



El cuidado de sí: palabra y cuerpo en la formación de profesora/es de Educación Física

Self-care: word and body in the training of Physical Education teachers

O cuidado de si: palavra e corpo na formação de professores/as de Educação Física

Santiago Pich

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil


santiago.pich@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-8064-1320>

Cristiano Mezzaroba

Universidade Federal de Sergipe, Brasil

cristiano_mezzaroba@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0003-4214-0629>

Fabiana Cristina Turelli

University of Manitoba, Canadá

fabiana.turelli@umanitoba.ca

 <https://orcid.org/0000-0003-3202-3007>

Alceu Junior Maciel

Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, Brasil

alceujuniormaciel@hotmail.com

 <https://orcid.org/0009-0002-7499-8937>

Letícia Baldasso Moraes

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

leticia.baldasso@outlook.com

 <https://orcid.org/0000-0002-6095-9235>

Paulo César de Carvalho Jacó

Escola de Educação Básica S.J. Batista/ Colégio Unifebe-Brusque, Brasil

pece.sofia@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-5672-7159>

Resumen

El ensayo problematiza la idea moderna de formación de profesores de educación física referenciada en la noción de cuidado de sí a partir de la elaboración de Michel Foucault. Ese movimiento nos lleva a pensar la relación entre cuerpo y verdad que es constitutiva del modo hegemónico de formación de profesores construida con base en el par pedagogía-profesor(a) y a cuestionar la imposibilidad de la formación del sujeto ético en ese registro en el contexto de una política democrática. Por otro lado, con base en el concepto de cuidado de sí y en el par psicagogía-parresiasta elaboramos algunos principios que nos permiten construir otro modo de formación docente en el campo de la educación física, que tienen como clivaje la constitución del sujeto ético para la vida en común.

Palabras clave: Cuerpo, Palabra, Formación de profesores, Ética, Política.

Recepción: 18 Julio 2023 | Aprobación: 21 Diciembre 2023 | Publicación: 01 Febrero 2024

Cita sugerida: Pich, S., Mezzaroba, C., Turelli, F. C., Maciel, A. J., Moraes, L. B. y Jacó, P. C. C. (2024). El cuidado de sí: palabra y cuerpo en la formación de profesora/es de Educación Física. *Educación Física y Ciencia*, 26(1), e286. <https://doi.org/10.24215/23142561e286>



Abstract

This essay discusses the modern idea of physical education teacher training as it is grasped in the notion of self-care argued by Michel Foucault. This leads the authors to contemplate the relationship between body and truth that is constitutive of the hegemonic approach to teacher training built on the basis of the pedagogy-teacher pair and to question the (im)possibility of the constitution of the ethical subject within this perspective in the context of democratic politics. On the other hand, in the light of the concept of self-care and on the pair psychagogy-parrhesiast, some principles are suggested to contribute to building another approach to teacher training in the field of physical education, around the constitution of the ethical subject for communal life.

Keywords: Body, Word, Teacher Training, Ethics, Politics.

Resumo

O ensaio problematiza a ideia moderna de formação de professores/as de Educação Física referenciada na noção de cuidado de si a partir da elaboração de Michel Foucault. Esse movimento nos leva a pensar a relação entre corpo e verdade que é constitutiva do modo hegemônico de formação docente construído a partir da dupla pedagogia-professor(a) e a questionar a impossibilidade da formação do sujeito ético nesse registro, no contexto de uma política democrática. Por outro lado, com base no conceito de cuidado de si, e no par psicagogia-parresiasta, elaboramos alguns princípios que nos permitem construir outra modalidade de formação de professores/as no campo da educação física, que tenha como clivagem a constituição do sujeito ético para a vida em comum.

Palavras-chave: Corpo, Palavra, Educação de professores/as, Ética, Política.

Consideraciones iniciales

En la tradición académica y profesional del campo de la Educación Física (EF) siempre vuelve el tema de la relación del lugar del/de la profesor/a con el dominio de las técnicas corporales,¹ objeto de saber de cuya apropiación es el sujeto de la mediación. En ese marco se instalaron dos posiciones, una clásica que afirma la importancia del/de la profesor/a en el dominio de las técnicas corporales a ser enseñadas, y otra, supuestamente renovada y que se contraponen a la primera, que hace hincapié en las diversas posibilidades disponibles para que el aprendiz tenga modelos de referencia, tales como el uso de recursos audiovisuales, la convocatoria de un alumno que tenga mayor dominio motor en la actividad, las invitaciones a personas que tengan experiencia en la práctica corporal tematizada, por citar algunos ejemplos.

Sin embargo, entendemos que esa polaridad, que no deja de ser significativa, se asienta en el mismo punto de partida, que es la apropiación de técnicas corporales referenciadas en modelos que operen de manera eficaz y eficiente. Por otro lado, en ambos casos la pregunta sobre el sujeto de la mediación (el/la profesor/a) recae sobre la manera cómo conciben los caminos más adecuados para aproximar el sujeto que aprende de técnicas que configuran las prácticas corporales de la cultura corporal de movimiento.²

En ese movimiento se esconde un problema central para la reflexión que proponemos, que es el proceso de construcción de la relación del sujeto-profesor/a con su cuerpo y cómo esa relación se materializa en la mediación que opera la figura del/de la profesor/a. La pregunta es la siguiente: ¿cómo nos hacemos mediadores de un objeto en el campo de la EF? ¿Cómo opera nuestra relación con el cuerpo y los saberes de los cuales nos apropiamos en ese proceso?

En ese sentido entendemos que los saberes que son objeto de mediación en las áreas de conocimiento que tienen a la dimensión estética como fundamento, donde localizamos principalmente (pero no únicamente) a la educación artística, la EF y la enseñanza de literatura, operan de un modo distinto a las otras áreas porque el sujeto de la mediación tiene un grado de implicación subjetiva mayor con el saber con el que establece la mediación. No nos referimos aquí a la idea de que un/a profesor/a enseñe principalmente el deporte con el cual tiene familiaridad (lo que no es raro), sino que al enseñar una práctica corporal pone en juego el propio cuerpo, el modo de relación que ha construido a lo largo de su vida con su cuerpo. A pesar de poder quererlo o desearlo, no es posible dejar el propio cuerpo fuera del patio. Entendemos que esos saberes de carácter ético-estético son inherentes al proceso de mediación. Se quiera o no.³ Lo que es diferente de cuando alguien enseña matemática o historia o geografía, proceso en el cual la relación con el saber que es objeto de mediación tiene un carácter instrumental (lo que no significa que el sujeto no pueda estar implicado en el saber que es objeto de mediación).

La tradición de la formación de profesores/as, que se inscribe en el horizonte del proyecto moderno del sistema de enseñanza, se afirma en la centralidad de la palabra de la ciencia, que reivindica ser objetiva, neutra y universal como el modelo de palabra que nos permite tener acceso a la realidad. Sin menoscabar la importancia de la ciencia para explicar la realidad (premisa que se vuelve cada vez más urgente en tiempos de post-verdad y *fake news*), entendemos que problematizar el modo en que la palabra de la ciencia afecta al cuerpo que forma y atraviesa es relevante en ese contexto. En ese marco nos preguntamos: ¿en qué medida disponemos de herramientas que nos permitan operar un pliegue sobre nosotros y nuestra condición corporal en el proceso de formación de profesores/as de EF?

