

Homero y Platón: dos paradigmas de la educación corporal

Homer and Plato: two paradigms of corporal education

Ricardo Luis Crisorio

Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

rcrisorio@gmail.com

Resumen

El presente trabajo constituye una especie de reseña de la tesis doctoral del mismo título que demuestra que el cuerpo de las prácticas no es físico, unitario, constante y susceptible de conciencia de sí sino, por el contrario, insubstancial, fragmentado, inconstante e imposibilitado de autopercebirse como unidad: fragmentos y acciones unificados por el significante y no por la percepción. Para obtener estas conclusiones, el trabajo revisa las prácticas corporales de la Grecia clásica y helénica y las que se sucedieron del Renacimiento a la actualidad; repasa el periplo del pensamiento occidental de la multiplicidad discontinua a la unidad y la constancia; analiza el cuerpo en Homero y en Platón; y las relaciones que la fragmentación y la unidad del cuerpo guardan con la oralidad primaria y secundaria, y con la escritura, revelando que fue el gesto socrático que identificó el *alma* con un “mundo interior” el que otorgó unidad al cuerpo, gesto precedido por el advenimiento del Uno y reforzado por la identificación platónica del Uno con el Bien. En este marco, se opone el cuerpo homérico, fragmentado, al cuerpo unificado por Platón, no porque aquél sea más natural que éste o éste más artificial que aquél, o uno más genuino o verdadero que el otro, sino a partir del análisis de la estructura de la oralidad y la escritura.

Palabras clave

Cuerpo – Homero - fragmentación – Platón - unidad – oralidad – escritura – acción.

Abstract

This work is a kind of review of my PhD Thesis under the same Title.



In the thesis I state that the practice body is not physical, unitary, constant and self-conscious, on the contrary, it is fragmented, inconstant and unable to perceive itself as a unit. Fragments and actions are unified by the significant and not by perception. To reach these conclusions, this work analyses corporal practices in Classic and Hellenic Greece and the ones which took place between the Renaissance and the present. This work reviews the periplus of the western thought about the discontinuous multiplicity to the unit and constant; it analyzes the body in Homer and Plato and the relationships that the body unit and fragmentation keep with primary and secondary oratory and writing. This relation was the Socratic gesture that identified the *soul* with the “inner world” and gave unit to the body. This gesture was preceded by the One’s advent and strengthened by the Ones platonic identification with the Good. In this context, the Homeric fragmented body is opposed to Plato’s unified body not because the former is more natural than the latter or the latter more artificial than the former, or one more genuine or true than the other but as a consequence of the analysis of the structure or oratory and writing.

Key words

body – Homer – fragmentation – Plato – unity - orality - writing – action.

Presentación

Analizar la transformación histórica de las prácticas educativas del cuerpo y su problemática contemporánea a partir de la oposición entre el paradigma corporal homérico (la fragmentación) y el paradigma corporal platónico (la unidad), requiere la realización y articulación de varios análisis: el de las categorías de la educación corporal en occidente -*paidotribía, gimnástica, educación física* (ésta última en sus diversas versiones: *físico-deportiva, psicomotriz, físico-pedagógica*)¹ y las prácticas corporales educativas que designaron, en sus contextos históricos; el de las relaciones entre práctica y cuerpo y la semántica del cuerpo; el de los presupuestos histórico-epistémicos de la Educación Física.

Oponer la fragmentación y la unidad del cuerpo se justifica en el hecho constatado de que el segundo paradigma, que nos parece incontestablemente cierto, no apareció en Grecia hasta el período clásico. En efecto, ya Aristarco de Samotracia, que vivió entre los años 215 y 145 a.C. aproximadamente, había

¹ En 1995, clasificamos las manifestaciones de la Educación Física en estas tres perspectivas que, según Valter Bracht también “cruzan y recortan el campo académico de la Educación Física brasileña, a saber: una tentativa de construcción de una teoría de la Educación Física entendida como una práctica pedagógica; otra de montaje de un campo interdisciplinario a partir de las ciencias del deporte, que en algunos casos reivindica una ciencia del deporte vuelta hacia las necesidades de la práctica deportiva; y otra que pretende erigir una ciencia de la motricidad humana” (1999).

visto que la expresión griega *sôma* nunca designa en Homero el cuerpo vivo del hombre, sino sólo sus despojos, su cadáver. Bruno Snell,² por su parte, ha hecho ver que Homero suele utilizar la palabra *démas*, que alude a la estructura o a la forma, para designar el cuerpo vivo en expresiones como “ser pequeño o grande”, “parecerse a alguien”, etc., y también que en el lugar de nuestra palabra cuerpo Homero usa a menudo la palabra *chrós*, guardando su significado específico de piel, pero no en tanto sustancia anatómica (la piel que puede despellejarse, que se dice *dérma*) sino como superficie, como límite externo del cuerpo, como base del color, etc. Pero, según Snell, los que en Homero refieren al cuerpo físico, son principalmente los plurales *guía* y *mélea*, que designan las extremidades, los miembros del cuerpo; *guía* son las extremidades movidas por las articulaciones, *mélea* las extremidades dotadas de fuerza por los músculos. En su opinión, esto muestra que el cuerpo del hombre no es visto por Homero como unidad orgánica sino como pluralidad de miembros, que él carece de la noción unitaria del cuerpo vivo y que su atención se centra en las diferentes partes. Más allá de alguna diferencia, los estudiosos acuerdan en que Homero prácticamente no utiliza la palabra *sôma* para nombrar el cuerpo vivo, contrariamente a lo que sucede en el griego clásico. Cabe preguntarse, entonces, cómo es que *sôma* dejó de significar sólo el cadáver para significar también –y principalmente– el cuerpo vivo. Esta innovación semántica, que tuvo el doble efecto de vivificar lo muerto y unificar lo fragmentado (además de separar en vida el cuerpo y el alma), ocurrió entre Homero y Platón.

