

Nociones de cuerpo educado en salud en la Formación (FaHCE-UNLP)

Husson Marcelo, IdIHCS-FaHCE-UNLP, marcelohusson@yahoo.com.ar

Resumen

Esta ponencia tiene como propósito examinar la noción de “cuerpo educado en salud”, constructo central en los discursos que atraviesan los trayectos formativos, tanto teóricos como prácticos, del Profesorado y la Licenciatura en Educación Física de la FaHCE-UNLP. Esta indagación se realiza en el marco del proyecto de investigación “Educación Física y Formación Superior: nociones de cuerpo educado en el trayecto de la formación teórico-práctica en educación física, UNLP 2000-2022. Segunda parte: Perspectivas de las y los estudiantes. Sentidos, significados y conceptualizaciones”. Desde allí, son recuperadas las vivencias, experiencias y significaciones de las y los estudiantes en relación con el concepto mencionado con el propósito de identificar, distinguir y analizar cómo las representaciones sociales, incorporadas en el “habitus” en términos de Bourdieu (2007), se expresan en el ámbito de la Educación Física configurando diversas concepciones vinculadas con la “salud”. Para ello serán elaboradoras tres categorías que complementan y enriquecen su problematización como son las de: “Cuerpos Saludables”, “Cuerpos Disponibles” y “Cuerpos Técnicos”. Desde allí se busca definir como los discursos emergentes de estas categorías, y el propio concepto de salud son conceptualizados y [re]significados tanto desde perspectivas colectivas como desde las singularidades divergentes. Este enfoque, en diálogo con la perspectiva de Foucault (2008), permite dilucidar las estructuras que configuran el saber, el poder y los discursos, ofreciendo un marco teórico para interpretar las voces de las y los estudiantes. Estas voces son recuperadas mediante encuestas y entrevistas en profundidad -metodologías que, según Marradi, Archenti y Piovani (2007), posibilitan captar la riqueza de sus perspectivas y experiencias-.

Palabras claves: Cuerpos Saludables, Cuerpos Disponibles, Cuerpos Técnicos, Trayectos Formativos.

El cuerpo educado en términos de salud: un análisis crítico de su presencia en los trayectos formativos

En los trayectos de formación teórico-práctico del Profesorado y la Licenciatura en Educación Física (FaHCE-UNLP), los saberes allí presentes permiten historizar las prácticas desde un análisis crítico y reflexivo, considerando sus dimensiones históricas en términos lúdicos, gímnicos, deportivos, artísticos, de actividades acuáticas y aquellas desarrolladas en la naturaleza. Prácticas que resultan ser configuradas en términos de Bourdieu (2007), desde la constitución de sus lógicas y caracterizaciones.

Estas, reflejan un entramado complejo de valores culturales, sociales y educativos, -entre otros posibles-, que forman parte del legado de la Educación Física. Al mismo tiempo, se constituyen en instrumentos de intervención que, al trascender su dimensión técnica, se convierten en portadores de significado, identidad y potencial transformación social.

En los trayectos mencionados, el cuerpo se presenta como objeto de estudio y se aborda desde diversas perspectivas teóricas, desde el pensamiento de Torras Frances (2012), esta complejidad se manifiesta, tanto en su “presencia explícita” como en aquellas “ausencias expuestas”, que revelan, de forma implícita, lo que ha sido relegado o invisibilizado, permitiendo reconstruir experiencias corporales marginalizadas, cuerpos diversos, narrativas históricas no hegemónicas y significados culturales relegados.

Para abordar estas cuestiones relacionadas con lo corporal, resulta necesario explorar aspectos claves que, en términos de Foucault (1994), Bourdieu (2007) y Le Breton (1990), permiten reflexionar sobre cómo el cuerpo ha sido históricamente disciplinado, construido, y simbolizado a través de diversas instituciones, entre ellas la educación. En relación con ello, Foucault (1994) plantea que el cuerpo en las instituciones educativas ha sido concebido como un objeto central de poder y disciplina. Para él, no se trata solo de una entidad física, sino de un espacio donde se inscriben relaciones de poder y saber. que moldean, controlan y normalizan los cuerpos en busca de su utilidad y docilidad posibilitando una forma de control más eficaz y menos visible. Desde Bourdieu (2007), el cuerpo no es solamente un objeto biológico, sino también social. Es a través de él que el “habitus” se inscribe y manifiesta en las prácticas cotidianas, mediante disposiciones adquiridas por la experiencia, la educación y las condiciones sociales. El cuerpo en este sentido se convierte en el vehículo que expresa estas disposiciones en gestos, posturas, habilidades y modos de actuar que reflejan la posición social y el recorrido vital de cada persona. En tanto que desde el pensamiento de Le Breton (1990), el cuerpo permite ser conceptualizado como un objeto de saber específico que cada

sociedad configura según sus usos y relaciones, dejando de ser una realidad absoluta para constituirse en una construcción simbólica y cultural. Desde su perspectiva, este, lejos de ser una entidad biológica actúa como un vehículo de significado en las relaciones, cargado de simbolismo que expresa quienes somos y como nos conectamos con el mundo.