Para problematizar esas preguntas utilizamos algunas herramientas teóricas elaboradas por Michel Foucault, especialmente aquellas desarrolladas en los años '80 del siglo XX, centradas en la noción de cuidado de sí. Para Foucault (1994), cuidar de sí es un modo especial de relación de sí para consigo, que no es dada ni tampoco está garantizada por seguir un conjunto de prescripciones determinadas que aseguren su eficacia, sino que se pauta por una relación con un maestro que ya saber cuidado de sí, a partir de la cual el sujeto en vías de aprender a cuidar de sí, elabora artesanalmente la vida, produciendo una estilística de la existencia, a partir del compromiso ético que desarrolla con la palabra y la verdad enunciada.

El acto de enunciación es un acto de producción ética del sujeto, en la medida que con la palabra dicha no se tiene una relación de exterioridad, una relación instrumental, sino que es dicha porque fue *in-*

corporada, literalmente hecha cuerpo, en un proceso de subjetivación de la verdad. Tal proceso tiene como clivaje a una práctica permanente de reflexión a partir de una racionalidad en acto, que se realiza en el movimiento del existir. Por tanto, está referenciada en la historicidad, en la contingencia y en la inmanencia y se realiza a lo largo de toda la existencia. Con base en ese modo de concebir la formación humana el cuerpo es un permanente devenir que tiene como horizonte a las reglas de existencia que el sujeto se da a partir de y en la relación con el Otro. Así, concebir la formación humana y la formación del/ de la profesor/a en ese registro nos lleva a hacer indisociables la palabra, la ética, el cuerpo, la libertad y la política.

El texto está organizado en tres tópicos. En el primero discutimos la relación entre el momento cartesiano y la producción del cuerpo moderno y sus implicaciones para el campo de la EF y las prácticas corporales. En el segundo hacemos una aproximación conceptual al problema del cuidado de sí. En el tercer apartado nos ocupamos en presentar los modelos de formación de profesores pautados en dos procesos diferentes de relación con el saber y el cuerpo. Por fin, tejemos consideraciones a modo de síntesis de los argumentos que hemos expuesto a lo largo del trabajo.

El momento cartesiano: el cuerpo en la cultura y la cultura corporal de movimiento moderna

La década de 80 del siglo XX es el momento en el cual Foucault hace su investigación más larga en períodos pre-modernos; en los cursos dictados y los libros producidos en ese período él se centra en la tradición griega clásica y en el helenismo greco-romano.⁴ Sin embargo, es importante traer a colación que la preocupación con los antiguos no es motivada por un trabajo de historia de la filosofía o historia del pensamiento, sino que se enmarca en el proyecto foucaultiano de una historia crítica de la verdad (Candiotti, 2010), o, en las palabras del autor, en un proyecto histórico crítico (Foucault, 2018), que tiene como referencias a la tríade veridicción-gobierno-subjetividad (verdad, poder, sujeto, en los términos más conocidos). En ese emprendimiento investigativo, la orientación del autor es inquirir a la historia occidental, pero en clave de una ontología del presente (Foucault, 2018).

Dicho de otro modo, la pregunta investigativa de Foucault siempre es orientada por la preocupación fundamental: qué presente es ese que habito y cuáles son las relaciones posibles con ese presente, o cuáles son los posibles ? ético-políticos en la relación con el presente. Nuestro autor nos dice: “Yo pienso que no hay valor ejemplar en un período que no es el nuestro... No hay nada a donde regresar.” (Foucault, 2009, p. 58). Esa nota introductoria es importante porque permite situar el argumento que nos mueve.

Al hacer un diagnóstico del período moderno Foucault (1994) señala que hay una ruptura de la relación del sujeto con la verdad. Si en la antigüedad griega y greco-romana esa relación estaba dada por la implicación ética del sujeto con la verdad, lo que posibilitaba producir una estilística de la existencia, en la modernidad la verdad de la cual el sujeto es capaz, no puede producir una transformación en el ser del sujeto. El cuidado de sí mismo es lo que se produce a partir de ese modo de relación del sujeto con la verdad. La verdad es algo con lo cual se tiene una relación de exterioridad, una relación instrumental, utilitaria, pero no una verdad con la cual se tiene una relación de implicación. A esa transformación de la relación del sujeto con la verdad el pensador galo la llama de “momento cartesiano”:

En la época moderna la verdad ya no puede salvar al sujeto. El saber se acumula en un proceso social objetivo. El sujeto actúa sobre la verdad, pero la verdad ha dejado de actuar sobre el sujeto. El vínculo entre el acceso a la verdad – convertido en desarrollo autónomo del conocimiento – y la exigencia de una transformación del sujeto y del ser del sujeto por el propio sujeto se ha visto definitivamente roto. (Foucault, 1994, p. 41)

En esa dirección Foucault (1994) señala que em la edad moderna, la relación del sujeto con la verdad, signada por el momento cartesiano, es un modo de recualificar el *conócete a ti mismo* (*gnôthi seautón*) y paralelamente de descualificar el cuidado de sí (*epiméleia heautou*).

Al preguntarnos hoy sobre el significado que se atribuye a “cuidar de sí mismo”, es común la idea de la búsqueda de “paz interior” o de “autoconocimiento”. En las librerías los libros de autoayuda son

frecuentemente *best-sellers*, y más recientemente los libros de autores de la antigüedad greco-latina, como Epicuro, Epicteto y Séneca, han sido desplazados del sector de filosofía para el de auto-ayuda y se venden como opciones más elaboradas (en apariencia) y que gozan de la legitimidad de la tradición de pensamiento occidental. Al parecer ha sido desplazado su sentido de un proceso incierto de formación por la promesa de un des-cubrimiento de una esencia interior, que, una vez alcanzada permitiría un estado de tranquilidad, serenidad y paz permanente, fruto del estado de “auto-conocimiento”. Ya en su tiempo Foucault vislumbraba el alcance de ese proceso y alertaba para la imposibilidad de que ese movimiento produjese algún resultado en el sentido de la formación de sujetos éticos y políticamente comprometidos con el modo en que son gobernados. Según Foucault (1994):

En esta serie de empresas para reconstruir una ética de sí mismo, en este movimiento que nos obliga a referirnos sin cesar a esta ética del uno mismo sin proporcionarle jamás un contenido, me parece que hay que sospechar una especie de incapacidad para fundamentar en la actualidad una ética. Y, sin embargo, muy posiblemente sea ahora cuando esta empresa se haya convertido en una tarea urgente, fundamental, políticamente indispensable si se acepta, pese a todo, que no existe otro punto de apoyo primero y útil de resistencia al poder político que el que se encuentra en la relación de uno para consigo mismo. (Foucault, 1994, p. 88)

El decir de Foucault también nos invita a preguntarnos sobre qué entendemos por resistencia, en el sentido de evitar lugares comunes pautados por la idea de que resistir es hacer lo contrario de lo que la norma dice, o tener que elegir entre lógicas binarias que ya están dadas y son funcionales a la lógica del poder vigente. Resistir es una tarea mucho más compleja que demanda una relación de sí para consigo mismo de la cual pueda resultar la creación de un modo singular de relación con el Otro, modo que está siempre en el horizonte de la contingencia y, por tanto, de la historicidad y nunca pautado por un *a-priori* a ser realizado o cualquier ley histórica. Solamente en ese lugar es posible la experiencia ética y la ética como experiencia (o sea como práctica transformadora del sujeto), la ética como práctica reflexionada de la libertad (Foucault, 2009).

