

## DE UNA SEMIÓTICA A UNA HERMENEÚTICA EN LA INVESTIGACIÓN DE LAS PRÁCTICAS CORPORALES

Ricardo Crisorio  
Grupo de Estudios en Educación Corporal  
Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

1. En mi contribución a *La educación Física en Argentina y en Brasil*, un breve artículo que titulé “Conocimiento, saber y verdad” (palabras, por lo menos la primera y la última, profundamente imbricadas con la Metodología de la Investigación, puesto que se supone que ésta está para asegurarnos un conocimiento verdadero), confesé que en el comienzo de mis indagaciones sobre la identidad de la Educación Física tenía la ilusión de encontrar “una identidad de algún modo sólida, respaldada, si no en una esencia, por lo menos en una propiedad definitiva”, pero que la investigación no revelaba “naturaleza alguna sino, por el contrario, la ausencia de toda naturaleza” (Crisorio, 2003:24). En términos metodológicos, esta confesión es todavía difusa, imprecisa: deja inexplicados sus alcances epistemológicos y sus consecuencias metodológicas. En efecto ¿qué significaría que la investigación revele una identidad sólida, respaldada en una esencia o, por lo menos, en una propiedad definitiva, y qué indica que ella no descubra o muestre ninguna naturaleza? El término esencia ha sido entendido de muchas maneras, pero podríamos decir que, en general, se piensa con él la pura realidad de la cosa, la cosa en cuanto tal. La propiedad, o lo propio, en cambio, sería lo que sin expresar la esencia de la cosa pertenece sólo a esta cosa y puede permutarse con ella.<sup>1</sup> Así, si es una propiedad del hombre (y sólo de él) practicar la gimnasia, la reciprocidad está en que quien es capaz de practicar la gimnasia es un hombre. Finalmente, naturaleza puede entenderse en dos sentidos, no siempre independientes uno del otro: como la “naturaleza de un ser” y como “la Naturaleza”, expresión esta última que se ha entendido muchas veces por analogía con aquello que tiene por sí mismo “naturaleza”. Todo esto significa que, si bien no esperaba que la investigación me permitiera el acceso a la

---

<sup>1</sup> ARISTÓTELES, *Tópicos*, I 5, 102a 18-30.

“realidad pura de la cosa”, a la Educación Física en cuanto tal, suponía que podía revelarme una propiedad, lo propio de ella, aunque más no fuera un rasgo, un atributo, una nota que le perteneciera sólo a ella y pudiera reciprocarse con ella: algo que autorizara a afirmar, por ejemplo, que es propio de la Educación Física (y sólo de ella) enseñar deportes, gimnasia o juegos y que, por lo tanto, enseñar todas o alguna de esas cosas es Educación Física. Pero, como dije, la investigación no había revelado hasta entonces, y tampoco lo ha hecho después, siquiera que la Educación Física sea idéntica a sí misma, en el sentido en que la identidad suele afirmarse sintéticamente en relación con la naturaleza de los objetos reales. Ahora bien ¿en qué sentido alguien, a finales del siglo XX, quiero decir, mucho después de la crisis del positivismo, del “giro lingüístico” y de que, como ha visto Foucault, “Levi-Strauss para las sociedades, y Lacan en lo que se refiere al inconsciente, nos mostraron que el ‘sentido’ no era probablemente más que una especie de efecto de superficie, una reverberación, una espuma...” (Foucault, 1991:32), puede perseguir con honestidad intelectual una “propiedad definitiva” -aunque sólo pretendiera una nota, un rasgo, un atributo- no ya de la Educación Física sino de cualquier cosa del campo social? ¿cuál sería el nombre científico, racional o, por lo menos, genérico de esa propiedad, de ese rasgo, de esa nota? Mi respuesta a la primera pregunta es que alguien puede perseguir una propiedad definitiva de un modo intelectualmente honesto, sólo si cree (lo sepa o no) que debe haber un vínculo, por delgado que sea, entre el orden simbólico y lo real, como los llama Lacan, o entre el mundo (social, cultural) y el universo (físico, natural), como los distingue Heidegger. El nombre que la ciencia ha dado a ese vínculo entre orden simbólico y real, entre mundo y universo, es *signo*.