De esta manera, el cuerpo, al ser comprendido como un fenómeno inmerso en una red de significados políticos, sociales y simbólicos, requiere un abordaje reflexivo que permita analizar las “noción” que lo atraviesan. Para ello, como señala Ron (2024), al trabajar sobre “noción”, resulta posible cuestionar y profundizar las ideas generales que se tienen respecto de un objeto de estudio. Supone, en cierta medida, partir de un conocimiento elemental o inicial sobre una disciplina, situación, asunto o cuestión, con el propósito de complejizarlo y enriquecerlo. Este enfoque no solo posibilita explorar las dinámicas discursivas y las lógicas prácticas que emergen en dicho contexto, sino también comprender cómo estas noción son [re]significadas por las y los practicantes. Así, una “noción” puede abarcar conceptos o ideas asociadas a un campo del saber, cuyo reconocimiento se construye a partir de las tensiones y relaciones históricas, sociales, intelectuales y disciplinares que han intervenido en su configuración de maneras diversas y heterogéneas.

De este modo, la “noción de cuerpo educado” -en particular desde perspectivas vinculada a la salud-, exige la incorporación de un proceso educativo como parte integral de su desarrollo, el cual, tal como plantea Filinich (2020), queda elaborado desde la construcción del discurso como tal. Por esta razón, en línea con el pensamiento de Ron (2018), resulta necesario un alejamiento del concepto de “educación del cuerpo”, al considerar que dicho enfoque puede llevar a una cosificación de este o a su concepción como algo externo y accesorio a las y los practicantes.

Esta problemática se hace aún más evidente si se considera, como plantea el propio autor en una obra posterior (Ron, 2024), que el cuerpo, en el marco pedagógico, es constantemente designado, clasificado, descripto y analizado a través de discursos que no solo lo representan simbólicamente, sino que también lo configuran conforme a lógicas normalizantes. Desde esta expresión queda establecida la idea que los discursos pedagógicos no sólo actúan como herramientas de representación (Le Breton, 1990), sino que también operan como dispositivos de poder (Foucault, 1994). De esta manera, el cuerpo se convierte en un campo de regulación y de significación, en el que las tensiones entre las representaciones impuestas

y las experiencias subjetivas de las y los practicantes generan espacios para la [re]significación y la resistencia.

[Re]significaciones y diversidades de los discursos que conforman las nociones de cuerpo educado

En este contexto, el discurso, emerge como una práctica central en la construcción de significados y realidades, desempeñando un papel clave en la definición de lo visible, lo decible y lo legítimo, en este proceso, tal como destaca Fairclough (1992), los discursos no solo reflejan las estructuras sociales, sino que las configuran al establecer relaciones dinámicas entre poder e ideología. Este vínculo queda ampliado al considerar la dimensión performativa del lenguaje, donde, según Butler (2007), los discursos no solo generan significados, sino que también moldean identidades, consolidando normatividades sociales y culturales que estructuran las experiencias humanas. De esta manera, el discurso no solo describe el proceso educativo, sino que lo materializa y lo instituye como un espacio de producción de significados y sentidos en torno al cuerpo.

Desde esta perspectiva, se ingresa en un entramado discursivo en el que se entrelazan ideas, conceptos, narrativas y prácticas funcionando como redes de significados, donde los discursos no solo describen la realidad, sino que también la configuran e interpretan. Así, se constituyen como emergentes de prácticas que moldean comportamientos y habilidades, y que además otorgan significado al cuerpo como portador de valores e identidad haciendo emerger las nociones ya referidas de cuerpos hegemónicos o dominantes, así como también de cuerpos silenciados, excluidos o ausentes, las que se expresan influidas por múltiples variables y condicionantes. Al vincular la noción de cuerpo educado en salud con los discursos de la formación y las experiencias concretas, tanto individuales como colectivas, se comienza por asumir su carácter dinámico. Este posicionamiento introduce la idea de que el cuerpo no es únicamente objeto de intervención, sino también un sujeto activo que interactúa con su entorno, [re]significando las prácticas de la Educación Física.

Desde lo referido, resulta posible de asumir que en los trayectos formativos del Profesorado y la Licenciatura en Educación Física, los discursos, lejos de operar de manera aislada interactúan con otros dispositivos culturales y sociales, -como la noción de salud, las políticas educativas, la historia institucional, los marcos normativos, las tradiciones de las prácticas,

entre otras que podamos mencionar-, configurando múltiples capas de significado en torno a la noción de cuerpo educado en salud. Este entrecruzamiento discursivo refuerza sus posibilidades de [re]significación, ya que su interpretación se encuentra atravesada por las narrativas que lo posicionan como objeto y sujeto de las propias prácticas.

Desde esta perspectiva, los discursos no sólo se constituyen como productores de nociones de cuerpos hegemónicos o dominantes en términos de Ron (2024), sino que también deben ser reconocidos por habilitar espacios que cuestionar estas configuraciones, permitiendo la emergencia de cuerpos que desafíen los parámetros establecidos proponiendo nuevas formas de representación y experiencia, configurándose en un nodo de convergencia de interés simbólicos, políticos y sociales. Este posicionamiento propone una perspectiva interdisciplinaria que articula las teorías del discurso y el poder desarrolladas por Michel Foucault (1994, 2008), con la noción de performatividad elaborada por Judith Butler (1990, 2007), en diálogo con reflexiones contemporáneas sobre la vulnerabilidad y la regulación de los cuerpos. A su vez, se incorpora el pensamiento de David Le Breton (1990), quien examina el cuerpo como espacio simbólico y social, ampliando el marco hacia una comprensión situada y plural de la corporalidad.