Algo semejante ocurrió en el dominio del espíritu, en el que la palabra *psuché* terminó identificando una concepción del alma más próxima a la nuestra pero que entre los griegos fue bastante posterior a Homero. De hecho, nada concreto dice Homero sobre la relación del hombre vivo con su *psuché* ni sobre la unidad de ésta. Cuando los guerreros la exponen en el combate, luchan por ella o la salvan, equivale a la vida misma (en muchos pasajes puede leerse como “aliento”), igual que cuando la exhalan por la boca, o se escapa por las heridas, y vuela hacia el Hades. Allí lleva una existencia de ensueño o de sombra (*Od.* 11:207), como una imagen (*eidolon*, *Od.* 11:213-218) sin más consistencia que el humo (*Il.* XXIII:101), pero claramente unificada. En Homero, la *psuché* es una realidad escatológica, aparece sólo en el momento último, el de la muerte. A diferencia de lo que sucederá en los siglos venideros, la *psuché* homérica no es principio de vida. Cuando tiene vida, procesos psicológicos o fisiológicos, los tiene a causa de su relación con el cuerpo. Así, de modo general, sólo las *psuchai* que consiguen beber la “negra sangre” son capaces de actividades como hablar, recordar o desplazarse (*Od.* 11:98). Sin embargo, otra vez entre Homero y el

² *The Discovery of the Mind in Greek Philosophy and Literature*, New York, 1982.

siglo V a.C. ocurrió algo que transformó a *psuché* en el concepto y término psicológico fundamental, el que condensó, hasta Descartes, la vida anímica y la pluralidad de actividades que Homero asignaba a instancias distintas, como el *thumós*,³ el más extenso y espontáneo de los órganos homéricos, que abraza por entero la esfera de las emociones; las *frénes* [mente],⁴ que indican con predominancia el pensamiento práctico, la prudencia, y están situadas en el pecho, cerca del corazón; el *noós*, que significa el pensamiento en su sentido más puro, es también el órgano de la clara concepción; *kradie, kēr, ētor* [corazón], entendido como órgano físico pero también como órgano de los sentimientos y de los afectos. A estos términos se conectan otros, entre los cuales merecen citarse *ménos* [energía vital], que se expresa mediante todos los órganos físicos y espirituales, y *kephale* [cabeza], que en ciertos casos expresa la persona en general.

Dado que en el curso de esta transformación se forjó nuestro vocabulario antropológico e intelectual, estudiar ese cambio bien podría ser el trabajo de una historia de los conceptos, o de las ideas. En esa perspectiva sería preciso examinar los textos correspondientes procurando explicar qué significaron esos términos, cómo cambió su sentido, qué autores cristalizaron tales cambios, etc. Un estudio de ese tipo resulta indudablemente atractivo, además de representar una posibilidad cierta de abordar el problema. Pero la historia y la lingüística nos han enseñado que no se puede entender el significado de un término prescindiendo de su uso; aún más, que sólo los usos de los términos permiten comprender su significado. Por su parte, Wittgenstein⁵ ha insistido en que lo primario en el lenguaje no es la significación sino el uso y en que los lenguajes, prácticamente infinitos, no son redes de significaciones independientes de la vida sino tramas entramadas en distintas “formas de vida”. Por lo tanto, entender las palabras en los diversos lenguajes no tiene que ver con comprender su significación sino con saber cómo funcionan, cómo se usan en esos lenguajes (o juegos de lenguaje) y cómo estos sirven en las diferentes formas de vida, es decir, en las prácticas. De este modo, si entender el uso de un término o de un concepto requiere describir las prácticas en las que funciona o es usado, comprender la palabra “cuerpo” exige indagar las prácticas a las que estuvo vinculada en la Antigüedad. Por “prácticas” entendemos, como Foucault, las racionalidades o regularidades que organizan lo que los hombres hacen, “sistemas de acción en la medida en que

³ No hay un término que le corresponda en las lenguas modernas; suele traducirse por *ánimo* o *espíritu*, pero ambos son insuficientes.

⁴ Como para *thumós*, en las lenguas modernas falta un término que vierta cabalmente su significado.

⁵ El “último” Wittgenstein, el de las *Investigaciones Filosóficas*.

están habitados por el pensamiento”,⁶ que tienen un carácter homogéneo (dado por sus aspectos tecnológicos y estratégicos), sistemático (en tanto articulan las relaciones de dominio sobre las cosas, las relaciones de acción sobre los otros y las relaciones con uno mismo) y general (en el sentido de que hasta nosotros han sido recurrentes, por lo que permiten analizar en su forma históricamente singular cuestiones de alcance general),⁷ y que por ello constituyen una “experiencia” o un “pensamiento”.⁸ Entre las numerosas prácticas a las que el cuerpo estuvo vinculado en la Grecia antigua—sociales, políticas, artísticas, lúdicas, productivas, éticas, guerreras, religiosas, educativas—se cuentan, destacadamente, la *gimnasia*, la *paidotribía* y la *gimnástica*.