El signo, tradicionalmente, ha tenido un carácter doble por un lado y primario por el otro. El carácter doble le ha sido conferido de dos maneras, a saber: entendiéndolo como la unión de la palabra y la cosa, es decir, como si las palabras pudieran describir las cosas como son, o como si las cosas no pudieran llamarse sino como las hemos llamado, lo que equivale a pensar que el cuerpo, por ejemplo, trajera escondido en alguno de sus pliegues, por caso la entrepierna, la axila o el hueco poplíteo, un rótulo que dijera “Soy el cuerpo” o “Llámenme cuerpo” (hablo, obviamente, de un cuerpo hispanoparlante,

porque el rótulo de un cuerpo angloparlante diría “I’am the body” o “Call me body”), o entendiéndolo, como en la fórmula saussureana, como la unión de un concepto y una imagen acústica, un sonido: unión en la que el concepto se llama significado y el sonido significante, términos ambos psíquicos según Saussure y unidos en nuestro cerebro por un enlace asociativo. El carácter primario se le asigna toda vez que se le supone una “transparencia primigenia” (Grüner, 1995: 20) que habría que reconstruir, una semejanza que no aparta “sino por un velo transparente el signo del significado” (Foucault, 1995: 46). Según Foucault, en el siglo XVI, lo que daba lugar a la interpretación era la semejanza. No tiene caso referir aquí toda su explicación de las distintas nociones que organizaban el “corpus” de la semejanza, sino resaltar que “Todas estas semejanzas manifestaban el *consensus* del mundo que las fundamentaba” (1995:36). Durante los siglos XVII y XVIII, la semejanza dejó de ser la forma común a las palabras y a las cosas, y de asegurar el nexo entre éstas. Pero la época clásica no la excluyó de un modo absoluto sino que la situó en el límite de la representación y como condición de la misma (Castro, 2004:114). En efecto, cuando el saber aún estaba regido por la *episteme* de la representación (Foucault, 2007:53-82), las palabras eran signos de las cosas y las representaban para el sujeto como una superficie especular en el registro de la conciencia. Aquel podía tener aún acceso a ellas a través del pensamiento, remitiéndose a su *origen* por intermedio de los signos (Birman, 2008:68). Pero, “el siglo XIX y muy singularmente Marx, Nietzsche y Freud, nos han vuelto a poner en presencia de una nueva posibilidad de interpretación, han fundamentado de nuevo la posibilidad de una hermenéutica” (Foucault, 1995:36-37). Tampoco importa ahora, creo, detenernos en su análisis de estos autores (remito, en todo caso, a su ponencia) sino hacer ver esto que él dice y nuestras investigaciones nos muestran: “que los signos se encadenan en una red inagotable, infinita, no porque reposen en una semejanza sin límites, sino porque hay una apertura irreductible” (1995:41). Adonde nuestras investigaciones nos han llevado, en efecto, es a “este inacabamiento esencial de la interpretación”, a que la interpretación no puede acabarse nunca, “simplemente por que no hay nada que interpretar. No hay nada de absolutamente primario que interpretar porque, en el fondo, todo es ya interpretación; cada signo es en sí mismo no la cosa que se ofrece a la