De esta manera, quedan esbozadas las ideas de cómo los discursos de la formación establecen diálogos complejos con sistemas sociales más amplios integrando dimensiones como resistencia, normatividad y representaciones simbólicas. Desde este posicionamiento, los discursos que atraviesan la formación no solo [re]reproducen significados en torno al cuerpo, sino que también se constituyen en espacios de crítica y transformación.

Tensiones, discursos y dimensiones de análisis

La Educación Física como asignatura escolar y disciplina ha justificado y legitimado sus prácticas de enseñanza e intervención desde argumentos procedentes de un pensamiento médico-biológico sistemáticamente formalizado, y desde allí ha logrado elaborar una “naturaleza del cuerpo” funcional a propósitos higienistas, de los cuales emergen como extensiones, enfoques y finalidades desarrollistas y regenerativas. En este sentido, dicho pensamiento ha llegado a limitar su campo de intervención al priorizar aspectos relacionados con la salud, la rehabilitación o los propósitos adaptativos. Esto ha llevado a peligrosos reduccionismos de la práctica, en los que el cuerpo ha resultado cosificado como un objeto

de estudio biomecánico o fisiológico, en un campo de aplicación técnico o deportivo, ignorando, en parte, otras posibles manifestaciones de su práctica.

Este marco conceptual, aunque predominante en muchas prácticas y enfoques de la Educación Física no debe ser asumido como exclusivo ni absoluto. Los programas de las distintas asignaturas que integran la formación evidencian una notable diversidad de enfoques para abordar el estudio del cuerpo, lo que posibilita la integración de perspectivas más inclusivas y complejas, orientadas a superar los reduccionismos previamente señalados. Estos enfoques incluyen perspectivas que privilegian la salud y la normalización - legitimadas desde los discursos médicos-, junto con aquellos que exploran la estética y los ideales de belleza predominantes en diferentes contextos socioculturales, como también aquellos que lo consideran desde la eficiencia, el saber hacer y su funcionalidad en la vida cotidiana. Asimismo, emergen enfoques que sitúan al cuerpo como un objeto de consumo, como un canal de expresión y comunicación, pero también en relación con la dimensión emocional, artística y psicológica. En este sentido, el cuerpo es percibido como un espacio de experiencias subjetivas vinculadas al dolor, el placer, la memoria, la expresión, la salud, la performance, la belleza y como un reflejo del estado emocional y mental de las personas. Esta diversidad destaca el carácter multifacético de los discursos del cuerpo, evidenciando su papel como un fenómeno biológico, político, social y simbólico que dialoga continuamente con las prácticas educativas y los imaginarios culturales otorgándole significado.

Desde esta diversidad y atendiendo a las consideraciones referidas, la Educación Física en la formación inicial ha sabido hacer visible en el campo de las prácticas la presencia de “cuerpos hegemónicos”, los que en términos de Ron (2024), pueden entenderse como el resultado de una construcción influida por conceptos reiteradamente adoptados y naturalizados en dicho campo. A partir de estos conceptos examinaremos como las y los practicantes [re]interpretan la “noción de cuerpo educado en salud” a través de su manifestación discursiva en los trayectos formativos. Para ello, abordaremos tres categorías analíticas que permiten explorar diferentes formas de significación del cuerpo en este contexto: a) Cuerpos Saludables, b) Cuerpos Disponibles y c) Cuerpos Técnicos.

Noción de cuerpo educado en salud. Exploración y análisis de sus dimensiones constitutivas

Como punto de partida, resulta imprescindible problematizar la noción de “salud”, entendida como una categoría teórica cargada de significados diversos y en constante disputa.

La salud de un modo similar, aunque incluso mayor que la significante educación integral, pretende articular todas las dimensiones del ser humano (física, emocional, social, moral, espiritual) [...]. En la significante salud convergen una multiplicidad de significados equivalentes, se llena de tal manera de sentido que al pretender significar todo, no significa nada, se vacía. (Dogliotti, 2018, citado en Borges 2022, p 95)

Lo referido, nos sitúa en la necesidad de establecer una interpretación precisa y orientada en función de la manera en que circula dicho concepto dentro de los trayectos teórico-prácticos de la formación de grado.