Gimnasia significó, inicialmente, el “derecho al uso” del gimnasio, es decir, el derecho a ejercitarse, y más tarde sencillamente eso, ejercitarse (la palabra se encuentra ya en Eurípides, a mediados del siglo V a.C.). *Gimnasio*, por su parte, es mucho más antigua (Pitágoras, por ejemplo, usa la palabra en el siglo VI a.C.) y significó tanto el lugar de realización de los ejercicios como su realización misma. *Paidotribía*, contemporánea de *gimnasia* (aparece, por ejemplo, en Antifón también a mediados del siglo V), fue la práctica de enseñanza de la lucha y otros ejercicios a los muchachos por parte de un esclavo, el *paidotribes*, particularmente con miras a la preparación para los juegos. Sin embargo, formó parte de la educación de una sociedad que aún exigía de cada ciudadano una excelencia (*areté*) completa y una actividad total, y que despreciaba la especialización. La palabra *gimnástica* fue acuñada bastante más tarde, hacia el año 400 a.C., para designar el arte del *gumnastes*, en un contexto de reelaboración del saber por parte de los filósofos griegos, marcada por la posición socrática de ruptura con el saber tradicional y que implicó la formalización, especialización y apropiación del saber-hacer, hasta entonces en manos de los esclavos y artesanos, por parte de los amos. Al respecto es instructivo este pasaje de *Los Griegos*: “El elevado designio de Sócrates, y de Platón después, era poner a la Virtud (*areté*) sobre una base lógica inatacable; convertirla no en materia de la opinión tradicional falta de crítica sino del conocimiento exacto, para que pudiese ser aprendida y enseñada (...) La insistencia de Platón sobre el conocimiento tiene el efecto de fragmentar la sociedad en individuos, cada uno de los cuales es experto en una sola ocupación y debe limitarse a ella”.⁹ La creación de *la gimnástica* implicó así, en principio, la recuperación del saber-hacer en la formación de atletas, hasta entonces, como hemos visto, en manos del *paidotribes*, en un discurso médico especializado en

⁶ Foucault, M., *Dits et écrits IV*, París, 1994, pág. 580.

⁷ Foucault, M., cf. *ibid.* “¿Qué es la Ilustración?”.

⁸ Castro, E., *El vocabulario de Michel Foucault*, Bernal, 2004.

⁹ Kitto, H.D.F., *Los Griegos*, Buenos Aires, 1966, págs. 229-230.

la *diáita* o régimen para la preparación atlética, con miras a las *competiciones gímnicas*¹⁰ pensado a su vez para la educación del cuerpo, que Platón cambiará, en la primera mitad del siglo IV a.C., en otro cuyo objeto era la producción de salud y la educación del *alma* “valerosa”.

Describir la metamorfosis ocurrida en el significado de *sôma*, vuelve inevitable estudiar estas prácticas, puesto que la transformación de la *paidotribía* en *gimnástica*, más precisamente su absorción por ésta, implicó bastante más que un mero cambio de palabras: fue decisiva para la vinculación de la educación corporal a la salud física y, sobre todo, para la separación del cuerpo y el alma también en la educación. Probablemente no sea el único modo, seguramente hay otros, pero éste es ineludible. Por otra parte, el problema que planteamos no compromete sólo nuestro conocimiento de los griegos sino también nuestra comprensión del hombre contemporáneo, dado que nuestra cultura ha instituido también determinadas prácticas corporales –deportes, gimnasia, juegos- y determinadas formas de educación corporal –educación física, educación psicomotriz- y nuestra pregunta interpela las relaciones entre aquéllas prácticas y éstas en tanto procura averiguar en qué medida y de qué manera este problema, inaugurado en las prácticas corporales de los griegos, habita todavía nuestras propias prácticas corporales y educativas. De esta manera, el presente trabajo se justifica en tanto hay una cuantiosa y notable bibliografía que estudia los cambios ocurridos en los conceptos psicológicos entre Homero y Platón, pero no hay un volumen equivalente respecto de la modificación semántica sufrida por el término *sômatos*. Mucho menor es aún el volumen de trabajos que se proponen estudiar la relación entre nuestras prácticas corporales y las de los griegos. Y, decididamente, no encontramos trabajos que estudien el problema que nos interesa: la relación entre nuestras prácticas corporales y las de los griegos desde la perspectiva de los cambios de significado ocurridos en la serie *sôma, cōrpus*, cuerpo.

Metodología

La metodología propuesta es en primer término de carácter histórico-hermenéutico. Concretamente, realizamos la detección y posterior ordenamiento de las categorías con que se ha pensado la educación corporal mediante la relectura del material histórico y la selección de los núcleos temáticos significativos. La misma metodología de carácter hermenéutico se aplica a los textos sobre los que se apoyan los dos paradigmas de interpretación que proponemos, esto es, la fragmentación (Homero) y la unidad (Platón) de lo corporal. Procuramos, como propone Snell y hasta donde nos es posible, traducir “no la lengua de Homero

¹⁰ No la práctica de todos los ejercicios corporales que se ejecutaban en los gimnasios griegos, como ha interpretado la modernidad.

a nuestra lengua sino nuestra lengua a la de Homero”; por supuesto, extendemos este cuidado de método a la lengua de Platón y de los griegos en general, y también al estudio de la literatura secundaria sobre los temas abordados. Específicamente, nuestra metodología hermenéutica de trabajo se apoya en el concepto foucaulteano de “práctica”. La metodología hermenéutica se complementa con el método analítico en lo que respecta a la reconstrucción de los conceptos y categorías relevantes para nuestra argumentación. La tarea hermenéutica y la reconstrucción analítica permiten cotejar los resultados obtenidos y realizar un análisis crítico que apunta a la corroboración de nuestra hipótesis de trabajo. Ello nos habilita, por fin, para extraer conclusiones y elaborar nuestros puntos de vista.