interpretación, sino interpretación de otros signos” (Foucault, 1995:43). Toda palabra, como dice Eidelsztein, parece referirse a lo real, pero no hace otra cosa que oponerse y entramarse con otras palabras (2001:34). “En efecto, la interpretación no aclara una materia que es necesario interpretar y que se ofrece a ella pasivamente; ella no puede sino apoderarse, y violentamente, de una interpretación ya hecha...” (Foucault, 1995:43-44). Nietzsche fue quizás el primero en mostrar que no hay un significado original, que las palabras mismas no son otra cosa que interpretaciones y que a lo largo de su historia ellas interpretan antes de ser signos, y no significan finalmente sino porque no son otra cosa que interpretaciones. Véase en *La genealogía de la moral* la célebre etimología de *agathos* (1997:33-36), a la que también alude Foucault: “Esto es también lo que dice Nietzsche cuando afirma que las palabras han sido inventadas siempre por las clases superiores; ellas no indican un significado: imponen una interpretación (...) no es porque haya signos primarios y enigmáticos por lo que estamos consagrados a la tarea de interpretar, sino porque hay interpretaciones, porque nunca cesa de haber por encima de todo lo que habla el gran tejido de las interpretaciones violentas. Es por esta razón que hay signos, signos que nos prescriben la interpretación de su interpretación, que nos prescriben invertirlos como signos (...) Tal vez esta primacía de la interpretación en relación a los signos es lo que hay de más decisivo en la hermenéutica moderna” (Foucault, 1995:45-46).

El signo, entonces, “es ya una interpretación que no se da por tal. Los signos son interpretaciones que tratan de justificarse, y no a la inversa (...) El signo, al adquirir esta función nueva de encubridor de la interpretación pierde su ser simple de significante que poseía aún en la época del Renacimiento, su espesor propio parece abrirse y entonces pueden precipitarse en la abertura todos los conceptos negativos que eran hasta entonces extraños a la teoría del signo. Este no conocía sino el momento transparente y apenas negativo del velo” (Foucault, 1995:46). Las palabras tampoco representan ya las cosas “a la manera de signos, inmediata o mediatamente, como ocurría en la época clásica (Birman, 2008:69). Ahora, la interpretación “se encuentra ante la obligación de interpretarse ella misma al infinito, de proseguirse siempre. De allí se desprenden dos consecuencias importantes. La primera es que la

interpretación será siempre de ahora en adelante la interpretación por el 'quién'; no se interpreta lo que hay en el significado sino que se interpreta a fondo: *quién* ha planteado la interpretación (...) La segunda consecuencia es la de que la interpretación debe interpretarse siempre ella misma y no puede dejar de volver sobre ella misma" (Foucault, 1995:47). Por esto, el tiempo de la interpretación es circular, como ya lo había visto Heidegger. Es un tiempo que "está obligado a pasar por donde ya ha pasado, lo que hace que, en suma, el único peligro que corre realmente la interpretación, pero peligro supremo, son paradójicamente los signos los que se lo hacen correr. La muerte de la interpretación consiste en creer que hay signos que existen originariamente, primariamente, realmente, como señales coherentes, pertinentes y sistemáticas. La vida de la interpretación, por el contrario, es creer que no hay sino interpretaciones. Me parece que es preciso comprender muy bien esta cosa que muchos de nuestros contemporáneos olvidan: que *la hermenéutica y la semiología son dos enemigos bravíos*. Una hermenéutica que se repliega sobre una semiología cree en la existencia absoluta de los signos: abandona la violencia, lo inacabado, lo infinito de las interpretaciones para hacer reinar el *terror* (cursivas mías) del indicio, y recelar el lenguaje" (Foucault, 1995:47-48). ¿Se comprenderá mejor ahora nuestro rechazo sistemático de toda teoría que, como la praxiología motriz, por ejemplo, repliega la interpretación sobre el signo, la hermenéutica sobre la semiología (cf. Daring, 1996:5); o de las que suponen la existencia de un "lenguaje corporal" que, situado más allá del lenguaje, permitiría decir lo que éste no puede (cf. Lapiere, 1993:293);<sup>2</sup> o de las que postulan mecanismos prelingüísticos de aprendizaje (cf. Le Boulch, 1993:49, Gómez, 2000:4)?<sup>3</sup> Se trata de cuestiones de método.