En un momento anterior, en el que discutía sobre el proyecto investigativo que llevaba adelante sobre la sexualidad moderna, también presenta su desconfianza sobre la supuesta liberación corporal que habría en las formas de regulación y control del cuerpo en las sociedades post-disciplinarias (o neo-disciplinarias, término que nos parece más adecuado). ¿Serían los cuerpos expuestos con poca ropa una expresión de una relación más abierta y menos reguladora que señala una nueva ética del cuerpo? ¿O estaríamos delante de nuevas formas de captura, control y regulación del cuerpo? Nuestro autor nos dice:

El cuerpo se ha convertido en el centro de una lucha entre los niños y los padres, entre el niño y las instancias de control. La sublevación del cuerpo sexual es el contra-efecto de esta avanzada. ¿Cómo responde el poder? Por medio de una explotación económica (y quizás ideológica) de la erotización, desde los productos de bronceado hasta las películas porno... En respuesta también a la sublevación del cuerpo, encontraréis una nueva inversión que no se presenta ya bajo la forma de control-represión, sino bajo la de control-estimulación: «¡Ponte desnudo... pero sé delgado, hermoso, bronceado!» A cada movimiento de uno de los adversarios responde el movimiento del otro. (Foucault, 1979, p. 105)

La cita nos permite inferir que no hay un lugar arquimedianos para la producción de un modo de ser del cuerpo, o, mejor dicho, de la relación del cuerpo con el sujeto. En esa dirección el cuerpo es situado como un campo de disputa entre el ejercicio del poder y los cuerpos-sujetos que son blancos del poder, en una relación siempre móvil y de carácter estratégica. En ese movimiento Foucault, ya en mediados de la década de 70 del siglo XX, apunta la emergencia de un nuevo poder regulador que apuesta, no más en la exhibición de un cuerpo supliciado y penitente, sino en la hiperexposición de un cuerpo robusto hipertrofiado y bronceado, en una economía política del deseo, que encuentra su espacio de mayor expresión en la actualidad en las redes sociales, llevando el individuo a pensarse como un “cuerpo libre”, pero bastante restringido y estandarizado.

La alerta del autor nos invita a cuestionar la permanente incitación contemporánea a adoptar un “estilo de vida saludable”, que implica a subsumir la propia vida de forma integral en una lógica normalizadora, lógica para la cual el saber biomédico y el saber de la economía son centrales. Seguir los dictados de la vida *fitness* es vivir una vida regulada y controlada, en relación al dormir, a la alimentación, a frecuentar

gimnasios y hacer prácticas corporales, así como aceptar la negación del placer (por ejemplo, en relación a la alimentación y bebidas). Encontramos así otro sentido bastante diseminado en la actualidad para la noción de “cuidar de sí mismo”. Es muy frecuente emparentarlo con tener “buenos hábitos de salud”, como alimentarse de forma equilibrada y balanceada, mantener un “estilo de vida activo”, “tener una buena calidad de sueño”. De forma análoga, tendemos a elaborar un juicio negativo (de carácter moral) cuando vemos que individuos no siguen los “mandamientos del estilo de vida saludable”. Siguiendo la impronta foucaultiana (Ver Foucault, 1979), la modernidad es el período en el cual, el elemento impolítico del sujeto, la vida biológica, se vuelve objeto del investimento capitalista y es politizado en clave de la normalización de la vida cerrando, la posibilidad para la producción de una vida en común de carácter democrático.

Al preguntarnos sobre los modos de relación con el cuerpo en la cultura en la alta modernidad de la que somos contemporáneos, vemos avanzar con gran rapidez una interpelación a la adopción de “hábitos y un estilo de vida saludable”. Lo que antes eran llamados a mantener el hábito, o mejor la costumbre de realizar prácticas corporales, mayormente deportivas, ha devenido en un deber ser moral que se impone al sujeto para asumir la responsabilidad de gerenciar adecuadamente su vida (Yo S.A.) (Gadelha, 2013) para hacerla rendir lo máximo posible. Es verdad que esa lógica hegemónica convive con otras denominadas “alternativas” o “resistentes”, pero si justamente son “alternativas” o “resistentes” es porque existe un modo de relación con el cuerpo que se impone.

En ese contexto la noción de “promoción de la salud” ha llevado a que la relación entre lo normal y lo patológico haya cambiado su foco pasando de la restitución de la condición patológica a parámetros considerados normales, para centrarse en el sujeto saludable al que le es impuesto el deber de mantenerse saludable y “purificarse” por una adecuación de todos los momentos de su vida a los parámetros y criterios considerados deseables y necesarios por la verdad biomédica. La búsqueda por el mantenimiento indefinido de un estado saludable (y sabemos que saludable se equivale a los criterios de la lógica biologicista), y la culpabilización del sujeto por la caída en un estado patológico operan como un juego de espejos. Ese modelo implica una captura en casi la totalidad de la vida del individuo (y de la población) por la normalización biomédica-económica. Son claros los ecos foucaultianos del cuadro que esquemáticamente describimos. Podríamos extender la lógica que describimos al universo deportivo, lo que ya es mucho más conocido. Si nos preguntamos sobre las posibilidades creativas y reflexivas en ese modo de ser de la relación con el cuerpo y utilizamos las herramientas teóricas foucaultianas para ese propósito veremos que la posibilidad de producir a partir de ese lugar una relación reflexiva con el cuerpo es probablemente inviable, la lógica de la normalización se impone como un deber ser al cual hay que someterse sin cuestionamientos.

En la actualidad, con la expansión de las redes sociales, se puede pensar en la relevancia que estas adquieren para promover adhesión de una infinidad de seguidores a los dictámenes sobre la salud y la estética corporal propagados por de los *influencers*, muchos de los cuales provienen del universo *fitness*. Sin querer abrir nuevos problemas, consideramos pertinente cuestionarnos sobre la manera en que se produce un nuevo modo de sujeción a los imperativos normalizadores modernos, a partir de las redes sociales que operan como vehiculadoras de verdades, como confesionarios y como espacios de vigilancia mutua, de amplia visibilidad de la vida privada.