Problema

La Educación Física prácticamente no ha problematizado el cuerpo hasta bien entrados los años noventa del siglo pasado, probablemente porque desde el principio asumió como propio el cuerpo como sustancia extensa que la Fisiología determina en su objeto, es decir, el organismo. Hay, por supuesto, algunas excepciones, de las que nos interesa mencionar dos, también como homenaje. André Rauch nos permitió formalizar la idea de un cuerpo *usina* para distinguir el cuerpo del siglo XIX --que opera como sede del intercambio y transformación de la energía habilitando una contabilidad de los ingresos y egresos en el organismo viviente- del cuerpo “máquina” basado en el mecanicismo del siglo XVII, cuyo modelo era el reloj (retomando a Wiener, Lacan destacó que en el siglo XVIII surgió como nuevo prototipo del mecanicismo el motor de vapor, haciendo posible calcular costos y rendimientos de producción). Alejandro Amavet, impulsor de la creación de la sección Educación Física del Departamento de Ciencias de la Educación y del Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades en la Universidad de La Plata, Argentina, procuró indagar desde una perspectiva fenomenológica si somos o tenemos un cuerpo, pregunta que, de algún modo, atraviesa también nuestro trabajo: si bien nuestras tesis y nuestras investigaciones se sitúan prácticamente en las antípodas de las de Amavet, es indudable que somos deudores de su deseo de saber, de su decisión de investigar rigurosamente y, sobre todo, de su impronta innovadora. Deberíamos incluir también a Georges Vigarello, pero su trabajo, importantísimo, transcurre por fuera de la Educación Física y el autor monegasco es prácticamente desconocido en nuestro campo disciplinario. En cambio, el objeto que parece haber desvelado a la Educación Física a lo largo de sus ciento treinta años de vida es el movimiento. Así lo evidencian los objetos que ha procurado asignarle la pretensión de hacer de ella una ciencia y los títulos que se entienden más apropiados para designar sus alcances. Objetos como el hombre en cuanto que se mueve, la revelación del espacio en el movimiento, la acción motriz, el

deporte, el movimiento humano, los ejercicios físicos, propuestos para ocupar a la Educación Física, conviven con expresiones como Fisiografía, Homocinética, Kinantropología, Psicocinética, Praxiología Motriz, Semiótica Motriz, Teoría del Movimiento, Ciencia del Movimiento Humano, acuñadas para redesignarla.¹¹ En las universidades europeas, americanas e, incluso, en las brasileñas, colombianas y chilenas, el nombre que han tomado las carreras de estos estudios es *Ciencias de la Actividad Física*, al que en algunos casos se agrega *y del Deporte*. Todos los objetos y nombres que se proponen están en relación con el movimiento.

Sin embargo, la mínima experiencia en la práctica de la Educación Física revela la presencia en ella de un cuerpo tan distinto del organismo que vuelve por sí mismo prácticamente estériles casi todos los conocimientos acumulados por la anatomía y la fisiología, la psicología y las neurociencias,¹² al tiempo que muestra la carencia de un saber de ese cuerpo vivo, en acción, con otros, “superficie de inscripción de los sucesos (mientras que el lenguaje los marca y las ideas los disuelven), lugar de disociación del yo (al cual intenta prestar la quimera de una unidad substancial), volumen en perpetuo derrumbamiento”, como lo ha descrito Michel Foucault.¹³ El cuerpo común, el del hombre corriente, el del niño escolarizado (también el del deportista de elite), el cuerpo, en fin, desborda todo el tiempo el entramado de disciplinas científicas con que la Educación Física, en cualquiera de sus manifestaciones, procura desarrollarlo: incrementar sus aptitudes orgánicas, perceptivas y motrices, inculcarle valores. Saber del cuerpo en tanto algo distinto del organismo, requiere investigaciones por entero distintas de las de la fisiología, la neurología o la psicología. Requiere indagar, por ejemplo, cómo, y si fuera posible por qué, en nuestra cultura el cuerpo ha devenido unidad orgánica, toda vez que hay pruebas suficientes de que no siempre lo fue. Nuestros argumentos se despliegan a lo largo de seis capítulos, cada uno de los cuales se articula con los otros en ciertas cuestiones, a la vez que intenta cerrar otras en sí mismo. Los capítulos se entienden como puntos centrales o núcleos de un discurso no necesariamente lineal y continuo sobre la fragmentación y la unidad del cuerpo, tomadas en su oposición paradigmática, pero también en sus relaciones con la educación, la salud, el cuerpo mismo y acontecimientos históricos, por ende, políticos. Procuramos llevar adelante nuestro razonamiento en forma de red, de la que los capítulos constituyen los nudos que, por un lado, enlazan las distintas líneas y, por el otro, son en sí mismos puntos en cierto sentido aislados pero fuertes que dan consistencia a la argumentación.