Los oyentes y lectores, y antes que ellos el propio Foucault, deberán disculpar el uso quizás abusivo que he hecho de su ponencia de Royamount, pero ella condensa lo central de lo que evidencian nuestras investigaciones. Porque el problema de investigar la Educación Física en tanto que práctica histórica no ha sido, para nosotros, el de su desplazamiento necesario del

---

<sup>2</sup> Véanse, también, los CBC de Educación Artística, los CBC de Educación Física para el Nivel Inicial y distintos *currícula* jurisdiccionales elaborados en el marco de la reforma educativa de 1994 y también de esta última.

<sup>3</sup> Obviamente, las teorías que se fundan en la "prelingüisticidad" también sostienen el signo como vínculo entre lo simbólico y lo real, entre el mundo y el universo.

campo de las ciencias biológicas al de las disciplinas llamadas humanas o sociales (la cuestión nos parece irrelevante) sino la necesaria construcción de un objeto distinto. Y ese objeto, que no hemos querido construir ni construido por el sencillo y habitual expediente de aplicarle categorías preexistentes en las disciplinas naturales, humanas o sociales sino, por el contrario, procurando hallar (o crear) las categorías que estimamos le correspondían, particularmente nos fue arrojando, por así decirlo, a ese terreno incierto, inquietante, en el que las interpretaciones se encadenan en una red inagotable, infinita, a una apertura irreductible. Adonde nuestras investigaciones nos han llevado, en efecto, es a ese inacabamiento esencial de la interpretación, a esa primacía de la interpretación en relación a los signos, en la que cada signo no es la cosa que se ofrece a la interpretación sino interpretación de otros signos, en la que no hay un significado original y las palabras mismas no son otra cosa que interpretaciones que a lo largo de su historia interpretan antes de ser signos y no significan, finalmente, sino porque no son otra cosa que interpretaciones. En fin, nos ha hecho ver que la interpretación se encuentra, en efecto, ante la obligación de interpretarse ella misma al infinito, de proseguirse siempre, obligando a preguntar *quién* ha planteado la interpretación, pues “ninguna estrategia de interpretación, por más “inconsciente” que sea, puede alegar *ingenuidad*: una cosa es reconocer que los efectos de la interpretación son en buena medida incontrolables, otra muy diferente pretender que una estrategia de interpretación no es responsable de sus efectos. Uno debe repetir, con Althusser, que puesto que no hay lecturas inocentes, deberíamos empezar por confesar (como lo hice en “Conocimiento, saber y verdad y al comienzo de este artículo) de qué lecturas somos culpables” (Grüner, 1995:16, el paréntesis es mío). Y nos ha hecho ver, también, que la interpretación debe interpretarse siempre ella misma y no puede dejar de volver sobre ella misma, en un tiempo forzosamente circular, obligado a pasar por donde ya ha pasado: un tiempo similar al que antes postulamos para el caso de la enseñanza (Crisorio, 2001).

2. La cuestión del método está lejos de estar resuelta en el dominio de las disciplinas llamadas humanas y/o sociales. En un período no tan lejano, la posición que dominaba en ellas sostenía no sólo que la ciencia tenía un único método sino que éste era el de las ciencias físicas. En un muy buen artículo,