Al preguntarse sobre los motivos por los cuales “el cuidado de sí” en la manera como era entendido por los antiguos ha ido desapareciendo a lo largo de la tradición occidental dando lugar a la primacía del “conócete a ti mismo”, Foucault (2009) cita cuatro motivos:

1. El primer, que es producido en la edad media, la ascesis cristiana, en la cual el cuidado de sí debe ser entendido como renuncia y sacrificio de sí mismo. Los otros tres son modernos.
2. El segundo: “[...] en nuestro mundo, esas técnicas de sí en su mayor parte se integraron a técnicas educativas y pedagógicas, médicas y psicológicas. Se integraron a estructuras de autoridad y disciplina, o fueron reemplazadas y transformadas por la opinión pública, los medios masivos, las técnicas de encuesta – que tienen un papel formativo sobre nuestra actitud con respecto a los otros y

a nosotros mismos –, de modo que ahora son los otros quienes imponen a las personas la cultura de sí, que por eso ha perdido su independencia.” (Foucault, 2009, p. 117)

3. La tercera razón: “[...] las ciencias humanas suponen que la relación principal, la gran relación con uno mismo, es y debe ser en esencia una relación de conocimiento.” (Foucault, 2009, p. 117)

4. El cuarto y último: “[...] la gente cree [o es llevada a creer] que lo que debe hacerse es develar, liberar, desenterrar la realidad oculta de sí mismo. [...] El problema, entonces, no es rescatar, ‘liberar’ el sí mismo, sino imaginar cómo sería posible elaborar nuevos tipos, nuevas clases de relaciones con nosotros mismos.” (Foucault, 2019, p. 117)

Vemos en los motivos expuestos anteriormente que, a partir de la analítica foucaultiana, la tradición occidental es fruto de un proceso de creciente desconfianza con relación al sí mismo y al cuerpo y sus posibilidades. En ese movimiento son elaborados diversos dispositivos complejos, siendo los dispositivos de la confesión y el dispositivo pedagógico dos de los más relevantes. La confesión, y la ascesis cristiana que le es coextensiva, abre la puerta para la idea de que el sujeto debe siempre desconfiar de sí mismo y asumir la verdad de Otro como verdad de sí mismo y que el cuerpo debe ser objeto de desconfianza permanente porque es en él que el Maligno se aloja (Foucault, 2019). Por otro lado, el dispositivo pedagógico moderno tiene como objetivo producir una infancia y una adolescencia gobernable, sujeta al régimen moderno de la verdad, pautado pela episteme de la ciencia (Sampaio y Augsburguer, 2022). El sí mismo es así enclaustrado en lógicas normalizadoras que cierran las posibilidades para el venir-a-ser como condición para el existir, y para la formación humana, que actualmente tienen una gran impronta económica como uno de sus principales fundamentos.

La modernidad constituye un sujeto sujetado a normas heterónomas, que escapan de una relación reflexiva de sí para consigo. La conducción de la conducta del sujeto moderno se realiza, principalmente, a través de dinámicas económicas y por procesos de burocratización. Esta relación entre el sujeto, el cuerpo y la economía atraviesa todas las dimensiones de la vida. Bajo tales presupuestos los sistemas educacionales surgen como formas de control volcados para la producción y el consumo. Estas relaciones vuelven poco probables el reconocimiento y la práctica de sí, así como también el compromiso ético con la verdad, siendo que para Foucault el decir la verdad está íntimamente relacionado con el modo de vida. Para nuestro autor el período moderno es productor de paradojas que tienden a cerrar los espacios para la creación de la propia existencia, o para vivir la propia existencia, la propia vida como objeto de creación. La vida debería ser aquello que está siempre en abierto y a lo cual se da forma por **movimiento ético** (de implicación del sujeto con la palabra dicha y hecha cuerpo o que crea cuerpo y que crea cuerpo porque vivida – volveremos a esto más adelante), **estético** (de estar dando siempre una forma singular a la existencia con el Otro) y **político** (por la orientación permanente de la vida por la pregunta ¿queremos ser gobernados por estos sujetos? ¿De qué modo? ¿Hasta qué límites?) (Foucault, 2018).

Otro aspecto importante que marca el período moderno es la forma en que el universo del arte es producido. De forma extraña, la modernidad crea una novedad que es la especialización del arte y la producción de la categoría “artista profesional”. Como resultado de ese proceso se operan dos cerramientos: la vida deja de ser objeto de creación y el artista se relaciona con la obra como algo no necesariamente vinculado con su propia existencia. Veamos lo que nos dice Foucault (2009):

Lo que me llama la atención es que en nuestra sociedad el arte se ha transformado en algo relacionado sólo con objetos y no con individuos, o con la vida; que el arte es algo especializado, realizado por expertos, que son los artistas. Pero ¿no podría la vida de cada uno transformarse en una obra de arte? ¿Por qué pueden una lámpara o una casa ser objetos artísticos, y no nuestra propia vida? (Foucault, 2009, p. 61).

De manera correlacionada a la cita anterior podemos preguntarnos también por qué el universo de las prácticas corporales de movimiento ha sido colonizado por una lógica esportivizante, profesionalizante, científicizada y espectacularizada que se ha vuelto la referencia necesaria a la hora de establecer normas consideradas legítimas para promover la relación con el cuerpo, cerrando la puerta a formas pautadas por la creación de formas singulares de relación con el cuerpo y, por tanto, también imposibilitando la apertura a una política del cuerpo que haga eco con la democracia. De algún modo ese es el diagnóstico de Soares

(2002) al retratar el pasaje de las prácticas funambulescas de la pre-modernidad a las prácticas gimnásticas. Sin embargo, queda abierta la pregunta sobre lo que significa cuidar de sí en el proceso de formación humana en la contemporaneidad y, particularmente, en la formación de profesores de EF.

Cuidado de sí, aproximaciones conceptuales y desdoblamientos para las prácticas corporales

El abordaje foucaultiano del cuidado de sí propone invertir el protagonismo dado al “conócete a ti mismo” en el transcurso de la tradición occidental con relación al “cuida de ti mismo”, que, al entender de Foucault (1994) sería anterior y más relevante que el primero en la Grecia clásica y, principalmente, en el helenismo greco-romano. La primacía del conócete a ti mismo habría redundado en la obliteración de la práctica de sí sobre sí mismo para la producción de un ser singular, para la producción de la propia vida como obra de arte.

Es importante destacar que el cuidado de sí nunca es una actividad que se desarrolle de forma individual, en algún momento preciso de la existencia. La figura ejemplar de Sócrates muestra como en la Grecia antigua el cuidado de sí es una práctica permanente de sí mismo que transcurre a lo largo de toda la vida y está siempre siendo pensado y construido, en movimiento, en devenir (Foucault, 2010). De tal modo que no hay un puerto seguro, definido *a-priori*, al cual se llega por el movimiento de la *epimele seatou*, de cuidar de sí mismo. Para poder cuidar de sí es necesario que Otro que sabe cuidar de sí interpele a alguien que no lo hace, para que este reconozca la necesidad de cuidar de sí, o que un sujeto por las circunstancias en que se encuentra recurra a Otro para que lo introduzca en el arte del cuidado de sí.

A pesar de que la expresión “cuida de ti mismo” puede llevar a una comprensión de una acción individualista, es importante subrayar que estamos situando una expresión creada por los antiguos: cuidar de sí implica un cuidar colectivo, un compromiso con la *pólis*, con la colectividad. La modernidad y el mundo contemporáneo descuidaron y desvirtuaron la idea original sobre el “cuidado de sí” generando una ruptura que considera que el sujeto moderno pueda acceder a la verdad sin ser afectado éticamente por ella. Foucault (1994) elabora esa idea de la siguiente manera:

Nos encontramos así con la paradoja de que el precepto de la preocupación por uno mismo significa para nosotros más bien egoísmo o repliegue mientras que, por el contrario, durante muchos siglos ha sido un principio matricial de morales extremadamente rigurosas (moral epicúrea, moral cínica, etc). Esta noción de la preocupación por uno mismo está en la actualidad un tanto perdida en la sombra. La razón de que esté en la sombra se debe en parte a que esta moral tan estricta -surgida del principio *ocúpate de ti mismo*-, a que estas reglas tan austeras, nosotros las hemos retomado de otros sistemas de pensamiento -ya que aparecen tanto en la moral cristiana como en la moral moderna no cristiana, pero en un clima totalmente distinto. (Foucault, 1994, p. 36-37).