11 Cf. Crisorio, 2003.

12 Esto no implica, por supuesto, invalidarlos en su totalidad ni, mucho menos, en otros campos de aplicación, pero sí, en buena medida, en el campo y la práctica de la educación del cuerpo.

13 *Nietzsche, la Genealogía, la Historia, Paris, 1971, pág. 5.*

ARGUMENTOS

1. El análisis histórico-hermenéutico del uso de la palabra *gimnástica* en el contexto griego en que fue acuñada hace ver su significado inicial, las prácticas que designó y las relaciones que guardó con otras prácticas, como *gimnasia* y *paidotribía*. Revela también cambios que no alteran la etimología ni la morfología de la palabra pero sí el sentido, la forma y el contenido de las prácticas que pasa a designar, así como los cambios de relación y de estatus respecto de las otras prácticas. El principal cambio de significado lo introdujo Platón cuando cambió el objeto de la *gimnástica* –hasta entonces tanto la preparación atlética como la educación del cuerpo– por la producción de salud y la educación del *alma* “valerosa” (*thumoiidea*, Rep.410c). Los cambios posteriores profundizaron éste. Aristóteles (384–322 a. C.), Filóstrato (170-249 d.C.) y Galeno (130-200 d.C.) completaron el alejamiento de la *gimnástica* de la preparación de atletas y su acercamiento a la medicina, ambos iniciados por Platón. Galeno formalizó el objeto de la *gimnástica* y subordinó a ella a la *paidotribía*. A partir de él (aunque puede decirse que estuvieron desde el principio), dos figuras se recortan nítidamente, con funciones formalmente definidas, en el campo de la educación corporal griega: una piensa, estudia, teoriza, la otra efectúa, cumple, consume; teoría y técnica se escinden y adquieren estatus y relaciones diferentes. No hubo en esto sustitución ni yuxtaposición de saberes sino una división y especialización a partir de las cuales la parte formalizada subordinó a la parte empírica, que subsistió como aplicación. Todo esto se corresponde con el empleo general, en la literatura conservada, de la palabra *gimnástica* como nombre de un arte (*téchne*) equiparable a la medicina, la música, la navegación, la hípica, la agricultura, y no como denominación de los ejercicios corporales o su ejecución. El análisis histórico-hermenéutico muestra que la acuñación de la palabra *gimnástica* estuvo relacionada con la revolución que la sofística y la filosofía produjeron en el pensamiento griego (en la que un saber hacer patrimonio de esclavos dio lugar a un conocimiento formalizado que pasó a ser propiedad de los amos).y no, como se cree, con la costumbre de desnudarse para realizar ejercicios corporales o, como propone Erwin Mehl (1986:172), con la aparición del *gymnastés*, al que unas veces llama “médico deportivo”, otras entrenador y otras “maestro de gimnasia profesional”.

2. El análisis de las prácticas corporales educativas desde el Renacimiento hasta la actualidad procura establecer las relaciones, no necesariamente de progreso o evolución, ni siquiera de continuidad, entre las prácticas de los griegos y las nuestras.¹⁴ Nuestra argumentación hace ver cómo, a través de continuidades y

¹⁴ Los lectores seguramente notarán la falta de referencias al Medioevo. Las razones de ello son dos: por un lado, la riquísima variedad de prácticas corporales populares –juegos, danzas, etc.– propia de esta época nunca fue objeto de tratamiento educativo sino, antes bien, la mayoría de ellas fue proscripta reiteradas veces, por el otro la llamada “educación de los caballeros” transcurrió práctica

rupturas, el cuerpo de la educación cerró lo abierto que cualifica la vida humana, plegándola sobre la vida animal. Los juegos constituyeron prácticamente toda la gimnástica renacentista. Tratados de la época atestiguan que la dignidad de los movimientos –su armonía y gracia– parece haber sido una preocupación tan grande como la preservación de la salud, constituyendo el principal elemento en la elección de los juegos a jugar por príncipes y nobles. Pero a mediados del siglo XVIII aparecieron en la educación, particularmente en Alemania, sistemas de ejercicios y juegos corporales ligados a la promoción y mantenimiento de la salud. En el siglo XIX, la fisiología utilizó el concepto de naturaleza para prescribir lo que debía considerarse “normal” en los seres humanos y en su segunda mitad un movimiento promovido y consumado por médicos y fisiólogos desplazó la gimnástica moderna por la Educación Física. La comprensión de lo natural como normal y del cuerpo humano como un organismo es tan ostensible en el discurso de los “reformadores de la gimnástica” como la consideración del cuerpo-especie, de la población, que requería poner el ejercicio al alcance de todos y contribuir a efectivizar la normalidad definida por las ciencias humanas. El patrimonio de la Educación Física se integró con el discurso de la ciencia moderna y con su adhesión al concepto de naturaleza como condición de su existencia, inscribiéndose decididamente en la perspectiva *biopolítica*, la cual refiere, ante todo, a la condición contingente del cuerpo, que mantiene la acción humana dentro de los límites de determinadas posibilidades anatómicas y fisiológicas; pero también a la configuración biológica, o incluso al bagaje genético del sujeto. Desde su nacimiento y hasta ahora, la Educación Física ha pensado la vida de los seres humanos y a los seres humanos en conexión inmediata con la naturaleza, tendiendo a estudiarlos, igual que la biopolítica alemana de principios del siglo XX y la anglosajona actual, a través de la psicofisiología o de una nascente sociobiología, y atribuyendo los comportamientos humanos, individuales y sociales, a dinámicas ligadas en última instancia a las necesidades evolutivas de una especie como la nuestra, que diferiría cuantitativa pero no cualitativamente de la especie animal que la precede y la incluye.