publicado en la Revista Argentina de Economía y Ciencias Sociales en la primavera del año 2000, Alberto Marradi sintetiza las principales posiciones, las fecha y las asigna a los autores que las han sostenido, no tanto porque suponga la existencia de “creadores” particulares, creo, sino para hacer ver el estado y la evolución de las luchas en el campo. Esta posición se reitera, en mi opinión, en el excelente y minucioso trabajo realizado con Juan Piovani y Nélide Archenti en *Metodología de las Ciencias Sociales* (2007). Si debiéramos incluir nuestras investigaciones en una de las tres aproximaciones a la ciencia que presenta Marradi en el capítulo 1 del libro, no dudaría en ubicarlas/situirlas en el “Enfoque que se contrapone a la visión estándar” (p.24), y dentro de éste, obviamente en la perspectiva hermenéutica, según lo que expuse más arriba. Marradi señala que en este enfoque, al contrario que en los otros, conviven formas de investigación muy diferentes, en las que identifica, no obstante, algunos caracteres comunes (p.25). De ellos compartimos sólo algunos y nunca de un modo exacto. Por ejemplo, nuestro proyecto no se enmarca en una especial “sensibilidad hacia el aporte cognoscitivo y los derechos humanos de los sujetos conocidos “(p.25) sino en la necesidad de “etnologizar la mirada” que dirigimos sobre nuestros conocimientos, desplazando su territorio tradicional y sus métodos, aunque no se pueda evidentemente lograrlo por completo (cf. Crisorio y otros, 2003) No se trata, en nuestro caso, de “reducir al mínimo la separación entre ciencia y vida cotidiana” (Marradi, 2007:25) sino, por el contrario, de acoplar el saber de la gente (que no es propiamente un saber común ni un buen sentido, sino un saber particular, local, regional, diferencial, incapaz de unanimidad) y el saber erudito (teórico, meticuloso, exacto, histórico), lo que sólo puede lograrse a condición de eliminar la tiranía de las teorías y discursos globales, totalitarios, que descalifican los primeros con la jerarquía del conocimiento y de la ciencia, y sepultan o enmascaran los segundos dentro de coherencias funcionales o sistematizaciones formales (cf. Foucault, 1996b:17). Por eso mismo, tampoco se trata de ninguna “fuerte dependencia del contexto” ni de un confinamiento de la investigación “a la situación específica que investiga”, ni de preferencia alguna “por los problemas micro” (Marradi, 2007:25-26) sino, en cambio, del rechazo de esos conjuntos funcionales y sistemáticos que son las teorías globales, y del efecto frenador que tienen cuando se los retoma en términos de totalidad. Se trata, como he

citado en otra parte, de hacer jugar los saberes locales, descalificados, discontinuos, contra la instancia teórica unitaria que pretende filtrarlos, jerarquizarlos, ordenarlos, en nombre de un conocimiento verdadero y de los derechos de una ciencia que sería poseída por alguien (Cf. Foucault, 1996b:17-9). Por otra parte, no sólo procuramos plantear y enfrentar los problemas en términos macro sino también evitar la perspectiva idiográfica, puramente descriptiva, lo que nos aleja a la vez del propósito de “comprender” -el trabajo de la ciencia consiste siempre en explicar- (Bourdieu,1985:60) y nos devuelve el interés por la “causación”, bien que no lineal entre variables, ni establecida por relaciones estadísticas relevadas sincrónica o diacrónicamente, sino a partir de una orientación preponderantemente inductiva, que no pretende verificar hipótesis sino abrir “de par en par los ojos” a las escenas y tender nuestras orejas “a todos los mensajes que la situación” nos presente (cf. Marradi, 2007:26). Estas posiciones nos alejan por igual de la investigación convencional de las “actividades físicas”, siempre dispuesta a buscar –y a encontrar- las leyes “objetivas” que deberían gobernar el discurrir histórico y político del mismo modo que el de la naturaleza; de ciertas versiones de la etnografía y la etnometodología que últimamente quieren conferir estatuto de verdad, sin más, a las manifestaciones prácticas o a los discursos de sentido común de los actores (esto es, “volverse nativo”, *go native*); y de las pretensiones de incluir a la Educación Física en cosmovisiones de cuño filosófico, sean estas posmarxistas, fenomenológicas o existencialistas. Al respecto, nuestro único compromiso es con la tradición de epistemología histórica ilustrada, entre otros, por Georges Canguilhem y Michel Foucault, en la medida en que nuestras investigaciones deshacen invariablemente la ilusión de hallar cualquier esencia y las prácticas aparecen en ellas “habitadas por el pensamiento”, históricas, por ende políticas, conjugando elementos materiales y simbólicos, discursivos y no discursivos, requiriendo estudios minuciosos, exhaustivos, tanto sincrónicos como diacrónicos.