La Real Academia Española (2014), en su versión en línea, define la “salud” como el estado en el que el ser orgánico ejerce todas sus funciones, o como la condición de un organismo vivo en relación con su bienestar físico, mental y social. Etimológicamente la palabra “salud”, proviene del latín “salus” que significa estar en condiciones de poder superar una dificultad. En este sentido, la salud podría entenderse como el estado corporal que permite seguir superando dificultades o como la ausencia de enfermedad. Esta comprensión etimológica de la salud dialoga con perspectivas que trascienden su mera definición biomédica. En esta línea, Marracino (2015) señala que:

Lo que define como salud o enfermedad, como bienestar o malestar depende no solo de factores individuales o biológicos, sino del entorno social y cultural [...]. La salud es más que la ausencia de enfermedad, la sola ausencia de enfermedad no garantiza la salud, si por esta entendemos un sujeto protagónico, consciente de sus necesidades, con posibilidad de desarrollar su creatividad, sus capacidades y recursos. (pp. 411- 412)

Desde este pensamiento, los problemas de salud no pueden ser resueltos únicamente mediante cambios individuales de comportamiento. Una perspectiva integral de la salud ha de reconocer que los sistemas y estructuras sociales y económicas, así como el entorno físico, han de tener impacto significativo en el bienestar de las personas y las comunidades. Desde este marco, y en el campo de la salud el concepto de prevención desempeña un rol preponderante, “la prevención tiene como objetivo evitar la enfermedad: detectar, controlar y reducir los factores de riesgo y etiológicos de las enfermedades” (Marracino, 2015, p. 412). Desde las prácticas discursivas de las diferentes asignaturas de los trayectos formativos, el tema relacionado con la prevención de las enfermedades es abordado desde la consolidación de una noción de “cuerpo educado en salud”. Desde esta noción son constituidas referencias

teóricas tendientes no solo a evitar su aparición mediante la eliminación de factores de riesgo, sino también a frenar su progreso y minimizar sus efectos cuando ya se hubiesen manifestado. Retomando a Marracino (2015), desde una perspectiva biomédica el estado de salud ha estado asociado a bajo niveles de factores de riesgos, perspectiva, que históricamente se ha encontrado presente en la Educación Física. Este marco conceptual puede ser ampliado a partir de lo señalado por Husson (2025):

Como refiere Soares (2008), la educación del cuerpo a través de sus ejercitaciones permite ser traducida por pequeños y grandes gestos orientados a prevenir las causas de los innumerables males que asuelan a las sociedades como así también las múltiples formas de mantener y aumentar la salud y el vigor del cuerpo. Emiliozzi (2011) citando a Espósito manifiesta que la biopolítica no hace otra cosa que poner a salvo el cuerpo en tanto vida biológica de las poblaciones [...]. De esta manera, Foucault (2008), deja planteado como el poder es ejercido sobre la vida de la población a través de diversas prácticas y discursos, incluyendo la medicina, la higiene, la sexualidad y a partir de la primera: los ejercicios físicos. (p. 30)

En el marco de las categorías de investigación establecidas en los trayectos de la formación, desde la dimensión de “Cuerpos Saludables” se hace referencia a conceptualizaciones que permiten comprender como las ejercitaciones no solo contribuyen a la salud individual, como sugiere Soares (2008), sino que también se inscriben en tramas biopolíticas, tal como advierten Emiliozzi (2011) y Foucault (2008), donde el cuerpo es gestionado como vida biológica por medio de prácticas discursivas y normativas que exceden lo meramente médico. Desde este concepto es encuadrado, por un lado, el cuerpo de las “capacidades” promovido en las instituciones escolares, y por otro, la idealización de la belleza, la salud, y la estética desarrollada en los gimnasios. La dimensión “Cuerpos Saludables” mantienen una estrecha relación con las prácticas de la Educación Física y con el fenómeno de la deportivización que ha marcado a las sociedades occidentales y se configura como el eje central del discurso médico destinado a alcanzar cuerpos normativos y socialmente aceptables. Resulta pertinente vincular el análisis de esta dimensión con el modo en que las nociones del siglo XIX se han configurado históricamente y como persisten -o se transforman- en las sociedades contemporáneas.

La dimensión higienista y medicalizadora de las ejercitaciones junto a la educativa son atributos que dieron razón, validación y sustento, así tal como refiere Edwin Mehl (1986), ya para el año 1760 en Alemania desde Guts Muhs ya habían comenzado a consolidarse los ejercicios corporales al servicio de la medicina y la educación. (Husson, 2025, p. 34)

Relevar esta dimensión otorga valor al análisis ya que esta, ha trascendido los contextos propios de las prácticas de la Educación Física influyendo en otros ámbitos, como los medios de comunicación, la publicidad y la moda, entre otros, consolidando así estereotipos corporales que terminan impactando en términos de exclusión o discriminación hacia quienes no se ajustan a dichos estándares.

