto, en el entramado socio-histórico en el que se sitúa, siendo para ello indispensable reflexionar acerca de las concepciones de *sujeto* y *política* que la práctica investigada suscita.

---

<sup>6</sup> Quien pretenda seguir esta categoría de *cuerpos plurales* en un desarrollo teórico acerca de las diversas concepciones modernas y occidentales del cuerpo puede leer “El cuerpo de las prácticas corporales” (2009) de mi autoría.

- Cuarto, que todo discurso sobre el cuerpo conlleva *necesariamente* un posicionamiento sobre los sujetos y sobre la política en la que están inmersos.

Los modos de moverse, de ejercitarse, de pararse, de comer, de caminar, de bailar, de jugar, de higienizarnos *dicen* cosas sobre cada uno de nosotros y del conjunto social del cual formamos parte. En efecto, *dicen* en un lenguaje mudo del cuerpo que *habla* de los sentidos cómo interpretamos al mundo, cómo transmitimos (y qué cuestiones transmitimos) y cómo nos relacionamos. Volver al cuerpo un objeto de estudio es darle palabra a ese lenguaje, es *hacer hablar* los sentidos coyunturales otorgados a las maneras como se conciben los sujetos y la política.

Como anuncié previamente, comprender los cuerpos por fuera de los sentidos como las sociedades se construyen y reproducen a sí mismas, así como los modos de interpretar los sujetos involucrados en estas, implica *despolitizarlos*, olvidar que esos discursos (se) conforman (en) prácticas, volverlos objetos esenciales.

De esta manera, la triada cuerpo-sujetos-política se convierte en un entramado disociable arbitrariamente en la investigación por gracia del lenguaje: pensar el cuerpo como objeto de estudio es concebirlo como un engranaje más en el motor de procesos sociales, que lo precisa, sí, pero que no se resumen a éste. Al mismo tiempo, una (buena) indagación sobre el cuerpo tiene la potencialidad de ser capaz de dar cuenta de los sujetos que incorporaron las prácticas investigadas y de la política en la cual está inscripto.

Valen tres aclaraciones importantes al respecto de esta triada.

- Primero, que la urdimbre cuerpo-sujeto-política no necesariamente tiene que ser explícita en la escritura de la indagación, pero sí debe formar parte constante del quehacer investigativo que tome al cuerpo como su objeto. Un estudio puede no expresar sentidos acerca de los sujetos y de la política, pero no debería no cuestionárselos.

- Segundo, que los modos de transmisión de sentidos sociales en torno al cuerpo resultan cruciales al momento de pensar la política, siendo la educación su expresión paradigmática (volveré sobre este punto en el apéndice sobre *cuerpo y educación*).

- Tercero, que poner *cuerpo* y *sujetos* como partes de un mismo tejido no implica resumir lo primero al lugar de objeto en una supuesta relación sujeto-objeto (tal como marca el sentido tradicional). Como hemos dicho, aunque no está de más volver a

resaltar, resulta clave para *construir el cuerpo* como objeto de estudio superar la tajante división entre *lo subjetivo* y *lo objetivo*.

En definitiva, *cuerpo* y *sujeto*, conjuntamente con *política*, componen un nudo que constantemente se hace presente en toda investigación que tome por objeto al cuerpo, aun cuando no sea de manera explícita.

## Apéndice I: Investigar la educación del cuerpo

Quisiera referirme en estos párrafos a algunas de las especificidades que compromete indagar la educación del cuerpo. En línea con lo último que se venía argumentando, considero importante partir por una afirmación radical: toda educación es política, garantiza en algún punto una reproducción de *lo social* y se desarrolla mediante un ejercicio de poder que implica una violencia simbólica.

Antes de desmenuzar en detalle esta afirmación quisiera explicitar que se distinguen los usos de los términos *educación*, *transmisión*, *escolarización*, y claro, *enseñanza* y *aprendizaje*. En principio, vale decir que educar implica siempre transmitir algo, aunque no necesariamente todo aquello transmitido sea pedagógico o un conocimiento erudito: educar compromete significar alguna cuestión con un sentido y por un interés – aun cuando no sea compartido entre quienes participan de ese proceso, ni menos aún puesto de manifiesto.