Pero el giro que se impone es aún más radical. Enunciar que la relación de *adecuación* entre las palabras y las cosas ya no existe es decir que, en adelante, “no existe relación alguna de *correspondencia* entre los registros del sujeto y del objeto” (Birman, 2008:68). En esta epistemología histórica las

palabras remiten siempre a otras palabras, “en un movimiento infinito, un deslizamiento discursivo continuo,<sup>4</sup> precisamente porque la noción de origen se ha perdido [y] la incapacidad del sujeto para capturar el origen se halla en el corte radical de esa relación especular entre sujeto y objeto, que proyectó al sujeto en el vértigo del descentramiento (Birman, 2008:69). En la semiología, “la noción de origen de los signos está presente en el espacio de la representación”, mientras que en la hermenéutica “el sujeto debe deslizarse indefinidamente en el campo de las palabras, puesto que el origen está perdido para siempre y es del orden de lo inasible” (Birman, 2008:69). Esta última “revela que el registro del lenguaje finalmente se ha vuelto autónomo con relación al registro de las cosas, y que en adelante ya no existe relación alguna de adecuación o de correspondencia entre palabra y cosa” (Birman, 2008:69). Se hace preciso, entonces, abandonar la idea que asocia un significado a cada significante,<sup>5</sup> para sustituirla por la que sostiene que “entre significante y significado hay una barrera resistente a la significación, lo que impide aceptar que exista una relación biunívoca entre ellos” (Eidelsztein, 2001:55).<sup>6</sup> De este modo, si la semiología remite a la existencia de una relación segura entre sujeto y objeto, donde el ser de la conciencia es el espejo del mundo y el yo es el eje que funda al sujeto, las hermenéuticas revelan en cambio el descentramiento del sujeto, de la conciencia y del yo, con la pérdida consecuente de su especularidad y de cualquier pertinencia que quiera atribuirse a la noción de origen (Birman, 2008:70), en cualquier sentido que se quiera y, particularmente, en el de enlace entre el orden simbólico y lo real.

En nuestra investigación sobre la identidad de la Educación Física (1994-95) no preguntamos *¿qué es esto?* (la Educación Física), procurando establecer los protocolos necesarios para determinar la verdad de lo que ella es, sino *¿qué debemos saber?*, tratando de dirimir el sentido y el valor de aquello que

---

<sup>4</sup> Cf. *Les mots et les choses*. Capítulos VIII y IX.

<sup>5</sup> El esquema del signo lingüístico presentado por Saussure en el *Curso de Lingüística General* la representa con el Significante sobre el Significado, separados por una línea delgada (el “velo” foucaultiano) y encerrados ambos en un círculo cerrado con dos flechas de sentido inverso a los costados, que indican que el primero remite al segundo y éste a aquel.

<sup>6</sup> Lacan ha representado esta idea mediante una S mayúscula sobre una s minúscula, separadas por una barra engrosada, sin ningún círculo que las encierre ni flechas que las remitan la una a la otra. Por otra parte, el significante vale para el sujeto en función de su localización en la cadena significante, localización que se representa S<sub>1</sub> S<sub>2</sub>.