Interpretar esta configuración, nos induce a indagar en otra dimensión que, si bien se relaciona, desplaza el foco hacia la funcionalidad y disponibilidad del cuerpo en contextos formativos y sociales: los “Cuerpos Disponibles”. Esta puede ser interpretada desde múltiples perspectivas, destacando fundamentalmente un enfoque imbricado en la praxiología motriz y la sociomotricidad centrado en las lógicas gímnicas. Este enfoque no solo está orientado al desarrollo y mejora de las capacidades orgánico-funcionales, sino que, amplía su alcance al trascender el objetivo de establecer una relación de reciprocidad con la categoría previamente mencionada. Desde esta categoría se puede articular una visión integral del cuerpo, que considera su funcionalidad, rendimiento y capacidad de adaptación a diferentes contextos sociales y culturales. Esta concepción encuentra una profunda intersección con los discursos vinculados al bienestar y el rendimiento abarcando el equilibrio emocional, la productividad y la estética corporal, posicionando al cuerpo como un espacio de constante optimización y perfeccionamiento. Aunque esta categoría encuentra un sólido fundamento en lo gímnicko, la Educación Física la ha abordado también desde otras prácticas que la trascienden, contribuyendo a su resignificación. En este contexto, esta categoría no sólo alude al desarrollo orgánico y funcional, sino que también pone en evidencia el impacto de los diversos discursos en la conceptualización del cuerpo. De este modo, el enfoque posibilita articular una mirada crítica acerca de cómo las exigencias de la cotidianidad -expresadas en requerimientos laborales o escolares-, las dinámicas de consumo y las consideraciones biopolíticas redefinen las nociones de rendimiento, performance y disponibilidad. Esto ha generado un diálogo crítico que pone en evidencia una tensión creciente entre los cuerpos y los desafíos de responder a nuevos contextos sociales que exigen adaptabilidad, resistencia y eficiencia, posicionando al cuerpo como una “tecnología” de las sociedades contemporáneas. En relación con la categoría “Cuerpos Técnicos”, resulta relevante analizar como desde esta dimensión pueden establecerse diálogos con la noción de “salud” desde una perspectiva que

trascienda lo biológico conformando vínculos entre la experiencia formativa, el contexto cultural y el “saber hacer”. Celentano (2015), refiere que este concepto:

Proviene etimológicamente de la raíz griega téchne, cuya traducción refiere a un cierto tipo de arte o ciencia, un conjunto de procedimientos y pautas que se emplean como medio para llegar a un fin, estos procuran obtener un resultado sin importar el campo en cuestión, ya sea artístico, pedagógico o tecnológico. (p. 430)

Este concepto se encuentra intrínsecamente ligado a una finalidad, a un conocimiento práctico orientado a un propósito. En este marco, la metáfora de “cuerpo mecánico o cuerpo máquina” adquiere un rol destacado en la enseñanza de las prácticas de la Educación Física y puede ser significado a su vez como una manifestación de esta dimensión de cuerpo. Acudiendo al pensamiento de Picard (1986), lo referido nos permite comprender cómo el cuerpo humano logra trascender su dimensión biológica para convertirse en este sentido, en un constructo cultural y social. La dimensión de “Cuerpo Técnico” no sólo puede ser hallada en el contexto de las prácticas deportivas, lúdicas, gímnicas, de actividades en ámbitos naturales o acuáticas, ejecutando procedimientos específicos para alcanzar resultados establecidos, sino que también refleja recursos orientados al logro de la eficiencia, la productividad y el control gestual. En este sentido, las técnicas corporales, como plantea Mauss (1971), no se originan de una esencia puramente natural, sino que son el resultado de construcciones sociales y culturales inherentes a cada sociedad. Esta noción al estar atravesada por un entramado vincular¹ especialmente complejo, puede reproducir modelos de pensamiento que desalientan la problematización de la práctica, impidiendo discernir otras nociones de cuerpos posibles, limitando la exploración de alternativas que promuevan la diversidad y la reflexión crítica sobre la relación practicante-técnica-finalidad. Problematizar estas nociones permite resignificar el rol de lo “técnico” en las prácticas, evitando la mecanización desmedida de los gestos, pero también promoviendo intervenciones que inviten tanto a valorar la eficiencia coordinativa de estos como a explorar nuevas formas de expresión y manifestación gestual que integren a su vez dimensiones emocionales y comunicativas.

Entrecruzamientos preliminares

¹ Desde este término y en concordancia con Mauss (1975) referimos a las interconexiones sociales, culturales, históricas y políticas que configuran y sostienen las prácticas discursivas asociadas a la dimensión “Cuerpos Técnicos” reconociendo así su carácter relacional e interdependiente.

En el marco de esta investigación, nos resulta necesario interrogar las formas en que las y los estudiantes experimentan, narran y resignifican sus vivencias corporales en contextos educativos. Lejos de concebir el cuerpo como mero soporte biológico o instrumento funcional, las expresiones recogidas en esta investigación permiten vislumbrar una noción de cuerpo educado en salud que se configura en la intersección entre lo orgánico, lo emocional y lo social. Desde una primera aproximación a la que hemos referido como multidimensional, hemos podido reconocer que la noción de cuerpo aludida no se limita únicamente a los aspectos físicos u orgánicos, tradicionalmente comprendidos bajo un marco médico-biológico, sino que también incluye elementos subjetivos en relación con percepciones acontecidas desde las emociones, las cuales serían el emergente de la experiencia individual y colectiva. En este sentido, esta noción de cuerpo trasciende una definición estrictamente funcional y mecánica, configurándose como un espacio de convergencia entre procesos biológicos, dinámicas afectivas y construcciones simbólicas que abarcan tanto la individualidad como la intersubjetividad. Desde esta perspectiva ampliada, las emociones emergen como indicadores claves del estado de salud, no sólo por su impacto fisiológico (como el estrés en el sistema inmunológico), sino también por su capacidad de moldear la percepción subjetiva del bienestar. Este enfoque integrador introduce un diálogo enriquecedor entre lo objetivo (datos orgánicos) y lo subjetivo (experiencia y percepción), permitiendo una comprensión más totalizadora y profunda de lo que significa estar “saludable”. Es decir que, si bien prevalece una visión organicista centrada en los diferentes órganos y sistemas, la inclusión de lo emocional, lo percibido y lo construido desde la interacción social añade niveles de complejidad que enriquecen esta conceptualización.