El cuidado de sí en relación al momento cartesiano se presenta como un componente que revela la actitud general tanto en relación a sí mismo, como en relación a los otros – una mirada para los otros y a sí mismo como práctica y acción reflexionadas – como pliegue sobre sí mismo que busca la transformación de sí, en lo que nos volvemos otro de nosotros mismos.

El ejemplo de Sócrates es ilustrativo. Él andaba por Atenas e interpeleaba sus conciudadanos (mayoría de jóvenes) sobre el saber que tenían de sí mismos, ocupando el lugar del que no sabe. A lo largo de la interpeleación el tábano de Atenas llevaba sus interlocutores a saber que no sabían, pasando él a ocupar el lugar del que sabe, del maestro. Solamente a partir del reconocimiento del no-saber es que el sujeto podía iniciar un proceso de formación.

Cuidar de sí es el objeto de un proceso formativo que se produce en el encuentro y en la relación asimétrica entre dos sujetos, a partir de la cual el maestro conduce al discípulo en el camino de aprender a cuidar de sí (Foucault, 2010). De esa manera, el ejemplo socrático es el comienzo de un proceso de formación en el cual el fin es que el discípulo alcance una relación de horizontalidad con el maestro, pudiendo volverse uno. Sin embargo, ese movimiento no es dado por un proceso de acúmulo intelectual o por el dominio de operaciones lógicas, sino por hacer experiencia con la verdad. El maestro es aquel que

cultiva una estrecha relación de coherencia entre lo que dice con lo que es. Ese modo de vida lo cualifica para establecer una relación franca y abierta con los discípulos o aquellos que lo consultan, una relación referenciada en la *parrhesía*.

Esa relación está referenciada por un modo específico de discurso que no es el de la ciencia, sino el de la *parrhesía*. Foucault (2009) señala que la *parrhesía* está situada en un registro discursivo diferente de la pragmática del discurso, por ser del orden de la “dramática del discurso”. Eso implica que el sujeto se compromete éticamente con la palabra dicha, en la medida que dice: “soy yo el que dice”.

Para que la *parrhesía* sea verdaderamente tal es preciso que la presencia de aquel que habla se perciba en lo que dice, o, dicho de otra forma, es necesario que la verdad de lo que dice pueda deducirse a partir de su conducta y de la forma en la que realmente vive. Decir lo que se piensa, pensar lo que se dice, hacer que el lenguaje se corresponda con la conducta; esta promesa, esta especie de compromiso, está en la base de la *parrhesía*. (Foucault, 1994, p. 100)

Ese acto discursivo produce al sujeto, no como resultado de estar investido de un cargo o por pertenecer a un estamento, sino por el hecho de arriesgarse a decir la verdad a otro con base en su condición de sujeto ético y abriéndose para un “riesgo indeterminado” (Foucault, 2009). La palabra dicha en la relación parresíastica y particularmente en la relación que tiene como objeto el cuidado de sí, es dicha para Otro, corriendo el riesgo de los efectos que ella puede provocar, que son siempre imprevisibles, pudiendo poner en riesgo la propia relación o, en el límite, arriesgando la propia vida.

Esa palabra no es de carácter universal y abstracto, sino que tiene como lugar de anclaje la vida del que la dice y es producida de modo artesanal para aquel a quien se dirige. La escucha de tal palabra tampoco es exenta de peligros, porque al contrario de lo que nosotros modernos esperamos, no tiene como desiderata el confort de quien la escucha, sino que tiene un potencial perturbador (Foucault, 1994).

La relación maestro – discípulo es definida por una relación de escucha atenta de la palabra del maestro. Él detiene el saber sobre la vida, no por un movimiento lógico, sino porque lo que dice es atestiguado por la forma que vive. La verdad tiene como caja de resonancia la vida del que la enuncia. La autoridad no proviene de los largos años de estudio, o de las publicaciones alcanzadas, ni de los éxitos en competiciones o los premios recibidos, sino que se produce en el reconocimiento de la ejemplaridad de la vida que se vive. Y ejemplar aquí no significa seguir un modelo que tiene normas a-priori, sino producir la propia existencia como obra de arte, a partir del compromiso y el coraje de la autoformación como sujeto ético, de una *etopóiesis*. La verdad enunciada no tiene el carácter de transmisión de un saber lógico-técnica, sino de un decir de sujeto para sujeto que tiene como blanco servir de principio de existencia, para la elaboración de un modo singular de existencia, una estilística de la existencia. En este registro la relación con la verdad no tiene carácter lógico-epistemológico, sino de valer como reglas de existencia que para poder ser validadas tienen que incorporarse, en el sentido literal de la palabra que se hace y hace cuerpo.

La ascesis propuesta por Foucault tiene como marca la subjetivación de la verdad, un hacerse sujeto por la forma que se le da a la vida que se vive por la verdad con la que el sujeto se implica. Cuidar de sí es una práctica permanente (ascética) de sí para consigo que tiene como horizonte la transformación del ser del sujeto.

Pensar el campo de las prácticas corporales y la EF en este registro nos lleva a confrontarnos con el problema de la relación con la verdad a la cual se refiere el cuidado de sí. El mundo de la cultura corporal de movimiento ha sido colonizado por la forma deporte y su lógica científicizante, por lo que los principios de verdad que orientan las prácticas corporales tienen al horizonte de la ciencia como referencia. Sin embargo, esa lógica produce un proceso de subjetivación heterónimo porque son las normas del entrenamiento físico-deportivo o aquellas del condicionamiento para la aptitud física orientada a la salud son dadas como teniendo validez apriorística y así operan como principios de verdad para la realización de las prácticas corporales.

Esas normas no deben ser incorporadas a partir de una elaboración artesanal de la verdad como en la lógica del cuidado de sí, sino que deben ser seguidos por su valor técnico-instrumental. El resultado de tal proceso no es un sujeto ético, sino un “cuerpo apto para” (y el cuerpo es entendido aquí en su dimensión orgánico-funcional). Por tanto, pensar el ámbito de la cultura corporal de movimiento y la prácticas

corporales en la llave de lectura del cuidado de sí presupone, según nuestro entendimiento algunos principios: en primer lugar, que la práctica corporal debe permitir al sujeto establecer una relación reflexiva sobre su quehacer corporal, un moverse que abra para un sentir y un decir con las palabras y con el movimiento; en segundo lugar, que el sujeto puede ser llevado a reconocerse en el modo en que realiza las prácticas corporales, como algo en lo cual imprime su marca, un estilo propio de construir su movimentalidad; en tercer lugar, un hibridismo de saberes, que no niegue al saber científico, pero que este pueda hacer juego con otros modos de saberes como los oriundos de la sensibilidad, de las artes y la reflexión ética con y a partir del cuerpo, que pueda tejer una malla de saberes que operen como las verdades, con las cuales el sujeto se implique para estar siempre tejiendo con el mundo y con los otros su modo singular de realizar prácticas corporales como una dimensión de la producción de sí mismo.