3. El debate sobre la unidad “psicofísica” o de un cuerpo unificado a partir de un modo de pensamiento histórico y no esencialista, cuestiona que una u otra puedan percibirse de un modo “inmediato” (no mediado), remite a la unidad/pluralidad del alma, tal como ha sido pensada en Occidente, ya que las formas de pensar el cuerpo no han sido independientes de las maneras de concebir el alma, y se remonta hasta Homero, en tanto nuestra cultura se ha constituido a partir de la *Iliada* y la *Odisea*. Un breve recorrido histórico-teórico

mente por fuera de los conceptos que nos interesan. La palabra griega *gimnástica*, por ejemplo, fue efectivamente recuperada para la educación y la salud a mediados del siglo XVI.

en torno a los filósofos presocráticos, como se los llama, permite mostrar cómo, a lo largo de los siglos VI y V a.C., el pensamiento filosófico discurrió de la multiplicidad a la unidad, tanto en cuanto al universo en general como al mundo humano en particular. A partir de ese recorrido puede decirse que el hombre se ha representado como *cuero* sólo después que se ha pensado como *alma*. Todo el pensamiento que precedió a Platón, más allá de todas las diferencias, tomó la dirección de la *unidad*, la *constancia* y la *conciencia*, y de una íntima relación del *alma* con el *Ser* y el *Uno*. El paso de Sócrates consistió en identificar el *alma* con un “mundo interior” (Jaeger) que dio unidad al cuerpo y permitió cambiar su representación “paratáctica”, propia del arte arcaico y de los poemas homéricos, a la representación artística y teórica “hipotáctica”,¹⁵ que advino en el siglo V a.C. y en la que no son las partes ni su sola suma las que dan sentido al todo, sino la unidad del todo la que da sentido a las partes y hace un *organismo* perfecto. La unidad no se sitúa a nivel de lo físico sino en la dimensión espiritual, la matriz del giro cultural que refleja el arte del siglo V a.C. está dada por el pasaje en el logos de la representación al concepto. Este cambio fue posible, en primer lugar, por el advenimiento de la escritura. Si “la escritura reestructura la conciencia” (Ong), tanto más una escritura como la griega, que permite escribir como se habla y reflexionar sobre ese mismo habla. Oponemos el cuerpo homérico, fragmentado, al cuerpo unificado por Platón, no porque aquel sea más natural que éste o éste más artificial que aquél, o uno más genuino o verdadero que el otro, sino a partir del análisis de la estructura de la oralidad y la escritura.

4. Homero trata el cuerpo y el espíritu humanos vivos sin unificarlos. En sus poemas faltan los conceptos *cuero* y *alma* en el sentido que recibieron a partir del siglo V y la distinción neta entre cuerpo y alma sólo tiene lugar en el momento de la muerte: el hombre vivo es expresado mediante la circulación ininterrumpida de imágenes múltiples y cambiantes en la que lo físico y lo psíquico se suceden y confunden de maneras varias, pues los órganos anímicos tampoco se distinguen esencialmente de los órganos corporales. Homero usa distintas palabras para designar el cuerpo vivo: *démas* [estatura, porte], *chrós* [piel como superficie, continente, límite externo] y, principalmente, *guía* y *mélea*, que significan *miembros*, dotados respectivamente de movimientos por las articulaciones y de fuerza por la musculatura. En el plano “psíquico” el hombre homérico vivo presenta condiciones de fragmentación semejantes y no se encuentra un *alma* que piensa y que siente como unidad. Hubo pues un tiempo en que los hombres de nuestra

¹⁵ De *parataxis* (coordinación o yuxtaposición de oraciones) e *hipotaxis* (subordinación gramatical, relación de dependencia entre oraciones), respectivamente. Krahmer (1931) caracterizó la diferencia esencial entre la representación *clásica* de la figura humana, a la que llama *organicista*, y la *arcaica*, a la que califica como *geométrica* o *cupista*, recurriendo a los modos sintácticos de la hipotaxis y la parataxis.

cultura no tuvieron, en sentido estricto, un *cuerpo* (Snell, 1982), sino *melea kai guía* [miembros articulados y dotados de fuerza]. Del análisis de la *Iliada* y de la *Odisea* resulta evidente que los hombres homéricos concebían la actividad a partir de los gestos externos y de los sentimientos concomitantes; distinguían lo inmediatamente perceptible en el otro, con una mirada que se dirigía principalmente a los puntos clave de la estructura y el movimiento;¹⁶ *se identifican con sus acciones y se dejan comprender en modo completo y válido en ellas*; no tienen ninguna profundidad oculta, no están encapsulados ni aislados del exterior, están en el mundo y el mundo está en ellos, lo atraviesan con sus acciones atravesadas por él; se entienden mejor en su actuar que en su ser, en sus partes y sus actos, en su vivir y su morir, a condición de que no confundamos actuar con hacer ni consideremos la acción sin la palabra: la acción cobra sentido en un contexto que la habilita y limita al mismo tiempo, su fin no es externo a ella sino que está en ella misma, el estatuto activo del hombre homérico no remite a una unidad de naturaleza física u orgánica, ni a un elemento central que domine todo el sistema, cuya falta en Homero es evidente. El análisis de la educación homérica muestra la reciprocidad y arraigo común de lo ético y lo estético. *La ley no vale más allá de la alta poesía*: hay una ética que se manifiesta en la división de los personajes homéricos, sujetos a un *ethos* en el que hay que pensar y decidir la acción justa, más que a una moral que marca y legaliza, para siempre lo que está bien y lo que está mal. El ideal educativo de este período se concentraba, en su forma más pura, en la excelencia [*areté*], expresada en el discurso y en la acción, en el ejercicio del *poder* depositándolo en el centro vacío de la comunidad, en una idea de *inmortalidad* que la fama y las grandes acciones suscitan en la memoria de los hombres, en el recuerdo de las generaciones venideras.