En relación con la categoría “Cuerpo Saludable”, los registros de indagación evidencian que no sólo encuentra sustento en los discursos configurados a lo largo de los trayectos formativos, sino que también se nutre de las experiencias subjetivas del entramado sociocultural. Esta confluencia de saberes y vivencias permite visibilizar con marcada presencia la alianza histórica entre la Educación Física y los postulados del pensamiento médico- biológico, consolidando un modelo normativo centrado en lo orgánico, pero que resulta atravesado por una fuerte injerencia de lo emocional. Esta categoría, en el entramado de las prácticas discursivas, es [re]significada por las y los practicantes en términos funcionales y preventivos desde las siguientes expresiones: "creo que la Educación Física es

súper importante porque nos ayuda a prevenir enfermedades. Por ejemplo, al movernos y hacer gimnasia regularmente, podemos evitar problemas como la obesidad o problemas del corazón y la mala postura. Es una forma de cuidar nuestra salud desde jóvenes [...] (JB); "para mí, la Educación Física no solo es deporte, sino también sirve para despejar la mente. Después de hacer actividad física, me siento que más relajado y mucho más enfocado, siento que le hago bien a mi cuerpo" (BM). "Creo que practicar deportes es fundamental para prevenir enfermedades. Al hacer ejercicio regularmente a través del deporte, mantenemos nuestros cuerpos activos y sanos, evitando problemas como la obesidad o las enfermedades del corazón [...]" (ME); "cuando juego un deporte, siento que no solo estoy entrenando mi cuerpo, sino también liberando mi mente. Me ayuda a manejar el estrés y a sentirme más tranquilo en mi día a día" (CL).

Las opiniones expresadas reflejan claramente la fuerte presencia del pensamiento deportivo y cómo este se encuentra integrado al concepto de "salud" resignificándolo como un elemento inherente a dicha práctica, desde allí es posible observar la valoración de los deportes como herramientas fundamentales para prevenir enfermedades y mantener el bienestar físico y emocional. Por su parte, las interpretaciones referidas a la Educación Física y la Gimnasia se inscriben predominantemente en perspectivas médico-biológicas tradicionales. En este marco, la Gimnasia se representa como una práctica sistematizada, orientada al cuidado del cuerpo desde discursos higienistas y normativos que la vinculan con ideales de corrección postural y rendimiento funcional. También fueron halladas expresiones que trascienden esta dimensión puramente fisiológica como las aportadas por BM y CL, las que introducen el impacto de las ejercitaciones en la salud mental y el bienestar emocional. En este sentido, -aunque en menor medida-, la Educación Física desde las prácticas que la integran, no sólo se encuentra asociada con el cuerpo en términos orgánicos, sino que permite ser percibida como un puente hacia la armonía emocional y psicológica, en este caso puede observarse la convivencia de un paradigma médico orientado al cuerpo orgánico con la de un paradigma psicológico entendiendo al cuerpo como estructura donde radica el pensamiento y las emociones.

En relación con la categoría "Cuerpos Disponibles", esta se encuentra respaldada por una sólida perspectiva gímica desde la cual es enfocada la optimización de las capacidades corporales. Esta visión, aunque sitúa el desarrollo de dichas capacidades como eje central,

permite articular una relación de reciprocidad y complementariedad con las categorías “Cuerpos Saludables” y “Cuerpos Técnicos”. A partir de este vínculo, se puede llegar a configurar una concepción integral del cuerpo que trascienda la mera mejora orgánica, reconociendo la necesidad de la incorporación de recursos técnicos y la capacidad de adaptación a múltiples contextos. De este modo, el cuerpo no solo llega a ser concebido como instrumento de funcionalidad, rendimiento y eficiencia, sino también como un espacio dinámico en el que confluyen procesos de adaptación orgánica y construcción identitaria, en diálogo constante con diversos entornos sociales y culturales. De esta manera, esta categoría es [re]significada desde las y los practicantes como: “en gimnasia, siento que nuestro cuerpo debe estar preparado para responder. Las ejercitaciones nos exigen flexibilidad, fuerza y coordinación [...]” (AF). "Siento que en gimnasia nuestro cuerpo no solo tiene que estar preparado físicamente, sino también emocionalmente. Si estoy nervioso o inseguro, parece que mi cuerpo no responde igual [...]" (AB); " Cuando practicamos saltos, aprendemos a coordinar el movimiento de los brazos y las piernas para lograr un salto fluido y con precisión. Es como sincronizar todo el cuerpo para que funcione en armonía y podamos aterrizar con equilibrio y control" (AR). “Cuando entrenamos en grupo, aprendemos a sincronizar nuestros movimientos, y eso me hace pensar que el cuerpo también aprende a relacionarse con los demás.” (SC).