Del Parrhesiasta al maestr@: dos modelos de formación

Consideramos importante que las investigaciones contemporáneas sobre el cuidado de sí y la formación de profesores hagan uso del concepto caracterizando al contexto del cual se relaciona su emergencia. Ese proceder es importante en términos teórico-metodológicos porque nos ayuda a no operar de manera heurística con el concepto como si estuviera “al alcance de la mano”. Entendemos que eso es un problema al que hay que prestar atención porque el trabajo arqueo-genealógico realizado por Foucault se vuelca a la antigüedad del clasicismo griego y greco-romano porque allí habría un contexto estructural que permitía y promovía experiencias en el modo de producción de la subjetividad que no son posibles en la modernidad (por lo menos no en la dimensión estructural, tal vez sí, como el mismo Foucault (2010) apunta, en experiencias liminares como los movimientos artísticos y revolucionarios).

La (auto)producción del sujeto ético, era resultado no de movimientos individuales que escapaban a las coacciones estructurales, sino que emergían de instituciones insertadas y reconocidas como relevantes en el contexto histórico investigado, tanto en los siglos V e IV a.C. como en los siglos I e II d.C., como aportaremos ejemplo a continuación. Por tanto, el objeto de la investigación del pensador francés está direccionado hacia lo que llamaríamos hoy de procesos formales de educación y no procesos e instituciones “alternativas”.⁵ Por ese motivo es importante diferenciar los contextos y las instituciones de referencia del clasicismo griego y greco-romano y la modernidad.

En la antigüedad se encontraban instituciones a las cuales sujetos (hombres) jóvenes o adultos concurrían porque habían percibido o habían sido llevados a percibir la necesidad de cuidar de sí, de producirse de sí mismo como sujeto ético. Pasaban por un proceso de admisión e iniciaban un proceso de formación que se extendía por un largo período y en el contexto greco-romano a lo largo de toda la existencia.

En la modernidad el sistema de enseñanza es de carácter obligatorio y universal, por tanto, no es de carácter electivo. La relación entre el maestro / parrhesiasta y el discípulo (o entre los discípulos entre sí como en el jardín epicurista) es de carácter asimétrico y pautada en un saber que encuentra su justificación en la ética. La relación enseñante – aprendiz en la modernidad también es de carácter asimétrico, pero centrada en un saber que encuentra justificación en la explicación lógico-racional del mundo y que, en el caso de la formación profesional, permite al sujeto intervenir técnicamente en el mundo, ejercer un dominio técnico-instrumental del mundo.

Entendemos que problematizar las distinciones entre el par parrhesiasta - maestr@/profesor/a y su par correspondiente entre psicagogía-pedagogía es fundamental para situar nuestro argumento, porque proponen dos modos diferentes (y hasta opuestos) de relación del sujeto con la verdad. Comenzaremos por el par pedagogía – profesor/a, para después avanzar con el de psicagogía – parrhesiasta.⁶

La pedagogía es el modo de formación dominante en la modernidad y funda las instituciones que hacen parte del sistema educativo. Al conceptualizarla Foucault (1994) nos dice:

Podemos denominar *pedagogía* a la transmisión de una verdad que tiene por función dotar a un sujeto cualquiera de actitudes, de capacidades, de saberes que antes no poseía y que deberá poseer al final de la relación pedagógica. (Foucault, 1994, p. 101)

Vemos en la cita que la pedagogía está mediada por la relación de orden instrumental con la verdad, y no por una relación de tipo ético, de ello resulta que la formación está definida por el progreso del estudiante en la capacidad de operar lógicamente con saberes de un dominio específico del conocimiento. Proceso ese que puede ser mensurado de manera objetiva y no demanda ningún cambio en el modo de vida del sujeto, no hay ningún constreñimiento, coerción moral por la verdad (O si lo hay es en la forma de síntoma, de formatación, de barbarie). Por lo menos no es condición de posibilidad para que el proceso proyectado de formación se realice, lo que no significa que no pueda ocurrir. Pero si acaece es fruto del acontecer, de la virtualidad, de la contingencia y no como el resultado esperado del proceso formativo en curso.

En otro momento, al referirse al conjunto de individuos que en los textos platónicos poseían un saber-hacer, una *tekhne*, entre los cuales se encontraba el gimnasiarca y a los cuales Foucault vuelve equivalente al/a la profesor/a, los considera aquello/as que poseen un saber que han adquirido de la tradición a la que se vinculan y tienen el compromiso, la obligación de transmitirlo, tienen obligación de palabra, en la medida en que la continuidad de la tradición tiene en esa transmisión del saber su condición de posibilidad. A pesar de estar “obligado a la palabra” esa posición de sujeto es tal que:

En esa idea de la persona poseedora de un saber de *tekhne*, que lo ha recibido y que va a transmitirlo, encontramos el principio de una obligación de hablar, que no se constata en el sabio pero sí en el parresiasta. Sin embargo, se ve a las claras que ese profesor, ese hombre de la *tekhne*, del *savoir-faire* y la enseñanza, no corre ningún riesgo en la transmisión del saber, en el decir veraz que él mismo ha recibido y va a transmitir, y en eso consiste su diferencia con el parresiasta. Todo el mundo lo sabe, y yo el primero, que nadie necesita ser valeroso para enseñar (Foucault, 2010, p. 40).

En el proceso formativo el/la profesor/a establece un vínculo con los aprendices, pero que está dado en la esfera del saber común, de la herencia de la tradición, que también puede dar lugar a lazos de amistad, pero que no son presupuestos del proceso formativo. Foucault sitúa a la docencia como una actividad en la cual la relación con la verdad que se posee debe ser transmitida, es un compromiso con la tradición a la que se pertenece, pero la verdad transmitida, el saber en juego no demanda del sujeto que lo transmite ningún compromiso ético. Vemos la simetría en los dos lados del proceso: del lado del que aprende lo que se puede verificar es un progreso en el dominio lógico y técnico-instrumental de un saber específico que normalmente es mensurado por instrumentos evaluativos como las pruebas y los exámenes con resultados dados en la forma de notas cuantitativos. Por otro lado, el/la que enseña (posición de sujeto con la cual Foucault se identifica) está marcado por una doble condición: estar obligado a transmitir el saber que posee, pero, al mismo tiempo no hay ningún compromiso ético con el saber que tiene el compromiso de transmitir.

Pensar la formación en el ámbito de las prácticas corporales y EF en ese registro nos lleva a entender que el proceso de formación en ese campo de saber y de saber-hacer está pautado por la transmisión de técnicas de movimiento que tienen como horizonte la formación de un sujeto que se desempeñe de manera proficiente en la práctica de actividades físico-deportivas y que domine saberes teóricos sobre esas mismas prácticas, sin que ello redunde en cualquier formación ética de ese mismo sujeto.