Por su parte, la escolarización resulta paradigmática de la educación: las instituciones educativas *se invistieron* históricamente como los establecimientos no sólo donde se transmiten los conocimientos socialmente válidos y culturalmente legitimados, sino también como el lugar por antonomasia donde se produce la *socialización de los sujetos*. Ahora bien, no todo lo que se comunica en los procesos de escolarización corresponde a contenidos pedagógicos, cuestión por demás significativa a la hora de pensar la educación institucionalizada de los cuerpos: existen una innumerable cantidad de saberes que forman parte de la currícula escolar que no se encuentran necesariamente de manera textual en los Planes de Estudio, pero cuya incorporación por todos los miembros de la comunidad es exigida como una suerte de prerrequisito indispensable. De hecho, uno de los objetivos principales de la educación estatal centralizada es la incorporación de saberes y

conocimientos, de modos de hacer, de pensar, de decir y de ser, sin que ello sea indispensablemente consciente – esto es lo que con Bourdieu (1987) podríamos denominar como una suerte de “capital cultural en estado incorporado”–. En efecto, la escolarización de la enseñanza tecnicizó esta política, volviendo en algún punto a toda educación *corporal*, aunque transmitiendo una significación del cuerpo reducida a su costado material<sup>7</sup>. La Educación Física, como disciplina y como retórica histórica, es fiel reflejo de esta afirmación.

Por último, como es sabido, no todo lo que se enseña se aprende, ni menos aún de la misma forma o con idéntica significación que la que tiene quien transmite ese conocimiento. La postura contraria a esta conlleva pensar que los saberes son *acumulables*, que somos una suerte de *tabula rasa* y que con el correr de las enseñanzas vamos *enciclopédicamente* almacenando aprendizajes. Romper con la asociación *enseñanza-aprendizaje* que la pedagogía escolástica moderna unió, no sólo implica un posicionamiento epistémico, sino también un ejercicio metodológico: es darle voz a las *subjetividades* de quienes participan de esa práctica investigada, más allá de lo que digan los documentos curriculares o lo que podríamos denominar como *la historia institucional reificada*, así como compromete darle palabras a las *objetividades* a través de comprender los sentidos sociales incorporados.

Ahora sí, pasemos a reflexionar en detalle sobre la afirmación previamente realizada de que toda educación es política, que garantiza en algún punto una reproducción de *lo social* y que se desarrolla mediante un ejercicio de poder que implica una violencia simbólica.

*Toda educación es política.* Asegurar ello es entender que en algún punto todo lo que investigamos fue transmitido socialmente, aun cuando no sea consciente, explícito o percibido de esta forma. Esta verdad que parece obvia – aunque no siempre se opere en esta dirección – conlleva comprender que los saberes circulan, que existen entre los sujetos indagados diferentes posicionamientos (aunque no necesariamente en un vínculo jerárquico o de dependencia). Es decir que toda investigación sobre educación debería contemplar tanto los saberes de aquellos encargados institucionalmente de transmitir cuanto los saberes de quienes tienen por tarea formarse, y que debería tenerse en cuenta tanto las

---

<sup>7</sup> Dicho sea de paso, la escolarización argentina obligatoria requiere de dos condiciones *de entrada* que *toman al cuerpo por su biología*: tener una determinada edad y controlar esfínteres.

significaciones de los agentes involucrados en la práctica estudiada cuanto los sentidos socio-históricos que se tienen sobre esa práctica.

En definitiva, compromete posicionarse como científicos sociales desde una lógica de relaciones, donde no existe de manera tajante e hiperbólica *el individuo que enseña y otro/s que aprende/n*, sino que se *encuentran en* el objeto estudiado y su relación es consustancial a la pregunta de investigación. Más aún, inquirir la educación supone interpelar por lo menos dos variantes: como sostiene Ricardo Crisorio (en prensa), referir a la educación es pensar siempre en un *al menos dos*, aun cuando uno de esos componentes sea el propio saber (investido de capital cultural: una suerte de *Otro*, con mayúsculas).

*Educación garantiza en algún punto una reproducción de lo social*. Pensar que *toda educación es política* compromete entender que no sólo lo social se reproduce mediante estas transmisiones de conocimientos y saberes, sino también que siempre existen intereses que legitiman determinados contenidos y deslegitiman otros. Intereses que no debieran ser interpretados *conspirativamente* como una exacta bajada de línea de algún genio maligno, o que todo saber enseñado en una institución educativa sea funcional a las lógicas políticas de turno, aun cuando no siempre sean explícitos o su explicitación no sea más que pura retórica. Sobran ejemplos en este sentido donde discursivamente se afirman cuestiones sobre la educación (principalmente formal e institucionalizada) que en la práctica, por escasez de recursos materiales o grandilocuencia simbólica, queda en la nada.