De este modo, las interpretaciones referidas revelan una comprensión activa y situada de esta categoría, destacándose como es resignificada desde las propias experiencias. Esta perspectiva enriquece la noción teórica situándola desde situaciones concretas que exigen preparación y adaptación, cabe resaltar como desde la perspectiva aportada por AB, es introducida la dimensión emocional, destacando que las respuestas corporales no dependen únicamente de las capacidades orgánicas, sino también del estado emocional. Este enfoque añade complejidad al concepto, al reconocer como las emociones, la inseguridad o el nerviosismo pueden influir en la percepción del cuerpo. El testimonio de AR introduce una imagen clara de armonía y sincronización corporal, mostrando cómo los recursos técnicos permiten establecer una integración precisa introduciendo la idea del cuerpo como un sistema interconectado que opera en equilibrio para alcanzar objetivos específicos. Estas expresiones resignifican la categoría “Cuerpos Disponibles” integrando dimensiones diversas - emocionales, reflexivas, técnicas y orgánicas-, las cuáles consolidan una mirada

multidimensional. A través de estas experiencias concretas, la noción teórica se enriquece y se vuelve situada, revelando como el cuerpo responde no sólo a las exigencias externas, sino también a procesos internos de construcción y percepción. En constante interacción con los contextos y experiencias de quienes la ponen en práctica. En este sentido, el cuerpo que emerge permite ser reinterpretado como espacio de interacción constante entre lo impuesto y lo vivido.

En la categoría “Cuerpos Técnicos”, este es comprendido desde una perspectiva eminentemente práctica, centrado en el “saber hacer”. Esta construcción, configurada en diálogo con las voces de las y los estudiantes, se manifiesta no solo en las actividades estructuradas bajo una lógica gímica sino también en aquellas de carácter lúdico, acuático, deportivo y en las desarrolladas en los entornos naturales. En todas ellas, la dimensión gestual adquiere centralidad, expresándose como forma de comunicación, ejecución y sistematización de las acciones. Esta categoría, concebida como herramienta de mediación en las prácticas de la Educación Física, permite reconocer los efectos de una gestualidad sistematizada -ya sea en clases, entrenamientos o propuestas de ejercitación-, favoreciendo la consolidación de habilidades que se expresan en un “saber proceder”, construido desde una gestión precisa de los recursos técnicas propios de cada práctica.

Esta categoría se resignifica en las voces de quienes participan del proceso educativo: "en gimnasia nos enseñan que cada movimiento tiene caracterizarse por la precisión [...]; tengo que aprender la técnica para los saltos, los desplazamientos o los ejercicios abdominales [...]" (JF); "la gimnasia nos pide que trabajemos para que cada gesto sea exacto" (MC). "En gimnasia, usar la técnica no siempre significa hacerlo perfecto. En los ejercicios más libres, me gusta inventar formas de moverme [...]" (LA); "a veces jugando descubro movimientos que ni sabía que podía hacer. Luego me doy cuenta de que esos movimientos necesitan técnica, pero aprendí eso mientras me divertía [...]" (GD); "nos enseñan que cada movimiento en natación debe ser eficiente. Mi brazo debe entrar en el agua en el ángulo correcto, mi cuerpo alineado, todo para avanzar más rápido con menos esfuerzo" (RR). "Nos enseñaron que en las caminatas largas debemos mantener un ritmo constante y distribuir el peso de la mochila correctamente." (FT).

Como puede observarse, la categoría “Cuerpos Técnicos” es abordada desde una perspectiva que resalta la vinculación entre lo corporal y la precisión gestual, con énfasis en el “saber

hacer". La diversidad de ejemplos citados muestra cómo esta categoría se manifiesta en distintos niveles de estructuración: desde gestos controlados y eficientes hasta expresiones creativas y lúdicas. Estas voces revelan un proceso continuo de resignificación, en el que los gestos técnicos se comprenden no solo como medios de precisión y eficiencia, sino también como oportunidades para la exploración, el descubrimiento y el vínculo. De esta forma, "Cuerpos Técnicos" no solo permite remitir a una noción rígida, sino que se ajusta y redefine desde su propósito y el contexto, dando cuenta de su adaptabilidad como herramienta de intervención y su versatilidad interpretativa.

Consideraciones Finales

A partir de esta exposición, hemos relevado como en los trayectos de la formación, las nociones de cuerpo y salud se expanden hacia configuraciones pluridimensionales, entrelazando lo orgánico con lo emocional. La heterogeneidad de discursos que circulan en estas instancias no sólo amplía el lenguaje disponible, sino que habilita nuevas formas de comprensión que integran aspectos orgánicos, subjetivos y sociales en estado de constante interacción. Así, se vislumbra una noción de equilibrio dinámico, que excede el modelo funcional y reconoce la complejidad del cuerpo como espacio de lo simbólico, lo relacional y lo emocional.

Las dimensiones analizadas evidencian que los discursos son [re]significados desde un "aplicacionismo técnico", en el cual el cuerpo se concibe prioritariamente en términos de desarrollo orgánico, articulado a nociones de salud y funcionalidad, pero también vinculado junto con lo emocional y lo contextual. Esta configuración queda especialmente reflejada en la categoría de "Cuerpos Saludables", donde el cuerpo no sólo se asocia con sus aspectos orgánicos, sino también con dimensiones emocionales y psicológicas. Dicha articulación introduce una noción de armonía y sincronización corporal entre estos componentes, consolidando la idea del cuerpo como sistema interconectado, capaz de operar en equilibrio para alcanzar propósitos específicos.