5. Platón propone educar primero por la música y después por la *gimnástica*, lo que en él significa educar el alma para que se encargue del cuerpo (*Rep.* 403cd), y se refiere a éste como un instrumento del alma pero también como su antítesis y obstáculo para el cumplimiento de sus funciones: son conocidas sus metáforas del cuerpo como cárcel, concha de la ostra, tumba y signo [*sema*] del alma.¹⁷ Sin embargo, interesa más mostrar la estructura tripartita (racional, irascible, concupiscible) y a la vez unitaria que Platón atribuye al alma, la disposición de las partes y la unidad en el cuerpo, la cadena de mandos y obediencias en el conjunto, los

¹⁶ Por eso Homero habla de *pies ágiles, rodillas que se sueltan, manos fuertes*, pero no tiene palabras que designen propiamente el brazo o la pierna, sino el antebrazo, el brazo, el muslo, la pantorrilla; del mismo modo, falta una palabra que designe el tronco, pero las hay para nombrar los hombros, los pechos, la espalda, el vientre, la cintura

¹⁷ Séma [tumba y signo] es una palabra de significado complejo: designa todo aquello que constituye un signo distintivo que permite el reconocimiento: un signo enviado por los dioses, el emblema de un escudo, o lo que indica la presencia de un muerto; por ende, también es título y monumento funerario.

términos minuciosamente físicos con que expone en el *Timeo* las relaciones entre el alma y el cuerpo, la anatomía funcional que el *Timeo* despliega, tan minuciosa que es imposible resumirla. En todo esto descuella, a nuestro propósito, la idea de unidad, de *Uno*, en la obra de Platón y el concepto platónico de salud.

Respecto de la unidad, todo está dispuesto en el organismo, término que ahora corresponde pues cada parte refiere a las otras y todas a la unidad (cada órgano, su estructura, su ubicación, su conformación), para que la razón piense y gobierne, porque la razón es lo propio del alma. Ese alma en que la razón se genera es, en sí misma, *una* y *simple* (indivisible) y participa del *alma* del mundo, que también es *Uno*. En distintos pasajes y con referencias cruzadas muy complejas, Platón provee las connotaciones de la definición del Bien de modo exhaustivo, y en la llamada “doctrina no escrita”, la definición exacta: *el Bien es el Uno, Medida suprema de todas las cosas*. Hay, además una semejanza insistente entre el *cuerpo* y el *alma* del mundo y el cuerpo y el alma del hombre. El alma del mundo es al cuerpo del mundo lo que el alma del hombre al cuerpo del hombre. Hay, pues, una analogía que es también una *connaturalidad*. Todo el *Timeo* expone la idea platónica de connaturalidad entre el mundo y los hombres. En el *cosmos* [orden] platónico gobiernan, en el nivel del mundo y en el nivel del hombre, la unidad, la conciencia y la constancia.

El concepto platónico de salud es consecuente con las ideas de *Uno*, de *Bien*, de *naturaleza*, de *connaturalidad*, de *justa medida*, de *dominio del alma sobre el cuerpo*. La salud es la *armonía natural*, el intrínseco acuerdo del organismo consigo mismo y con lo que lo rodea. Las expresiones “restaurar la medida oculta”, “medida inherente a la cosa misma”, articulan el orden y la naturaleza como primeras referencias de la salud platónica. De allí que resaltemos el papel que en ella se asigna al *orden de la naturaleza*. Es ese orden el que gobierna los equilibrios y prescribe una educación que no mueva el alma sin el cuerpo ni el cuerpo sin el alma, pero cuyo fin es que las diferentes clases de alma tengan movimientos proporcionales entre sí, un régimen de vida que atienda al “complejo” atribuyendo “a cada parte los alimentos y movimientos que les son propios”.¹⁸ Porque, así como no se puede curar la parte del cuerpo sin todo el cuerpo y el cuerpo no se puede curar sin el alma, o sea, sin el todo del hombre, ni ésta sin relación a la *unidad del Todo*, tampoco la salud verdadera puede mantenerse si no es de esta manera.