se nos exigía, en nuestro presente, para ejercerla (cf. Morey, 1990:23). Y ese primer estudio, mostrándonos la existencia, en la bibliografía corriente en la disciplina, la que usaban corrientemente los profesores del área, de textos técnicos y textos teóricos que se correspondían con lo que los actores hacían y decían respectivamente de su experiencia, repitiendo las mismas contradicciones, nos llevó a preguntar quién o que y por qué (se) decidieron tales justificaciones y tales prácticas, entre tantas posibles (cf. Morey, 1990:15). Si fuera pretencioso diría que nos llevó de una arqueología a una genealogía, entendiendo por ésta un procedimiento explicativo y por aquella uno descriptivo, tal como lo establece Foucault en sus conversaciones con Paul Rabinow:<sup>7</sup> *“la arqueología define y caracteriza un nivel de análisis en el dominio de los hechos; la genealogía explica o analiza el nivel de la arqueología”* (Morey, 1990:16, las cursivas son del autor). Las “relaciones de poder-saber” se nos habían hecho evidentes. No encontramos explicación alguna que excluyendo el poder pueda dar cuenta de por qué un régimen de saber, por caso la Gimnástica moderna, se desarrolla en una dirección, y según determinados alcances, transformándose en Educación Física, y no en cualquier otra de las tantas posibles. Pero también se nos hizo evidente que era preciso investigar no las representaciones que los hombres tienen de sí mismos o de las condiciones que los determinan sino “lo que hacen y el modo en que lo hacen”, más precisamente, “las formas de racionalidad que organizan las maneras de hacer” (Castro, 2004:273). Es decir, las prácticas. Pero no más en tanto prácticas pedagógicas, o didácticas, sino como dominio de análisis, como el conjunto de los modos de hacer más o menos regulados, más o menos reflexionados, más o menos intencionados. Esto es, las prácticas entendidas como modos de actuar y de pensar, como clave de inteligibilidad para la constitución correlativa del sujeto y del objeto (cf. Morey, 1990:32),<sup>8</sup> habitadas por el pensamiento, si por pensamiento se entiende el acto que pone en sus diversas relaciones posibles un sujeto y un objeto (...) en la medida en

---

<sup>7</sup> “Conversation with P. Rabinow, original mecanografiado, Berkeley, s.f.; *Centre Michel Foucault*, Documento D-250(17)/952, 1988, clasificado reservado, en la Introducción de Miguel Morey a *Tecnologías del yo*, Barcelona, Paidós, 1990: “La cuestión del método”.

<sup>8</sup> Tomado del artículo de Maurice Florence (pseudónimo de Michel Foucault) dedicado a Michel Foucault en el *Dictionnaire des philosophes*, París, P.U.F., 1984, págs. 942-44.

que éstas relaciones son constitutivas de un saber posible (Morey, 1990:25-6).<sup>9</sup> Rechazo, entonces, de cualquier *apriori* universal, sustituyéndolo siempre por una red de *aprioris* históricos, y afirmación, en consecuencia, de que lo que se debe determinar no son las condiciones de posibilidad de la experiencia *posible* sino las condiciones de posibilidad de la experiencia *real*, y que estas no deben buscarse del lado de un sujeto (universal), sino del lado del objeto, o mejor, del lado de una red de prácticas compleja (cf. Morey, 1990:27-8); de las prácticas en el sentido de Foucault, que Dreyfus y Rabinow han destacado tan singularmente en su famosa proposición: “No podemos recurrir a leyes objetivas, a la pura subjetividad ni a totalizaciones teóricas. Sólo tenemos las prácticas culturales que nos han hecho lo que somos” (1982: 216).

De nuestros enunciados de entonces surge claramente la preocupación por la metodología de la investigación, de la mano, a su vez, de una inquietud epistemológica que terminaría prevaleciendo, por efecto de la investigación misma, sobre el sesgo pedagógico y didáctico con que pensábamos a la Educación Física. Inquietud epistemológica que aún prevalece pero, paradójicamente, por la vía de la “desepistemologización” (que también podría enunciarse como una “reepistemologización” de orden totalmente distinto al de la epistemologización actual), en tanto se aparta por igual de la importancia hegemónica que la filosofía, de Descartes a Husserl, ha dado al tema del sujeto de conocimiento, de la vocación de las ciencias humanas por dar a toda preocupación respecto del ser humano la forma general del conocimiento, y principalmente de la idea de que el “uno mismo” o el sujeto (que no son lo mismo) es un objeto enteramente dado que, antes que cualquier otra cosa, es preciso conocer. Todos estos desplazamientos (del signo a la interpretación, de las teorías totalitarias a los saberes locales y eruditos, de la descripción o la comprensión a la explicación, de las representaciones a las prácticas, del algoritmo saussureano al lacaniano, del sujeto universal y completo a un sujeto descentrado y dividido, de la epistemologización privativa de la relación sujeto-objeto a su desepistemologización o reepistemologización multiplicada, etc.) constituyen cauciones metodológicas que entrañan exigencias técnicas tales como seguir “la propia sombra”, es decir, la historia de la disciplina, sus propios