Dicho de otro modo, la relación entre dominio del saber sobre y del saber hacer de las prácticas corporales no es ninguna garantía de formación ética. Ese problema se observa de modo radical en la paradoja muy presente en el ámbito deportivo en el cual grandes jugadores de diversas disciplinas deportivas son ejemplares técnicamente, pero condenables éticamente.

Lo mismo vale para los mediadores de esos saberes, la posibilidad de actuar como docentes o como formador en el ámbito de la actividad física, el deporte y la recreación es dada por el acceso a un diploma, que habilita, que otorga la licencia para del desempeño profesional. El acceso a un cargo de esa naturaleza es dado por la comprobación del dominio teórico, lógico-formal de saberes, de lo que no resulta cualquier formación ética del sujeto.

Los ejemplos de conductas de técnicos deportivos que se caracterizan por el uso de la violencia física (inclusive de abusos) y simbólica en los procesos de entrenamiento deportivo abundan. Citamos, a modo de ejemplo, el reciente documental intitulado “Guillermo Pérez Roldán – confidencial” que trata de la

relación deportiva del extenista argentino homónimo con su padre Raúl Pérez Roldán que era también su técnico y del cual padecía los más violentos castigos que se pueden imaginar.

Por otro lado, el par psicagogía y parresiasta nos abre para otra relación de los sujetos con la verdad. Veamos. La psicagogía tiene un objeto totalmente diferente como centro del proceso formativo, por situar como elemento constitutivo la transformación del ser del sujeto, ser transformado por la verdad con la cual se establece relación. Sólo hay acceso a la verdad con la condición de establecer con esa verdad un compromiso ético, que pase a moldear el ser del sujeto que de ella hace su práctica y, así, por un movimiento ascético, va dando siempre forma a su existencia. El pensador galo nos dice:

[...] se podría denominar *psicagogía* a la transmisión de una verdad que no tiene por función dotar a un sujeto de actitudes, de capacidades y de saberes, sino más bien de modificar el modo de ser de ese sujeto (Foucault, 1994, p. 101).

Cuando se refiere a la condición del sujeto que orienta el proceso formativo, el parresiasta, lo caracteriza como siendo el “[...] interpelador incesante, permanente, insoportable” (Foucault, 2010, p. 37). La formación dada por la relación parresiástica no tiene como objeto un saber de orden técnico-instrumental, ni tampoco decir a quien se dirige la verdad de su identidad: “El parresiasta no revela a su interlocutor lo que es. Le devela o lo ayuda a reconocer lo que él es” (Foucault, 2010, p. 38). De tal manera que la relación así propuesta está referenciada en la idea de que el sujeto sea llevado a hacer un pliegue sobre sí mismo y en ese movimiento producir a sí mismo como sujeto ético. La formación humana en el registro es de ruptura y no de reconciliación, de ruptura con el modo de ser del sujeto.

El decir veraz del parresiasta incurre en riesgos de la hostilidad, la guerra, el odio y la muerte. Y si es cierto que la verdad del parresiasta – [cuando] se la admite, [cuando] el otro, frente a él, acepta el pacto y participa del juego de la *parrhesía* – puede entonces unir y reconciliar, sólo lo hace luego de inaugurar un momento esencial, fundamental, estructuralmente necesario: la posibilidad del odio y del desgarramiento (Foucault, 2010, p. 41).

Es importante decir que este tipo de relación pone en juego el *ethos*, el modo de vida del sujeto. En el par psicagogía – parresiasta lo que emerge no es un juego lógico de enunciados, sino una relación dramática en la que se produce un encuentro radical entre sujetos que entran en relación por el compromiso ético del decir veraz, en la enunciación y en la escucha. Ese drama el decir como algo disruptivo presupone también una doble dimensión ética y de coraje: de quien dice y de quien escucha. Cuidar de sí no es un puerto seguro, sino un riesgo incierto.

Al pensar la relación parresiástica en el campo de las prácticas corporales y la EF traemos a colación experiencias primarias en la relación del sujeto con el mundo. La primera impresión de un bebé recién nacido es la recepción que normalmente ocurre en el seno del sujeto que lo recibe y presenta por primera vez el mundo, gesto que la mayoría de las veces es acompañado por palabras de amor dichas por el sentir generado por la vida que nace. Impresión fundante de la humanidad que está siendo gestada en el organismo humano recién llegado al mundo que precisa ser continuada. Evidentemente que en las condiciones actuales del capitalismo avanzado ese gesto fundante y fundamental para el devenir de una humanidad que se sienta bienvenida al mundo, no tiene gran popularidad. Continuando con esas experiencias el organismo humano en el proceso de devenir un cuerpo tiene en un proceso de pliegues algo fundamental: la noción del cuerpo como un enteramente otro con el cual se puede establecer una relación dialógica, pero que debe estar pautado por una escucha atenta del cuerpo, de sus posibilidades y sus límites, así como también del ponerle límites a la relación con el cuerpo.

Así es con la comida, con el control de esfínteres, con el aprendizaje de juegos y otras prácticas corporales. También merece ser apuntado el modo como la/os niña/os hacen-cuerpo-con-el-mundo. Para poder abrirse al lenguaje el mundo precisa ser hecho cuerpo para que la palabra puede emerger, el cuerpo precisa ser mesa, perro, árbol etc. La mimesis, al decir de Benjamin (2007) hace del cuerpo el lugar por donde el mundo pasa para el devenir del lenguaje.

Todos esos procesos no son en absoluto algo del orden del espontaneísmo, sino que sólo por la presencia de un Otro que conoce esos procesos es que la/el niña/o puede abrirse a la construcción de *su* cuerpo, del volverse un cuerpo-sujeto. Infelizmente en la vida contemporánea son cada vez más comunes los adultos

que enseñan que el cuerpo no es una instancia a ser escuchada y a partir de un diálogo singular producir, inventar algo singular con ella, sino que es cada vez más visto como algo a ser permanentemente superado y silenciado. Esa dinámica gana relevancia porque encuentra eco en otras instituciones sociales como la escuela y, en gran medida, el modo dominante como el cuerpo e objeto de tratamiento en la institución escolar y en la educación física escolar en particular.

Construir un modo singular de relación con el cuerpo basado en la toma de consciencia, la reflexión y la revisión de los modos en cuales el sujeto fue producido como cuerpo-sujeto y asujetao a normas, modos de percepción, juzgamiento y acción en relación al cuerpo (al propio y al del otro) y a las prácticas corporales. Además, sería desnaturalizar y desusbtancializar lo que implica promover la comprensión del carácter histórico-político y contingente, y por ende no necesario, de la relación que se tiene con el cuerpo. A partir de ese movimiento, sería reconstruir una relación con el cuerpo propio y producir una relación singular con el Otro y las prácticas corporales, en dicha relación que el cuerpo esté siempre en juego (en el sentido concreto de la palabra jugarse con el cuerpo). Estar siempre en una relación con el cuerpo que sea jugada. Y jugada tanto en el sentido que no tenga un modo fijo y rígido de producirse, sino que con las reglas se pueda establecer una relación creativa e inventiva (por tanto, no significa que no existan reglas) y al mismo tiempo que se puede jugar con las reglas, hacer que las reglas pueden ser alteradas en el curso del juego para atender a las necesidades e intereses de quien juega y se juega.