Esta afirmación apunta a expresar que las sociedades modernas optaron por invertir a los procesos de escolarización como uno de los medios predilectos para reproducirse y así mantener ciertos órdenes sociales. Lo cual tampoco debería entenderse como que los designios de los estamentos educacionales superiores son acatados rigurosamente por los sujetos que participan en los procesos de escolarización. Por el contrario, apunta a aquello que decíamos acerca de los procesos investigativos en general: educar/indagar supone pensar en la reproducción no sólo como copia o repetición, sino también como un volver a producir, un (re)producir. Esto evidencia que investigar la educación (del cuerpo) es desentrañar sentidos sociales naturalizados e incorporados, pero también compromete observar las modificaciones que fueron impactando en el objeto en todo el proceso estudiado. Es decir, mientras que el primer gesto es hacia repensar en las continuidades del objeto, el segundo implica pensar las rupturas que se fueron sucediendo,

las mudanzas de sentidos y significaciones, puesto que, a fin de cuentas, educar supone transmitir un conocimiento, y ese acto lo mantiene *relacionalmente vivo*.

Seguir un posicionamiento de este tipo compromete preguntarse no sólo por aquello que explícitamente se enseña – esto es, *el* currículum (aún más allá del Plan de Estudios) –, sino también por lo que intencionalmente queda por fuera y por lo que efectivamente se transmite: investigar la educación es cuestionarse por el currículum *nulo* y el *oculto*, por aquello que no forma parte del proceso de escolarización, que queda *fuera de discusión y consideración* o que se lo interpreta como sabido, *va de suyo*, *taken for granted*, y por aquello que se enseña sin tener condición de contenido curricular, como un saber propalado en forma de *ethos* necesario para el desempeño escolar y cuya forma está generalmente amparada en incorporar el racionalismo científico-instrumental requerido por las lógicas de mercado y profesionalización.

Precisamente, el principal blanco de la reproducción a través de la educación es justamente el cuerpo, fundamentalmente gracias a la incorporación de sentidos sociales (con apariencia de *naturales*, como los órdenes patriarcal, falocéntrico, heterosexual, clasista) con el objeto que sean naturalizados. Después de todo, investigar la educación, su transmisión e incorporación es, en algún punto, pensar las sociedades y sus historias.

*Toda educación se desarrolla mediante un ejercicio de poder que implica una violencia simbólica.* El proceso *nunca cronológico ni lineal* de transmitir un conocimiento pedagógico, comprenderlo, significarlo e incorporarlo supone siempre un ejercicio de poder entre quienes participan de *aquella* correlación de *al menos dos*, un vínculo entre diferentes en el que interactúa una relación de poder que, como el saber, circula. A fin de cuentas, querer enseñarle algo a alguien es intervenir sobre el otro, es suponer el deseo del otro, lo cual es claramente una relación mediada por el poder-saber.

Ahora bien, esa relación entraña una violencia simbólica que es propia de toda transmisión, lo cual en absoluto equivale a decir que educar sea coercer físicamente (aun cuando desde el orden de los cuerpos en su distribución en la clase hasta el pedido que deben hacer los alumnos al profesor para circular por el salón o ir al baño, sea un ejercicio de poder sobre los cuerpos-físicos, sin olvidar los castigos físicos que históricamente sucedían en los contextos educacionales, así como todas las conductas autoritarias que aún

persisten en los procesos de escolarización, fundamentalmente a través de la evaluación)<sup>8</sup>. En definitiva, ese ejercicio de poder *se aplica* sobre el cuerpo: tanto en la interpretación de quien transmite el conocimiento como en la resistencia de aquél que pretende apropiárselo se conjuga una violencia simbólica entre los saberes incorporados de uno *contra* los del otro. Después de todo, por toda la lógica relacional que implican los saberes, enseñar y aprender es siempre resignificar sentidos incorporados.

En un sentido bourdieuano, justamente la tarea del cientista social es preguntarse por las lógicas de poder y de dominación simbólica que atraviesan el objeto de estudio y que fueron incorporadas en un largo proceso socio-histórico de apropiación. A su vez, es un compromiso no confundir la *diferencia* que *tiene* que haber en todo acto político como es la educación con que *deba* existir una *desigualdad* entre quienes en éste participan, lo cual es lo mismo que equivocar el ejercicio de poder que supone transmitir con que *deba* realizarse mediante una dominación.

Por todo lo anteriormente expuesto, cabe afirmar que pensar la educación del cuerpo es repensar los sentidos sociales incorporados, es investigar no sólo los procesos explícitos de enseñanza, como pueden ser los Planes de Estudio o cualquier documento curricular, sino también tomar como fuente aquello que circula, pero no está escrito, que forma parte del común quehacer educativo – por momentos como prerrequisito – pero que no necesariamente resulta evidente. Es indagar la escolarización como uno de los gestos políticos por excelencia, donde se reproducen ejercicios de poder que deben ser pensados críticamente para no caer en condiciones de dominación ni autoritarismo. Es, en definitiva, partir de entender que todo estudio sobre la educación debería incluir *necesariamente* una reflexión, tanto sobre el lugar del cuerpo en ese proceso cuanto de los sentidos que se pretende que se incorporen, y de los saberes que esa práctica indagada precisa haber incorporado previamente.