---

<sup>9</sup> *Id.*

hechos, sus propias interpretaciones, y apoderarse de ellos con nuevas interpretaciones para producir nuevos hechos; o la que expresan las célebres palabras de D. H. Lawrence, “hay que creerle siempre a la narración, nunca al narrador”. Y todo esto en el marco de una política de la interpretación que, aunque apele a la más radical *negatividad* –en el sentido de la “crítica de todo lo existente” que desvelaba a Marx- es una estrategia decididamente *construccionista*.

## BIBLIOGRAFÍA

ARISTÓTELES, *Tópicos*.

CASTRO, Edgardo, *El vocabulario de Michel Foucault*, Buenos Aires, Prometeo/Universidad de Quilmes, 2004.

CRISORIO, Ricardo, “Educación Física e Identidad: conocimiento, saber y verdad”. *La Educación Física en Argentina y en Brasil*, La Plata, Al Margen, 2003, págs. 21-38.

CRISORIO, Ricardo, “La enseñanza del básquetbol”. *Revista Educación Física & Ciencia*, Año 5, Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, agosto 2001, págs. 7-36.

CRISORIO, Ricardo (dir.), ROCHA BIDEGAIN, Ángela Liliana, LESCANO, Agustín, GILES, Marcelo y VILLA, María Eugenia, *El Aprendizaje Motor: un problema epigenético*, proyecto de investigación acreditado en el programa de Incentivos a los Docentes-Investigadores, UNLP, 2001.

DREYFUS, Hubert y Paul RABINOW, *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*, Chicago, U of Chicago P, 1982, págs. 208-226.

EIDELSZTEIN, Alfredo, *Las estructuras clínicas a partir de Lacan*, Buenos Aires, Letra Viva, 2001.

FOUCAULT, Michel, “A propósito de ‘Las palabras y las cosas’”, entrevista con Madeleine Chapsal, *La Quinzaine Littéraire*, Nro. 5, mayo de 1966, págs. 14-15. *Saber y Verdad*, Madrid, de la Piqueta, 1991, págs. 31-37.

FOUCAULT, Michel, *Nietzsche, Freud, Marx*, ponencia presentada en el VII coloquio filosófico internacional de Royamount dedicado a Nietzsche, Paris, julio de 1964. *Nietzsche, Freud, Marx*, Buenos Aires, Ediciones El Cielo por Asalto, 1995.

FOUCAULT, Michel, *La vida de los hombres infames*, La Plata, Altamira, 1996.

FOUCAULT, Michel, *Genealogía del racismo*, La Plata, Altamira, 1996.

GRÜNER, Eduardo, “Foucault: una política de la interpretación”. FOUCAULT, Michel, *Nietzsche, Freud, Marx*, Buenos Aires, Ediciones El Cielo por Asalto, 1995, págs. 9-28.

MARRADI, Alberto, *Método como arte*. *Revista Argentina de Economía y Ciencias Sociales*. Vol. IV. Número 6, 14. Ediciones Universidad de Bs. As. Argentina, 2000, págs. 7-26.

MARRADI, Alberto, Néida ARCHENTI y Juan Ignacio PIOVANI, *Metodología de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Emecé, 2007.

MOREY, Miguel, “Introducción: la cuestión del método”. FOUCAULT, Michel, *Tecnologías del yo*, Barcelona, Paidós/I.C.E.-U.A.B., 1990.

NIETZSCHE, Friedrich, *La genealogía de la moral*, México, Alianza Editorial, 1997