¿Significa eso negar los saberes científico-académicos? No, de ninguna manera. Pero si se trata de entenderlos como saber histórico que no es la única instancia de producción e institución de las normas con el cuerpo, sino que son referencias que pueden componer un mosaico, para la creación de una manera de relación con el cuerpo, junto a saberes estéticos y políticos, fruto de una práctica reflexiva (en un sentido amplio) de relación de sí para consigo.

En suma, se trata de desnaturalizar los modos de producción de la condición de un ser-corporal-en-el-mundo, abriendo la relación con el cuerpo para otros posibles. No regirse por principios meramente racionales de mensuración (tiempo, distancia y peso) y rendimiento, sino incorporar también la dimensión del deseo, el placer, la fruición y la contemplación, ampliando o desplazando la noción de racionalidad. En Brasil, autores como Valter Bracht (2013) han propuesto ese debate en el ejercicio epistemológico de construir relaciones entre el cuerpo-movimiento humano y lenguaje y entre cuerpo-movimiento humano y sensibilidad-estética. Para ese autor: “[...] el desarrollo de esos temas puede ayudar a pensar de forma ampliada en los aprendizajes que son proporcionados en el ámbito de intervención en Educación Física. Y esos son los desafíos epistemológicos del área.” (Bracht, 2013, p. 28, traducción nuestra)

Consideraciones finales

A modo de síntesis sobre lo que hemos expuesto en este trabajo y retomando los cuestionamientos iniciales del artículo, consideramos relevante indicar que la mediación de las prácticas corporales que ocurre en la práctica pedagógica de la EF escolar no puede ser desvinculada de la relación histórica del sujeto conduce ese proceso, el/la profesor/a. Somos herederos de una tradición construida en la modernidad (pero que tiene antecedentes mucho más distantes) que nos lleva a comprender que dicha mediación es tan solamente de carácter instrumental y que cuanto menor la implicación del sujeto de la mediación, por tanto cuanto más “objetiva” sea esa relación con los saberes del cuerpo con los que opera, tanto más eficaz será el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La palabra aquí se encuentra como un eco de la objetividad científica que debe pautarse por su supuesta neutralidad, se orienta la acción sin cualquier compromiso ético con la palabra dicha. En esa dirección se orienta la formación de docentes de EF (pero también la de otros docentes de las demás áreas de conocimiento que constituyen el currículo escolar). En contramano a ese proceso vemos que las prácticas corporales son un espacio de la cultura en el cual aprendemos y desarrollamos un modo de ser y estar en el mundo.

Si pensamos ese espacio y la formación social que allí ocurre a partir de la noción de cuidado de sí, podemos pensar que en las prácticas corporales se produce un modo de ser, un *ethos*, que cualifica la

manera en la que el sujeto se relaciona consigo y con el Otro. La palabra aquí emerge a partir de la relación reflexionada consigo y con el quehacer corporal o con el hacer corporal y con el hacer cuerpo. Pensar en el cuidado de sí como un principio para la formación del sujeto docente nos lleva a entender que las prácticas corporales son un espacio para producir el pliegue sobre sí, no en el sentido de la eficacia técnica y la productividad del cuerpo, sino para reconocerse como el autor de un modo singular de entrar en relación con la tradición a partir de la impresión de una marca propia (no en el sentido individual, sino colectivo) en el modo de hacer las prácticas corporales.

Por tanto, el proceso mediación de las prácticas corporales debería tener como primer presupuesto no el aprendizaje de técnicas acordes a principios de eficacia y eficiencia biomecánica (lo que no significa descartar esa posibilidad), sino en primer lugar producir ese pliegue, esa vuelta sobre sí para que las prácticas corporales sean un espacio para la *etopoética*, para la producción del sujeto ético que se implica y se reconoce en un modo singular de entrar en relación con la tradición en el ámbito de la cultura corporal de movimiento, proceso que siempre debe tener como referente al reconocimiento del Otro como aquel/la con quien se hace mundo común.

Referencias

- Benjamin, W. (2007). *Conceptos de filosofía de la historia*. La Plata: Terramar.
- Betti, M. (2003). *Educação Física e mídia. novos olhares, outras práticas*. São Paulo: Hucitec.
- Bracht, V. (1999). *Educação Física e ciência. cenas de um casamento (in)feliz*. Río Grande do Sul: Unijuí.
- Bracht, V. (2013). Epistemología, ensino e crítica: desafios contemporâneos. En I. M. Gomes, F. Q. Almeida y E. L. Velozo (Org.), *Epistemologia, ensino e crítica: desafios contemporâneos para a Educação Física* (pp. 19-30). Nova Petrópolis, RS: Nova Harmonia.
- Candiotto, C. (2010). *Foucault e a crítica da verdade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1994). *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (2009). *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: La Marca Editora.
- Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2018). *¿Qué es la crítica?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2019). *Historia de la sexualidad IV – Las confesiones de la carne*. Madrid: Siglo XXI.
- Gadelha, S. (2013). *Biopolítica, governamentalidade e educação – Introdução e conexões a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Mauss, M. (1974). As técnicas do corpo. En M. Mauss, *Sociologia e antropologia* (Vol. 1, pp. 399-422). São Paulo: Edusp.
- Sampaio, H. A. de S. y Augsburguer, L. G. (2022). O dispositivo pedagógico moderno e a criança-simulacro: Para pensar diferentemente a infância. *RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, 17(3), 1736-1754.
- Soares, C. L. (2002). *Imagens da educação no corpo*. São Paulo: Autores Associados.

Notas

1 Aquí es clara la referencia a la noción de “técnica corporal” de Marcel Mauss (1974): técnicas existentes en el plano de la cultura y que actúan como modelos eficientes y de éxito en el contexto cultural en el que se desarrollan. Para Mauss (1974) las técnicas corporales son las maneras en las cuales los individuos de un contexto social usan sus cuerpos, a partir de principios presentes en la tradición.

2 Se trata de aquello que aglutina en las más diversas prácticas corporales, sus posibilidades y sus significados, siendo considerados como objeto de la Educación Física (Bracht, 1999; Betti, 2003). Esa posición as afirma en el presupuesto de que el movimiento humano está fundado en saberes más allá del conocimiento tradicional de las ciencias físicas y biológicas (hegemónico en el campo de la EF), ampliándolo para el ámbito del lenguaje, el lenguaje corporal, como modo de comunicación con el mundo situado en la esfera simbólica.

3 Existió (y todavía existe) la ilusión de poder hacer científico - en términos positivistas - por entero ese proceso y por ende totalmente desvinculado de subjetividad, pero esa ilusión no ha sido posible, felizmente (Ver Bracht, 1999).

4 Con la salvedad del curso impartido en la Universidad de Lovaina, sobre la verdad en el orden jurídico.

5 Aquí cabe hacer una alerta sobre los cínicos, que formaban una corriente filosófica marginal (en el doble sentido de la palabra, porque estaban en los márgenes de la ciudad y porque eran marginalizados). Sin embargo, eran reconocidos como tales, y hacían parte de la estructura social de la antigüedad.

6 Al diferenciar los modos del decir veraz Foucault presenta cuatro posiciones: la del profeta, la del sabio, la del profesor (técnico) y la del parresiasta.