Quisiera realizar una última observación acerca de las investigaciones sobre la educación del cuerpo: existe una creencia generalizada en el ámbito de las ciencias sociales

---

<sup>8</sup> Vale la pena mencionar que aún en la actualidad existen prácticas escolarizadas asociadas a la violencia física y el autoritarismo. Por caso paradigmático, siguen utilizándose en el contexto de la Educación Física los castigos corporales como medios *didácticos*: la *prenda* para el que pierde o la sanción mediante un ejercicio físico son claros ejemplos de ellos (además de una clara contradicción pedagógica suponer que la técnica corporal que se quiere enseñar puede funcionar también como punición).



que muchos de los saberes incorporados se aprenden *cuerpo a cuerpo*, es decir por fuera de toda consciencia y del lenguaje. No es intención aquí sentar posición al respecto, pero sí arriesgar la aseveración de que una indagación que se aboque a reflexionar sobre esos *conocimientos* presenta un significativo límite epistemo-metodológico, pues este tipo de análisis, que generalmente refieren a prácticas corporales, no pueden asir el objeto de estudio *cuerpo* (ni explicitar los modos como se transmiten esos *saberes*), sino a condición de violentarlo haciéndole decir algo que no dice, o al menos en las palabras con las que el cientista social lo expresará. Dicho de otro modo: *aquello que no pertenece al ámbito del lenguaje no puede ser pensado ni explicado por fuera de los mismos códigos que ese lenguaje cuerpo a cuerpo impone.*

\* \* \*

Seguramente olvidé más de algún lineamiento. Seguramente también pueden encontrarse otras posturas teóricas o ejemplos más precisos para las cuestiones que en esta serie de escritos desarrollé. Sin embargo, me quedo conforme con la premisa de haber esbozado ciertos posicionamientos teóricos. Después de todo, ¿qué no es investigar sino posicionarse respecto a una temática? ¿Qué no es *construir el cuerpo* sino poner en evidencia sentidos incorporados? ¿Qué no es afirmar sino *poner el cuerpo a las palabras*?

## Bibliografía

BOURDIEU, P. Los tres estados del capital cultural. *Sociológica* (UAM, México), 1987, año 2, nº 5.

\_\_\_\_\_. **Intelectuales, política y poder.** Buenos Aires: Eudeba, 1999.

\_\_\_\_\_. **El sentido práctico.** Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2007a.

CASTRO, E. **El vocabulario de Michel Foucault.** Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2004.

CORTÁZAR, J. **Final del juego.** México: Los presentes, 1956.

CRISORIO, R. Educación Física e identidad: conocimiento, saber y verdad. In: CHAVERRA

\_\_\_\_\_. El cuerpo y las prácticas corporales. **Revista El Monitor**, 2009, Ministerio de Educación de la Nación, pp. 20-21.

\_\_\_\_\_. Lo sensible y lo inteligible. Educación, ética y conocimiento. **IX Jornadas de Investigación en Filosofía de Profesores, Graduados y Alumnos**, 28-30 de agosto de 2013, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.

\_\_\_\_\_. Educación Corporal. In: CARBALLO, C. (org.). **Primer Diccionario Crítico de la Educación Física Académica Argentina**, en prensa.

FERNÁNDEZ, B.; URIBE PAREJA, I. **Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la Educación Física**. Un campo en construcción. Medellín: Funámbulo Editores, 2007. p. 71-94.

FOUCAULT, M. **Microfísica del poder**. Madrid: La Piqueta, 1992.

\_\_\_\_\_. **¿Qué es la Ilustración?** Madrid: La Piqueta, 1996.

\_\_\_\_\_. **El cuerpo utópico**. Las heterotopías. Buenos Aires: Nueva Visión, 2010.

GALAK, E. El cuerpo de las prácticas corporales. In: CRISORIO, R.; GILES, M. **Educación Física. Estudios Críticos en Educación Física**. La Plata: Al Margen, 2009. p. 271-284.

\_\_\_\_\_. *Construir el cuerpo*. Lineamientos generales para pensar la especificidad de investigar "el cuerpo". **Revista Contemporânea de Educação** (UFRJ, Brasil), en prensa.

GUTIÉRREZ, A. **Pierre Bourdieu**. Las prácticas sociales. Posadas: Editorial Universitaria, 1995.

TAYLOR, S.; BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. La búsqueda de significados. Buenos Aires: Paidós, 1986.

WACQUANT, L. **Entre las cuerdas**. Cuaderno de un aprendiz de boxeador. Buenos Aires: Siglo XXI, 2011.

WOODS, P. **La escuela por dentro**. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós, 1993.

**RECEBIDO EM 18 DE JULHO DE 2014.**

**APROVADO EM 16 DE OUTUBRO DE 2014.**