Asimismo, en la categoría "Cuerpos Disponibles" emergen procesos de [re]significación, que trascienden el plano de lo meramente orgánico quedando integradas a esta, diversas dimensiones en relación con lo técnico, lo emocional, y lo reflexivo, exaltando la visión de un concepto multidimensional en constante interacción con los contextos y experiencias de quienes lo practican.

Por su parte, en relación con la categoría “Cuerpos Técnicos”, se visibiliza no sólo la relevancia del “saber hacer”, sino también el valor de la experiencia y su recurrencia sistemática en la práctica. La diversidad de ejemplos revela la presencia de esta categoría en múltiples niveles de estructuración, que van desde gestos precisos y controlados hasta formas de exploración creativa y lúdica. Los testimonios permiten reconocer procesos de [re]significación, en los cuales los gestos técnicos trascienden su dimensión de precisión y eficiencia para convertirse en espacios de creación, exploración y conexión. Esta perspectiva confirma que se trata de una categoría flexible, capaz de adquirir matices diversos según el contexto, los propósitos formativos y la vivencia subjetiva del cuerpo.

A partir de lo expuesto, es posible concluir que el cuerpo, en los trayectos formativos, no debe ser concebido como mero objeto de instrucción técnica, higienista o dispositivo de disponibilidad. Por el contrario, es configurado como una construcción situada, activa y múltiple, atravesada por prácticas discursivas, experiencias emocionales y contextos históricos específicos. Esta perspectiva reconoce la “noción de cuerpo educado” como un espacio plural de significación, donde convergen lo histórico, lo emocional y lo técnico en constante interacción.

Referencias

- Butler, J. (2007). El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad.** Paidós.
- Bourdieu, P. (2007). El sentido práctico (A. Dillon, Trad.). Siglo XXI Editores.**
- Celentano, G. (2015). Técnica. En C. Carballo (Coord.), Diccionario crítico de la Educación Física Académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física argentina (pp.430- 435). Editorial Teseo. Buenos Aires, Argentina.**
- Fairclough, N. (1992). Discurso y cambio social. Ediciones Akal.**
- Filinich, M. I. (2020). Cuerpo y discurso: la obra teórica y crítica de Raúl Dorra. *Tópicos Del Seminario*, 2(44), 132–144.
<https://doi.org/10.35494/topsem.2020.2.44.705>.**
- Foucault, M. (1994). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Siglo XXI Editores.**
- Foucault, M. (2008). La arqueología del saber (10^a ed.). Siglo XXI Editores.**

Husson, M. (2025). Universalizaciones y particularizaciones conformadoras en los sistemas gímnicos precursores del período 1900 a 1939. Tesis en curso. Maestría en Educación Corporal. FaHCE-UNLP.

Le Breton, D. (1990). Antropología del cuerpo y modernidad. Nueva Visión.

Marracino, M. (2015). Salud, prevención de la salud, promoción de la salud. En C. Carballo (Coord.), Diccionario crítico de la educación física académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física argentina (pp. 411-416). Buenos Aires: Editorial Teseo.

Marradi, A., Archenti, N., y Piovani, J. (2007). Metodología de las ciencias sociales. Buenos Aires: Emecé.

Mauss, M. (1971). *Las técnicas corporales*. En Sociología y antropología (pp. 211-236). Ediciones del Sol.

Parada Larré Borges, T. (2023). La gimnasia expresiva de Rudolf Bode y su vínculo con las gimnasias en la formación de profesores de Educación Física en Uruguay (1947-1970). (Tesis de pos grado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te2537/te2537.pdf>

Picard, D. (1986). Del código al deseo. El cuerpo en la relación social. Buenos Aires. Paidos.

Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española (23.^a ed.). Recuperado de <https://dle.rae.es/> salud el 4 de abril de 2025.

Ron O, O. y equipo (2006). Educación Física y Deportes: las instituciones deportivas y sus actores. En: Revista Educación Física y Ciencia. Año 8. DEF, FaHCE-UNLP.

Ron, O. O. (2018). Nociones de cuerpo educado en el trayecto específico de la formación teórico-práctica en educación física. Tesis doctoral, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata, Argentina.

Ron, O. O. (2024). Educación Física y Formación Superior: nociones de cuerpo educado en el Plan de Estudios 2000, UNLP. Tercera Parte. Incumbencias profesionales, continuidades, desarrollos y emancipaciones en progreso. (Proyecto de Investigación). FaHCE-IdIHCS (Conicet- UNLP). Recuperado de: <https://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/proyectos-vigentes/proyectos-de-investigacion-y-desarrollo-unlp-pid/?form=MG0AV3>.

Torras Francés, M. (2012). El cuerpo ausente: Representaciones corporales en la frontera de una presencia ausente. Estudios - Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba, (27), 107-118. Recuperado en 28 de marzo de 2025, de https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852