6. Finalmente, la tesis discute el estado actual y las perspectivas de la educación corporal a partir de las categorías de oralidad y escritura. Si bien vuelve necesariamente a la antigüedad para hacer ver más claramente las características de la oralidad y revisar los cambios de términos y conceptos en el período en

¹⁸ Se refiere al complejo de las tres *almas*, o de las tres partes del alma

que la cultura griega pasaba de la oralidad a la escritura, plantea el problema de la oralidad en la actualidad, en relación con la educación en general y con la educación del cuerpo en particular. El siglo XX recuperó la oralidad, a través de la radio y la televisión, a escala prácticamente mundial (aun considerando las diferencias idiomáticas), y éste, dominado por Internet, la recupera nuevamente más allá de los correos electrónicos, los mensajes de texto y las redes sociales, a través de sistemas como skype, videos, etc., que llegan a todos los medios, incluida la telefonía celular. Trata las relaciones de la oralidad y la escritura con la percepción del cuerpo en reposo y en movimiento, su inclusión en la acción de escribir y en otras acciones, haciendo ver el carácter objetivante de la escritura, que permite pensar el cuerpo, en contraste con el de la acción que exige olvidarlo. La verdad de ese cuerpo no está en su interior ni en las manifestaciones de su fisiología o su psicología, no es una unidad psicosomática, ni siquiera es una unidad: es un “regalo del lenguaje” (Lacan) que la oralidad y la escritura registran de distinto modo. La educación se ha manejado, desde Platón y con pocas excepciones, con un cuerpo construido por la escritura. Ese cuerpo, que Havelock comparaba con una naturaleza muerta, nos ha parecido que estaba siempre ahí, uno y el mismo, respondiendo a la constancia de los instintos, a las leyes de la fisiología, escapando a la historia; escapado de la historia. En cambio, a partir del análisis de las relaciones entre la percepción, la acción y un cuerpo que, más allá de pertenecer a una sociedad desde hace mucho tiempo escritural actúa la mayor parte del tiempo en contextos orales, aunque no sean primarios o estén inclusive regulados por instrumentos escritos, nuestra argumentación muestra que ese cuerpo no es un dato ambiguo de la percepción, en tanto no se sitúa en una región indecisa entre el yo y las cosas, como no terminando de ser ni yo ni cosa, que -mucho menos es el yo, en el sentido de “soy mi cuerpo”, que tampoco es natural o primario, sino que se construye a expensas de la acción y la palabra. Y que son, precisamente, la acción y la palabra las que se suceden en él y se entranan, oponen y complementan, recortándolo, identificándolo, borrándolo, fisonomizándolo, en relaciones de relevos o redes, es decir, sin reducirse uno a otra (ni viceversa) ni ser lo mismo ni opuestos. Finalmente, el capítulo avanza en las consecuencias que trae a la educación un cuerpo y el otro, encontrando que es posible pensar otra educación del cuerpo, que no requiere reducirlo al organismo y tampoco olvidarse de él, pero sí quebrar nuestros esquemas categoriales y pensar, por el contrario, el cuerpo humano separado del organismo y el organismo en lo que lo articula al cuerpo y en lo que lo separa de él.

Conclusiones

Dada la estructura de nuestra argumentación, en forma de red, de despliegue de análisis puntuales que en algunos casos se articulan con otros y

en otros son exhaustivos en sí mismos, varias conclusiones se han adelantado ya. De todos modos, conviene puntualizar rápidamente algunas de las que más contradicen las creencias habituales. Por ejemplo: que la acuñación de la palabra *gimnástica* estuvo más relacionado con la revolución que la sofística y principalmente la filosofía produjeron en el pensamiento griego, que con la instauración de la costumbre de desnudarse para realizar ejercicios corporales; que *gimnástica* y *gymnasia* no significaron lo mismo ni fueron términos equivalentes o sinónimos en la Grecia clásica y helénica; que Homero desconoció ambos términos; que la Gimnástica del siglo XVIII fue cerrando lo abierto que cualifica la vida humana, en su progresivo apegarse a la naturaleza, y que la Educación Física del siglo XX plegó decididamente la vida cualificada sobre la vida vegetativa, inscribiéndose por adelantado en la deriva biopolítica; que el pensamiento occidental, desde el comienzo de la filosofía, discurrió hacia el Uno, elaborando las categorías de unidad, constancia y conciencia que subyacen aún en nuestro pensamiento actual. A su vez, hemos presentado las tensiones entre la oralidad y la escritura, sus diferencias en relación con el gobierno de las sociedades y respecto del pensamiento de los hombres, tanto en cuanto a los efectos que operan sobre él como a las posibilidades que le ofrece, así como hemos hecho ver la persistencia de lo oral en las sociedades contemporáneas y la necesidad de tenerlo presente en los estudios del cuerpo y en las consideraciones acerca de su conocimiento. Entendemos, de todos modos, que todas concurren a mostrar la fragmentación del cuerpo humano vivo y la imposibilidad de su percepción inmediata, es decir, sin la mediación de instrumentos externos pero, fundamentalmente, sin la intercesión de la palabra que nombra y distingue las partes, divide y unifica, adjudica, excluye, significa. En nuestro recorrido la realidad material, que la Educación Física -tanto la que adhiere a las ciencias biológicas y naturales (su corriente supuestamente más tradicional) como la que se sostiene en las ciencias sociales (sus corrientes progresistas)- supone poder conocer o comprender por procedimientos de todos modos empíricos, sean experimentos o trabajos de campo, se revela atravesada por el lenguaje, elaborada por palabras o letras, habladas o escritas ¿De qué otro modo que hablando cambió Sócrates una imagen espectral, sin vida, sin capacidad de sentir, conocer ni querer, en el centro mismo de la conciencia y la voluntad, o el cadáver en un organismo? ¿De qué otro modo que escribiendo cambió Platón una gimnástica dedicada al entrenamiento atlético en una práctica destinada a producir salud, una práctica reservada a la educación del cuerpo en otra consagrada a la educación del alma?

Sin embargo, restas definir cómo se presenta el cuerpo a nuestros ojos, después de un trabajo que nos llevó hasta el momento en que los hombres de nuestra cultura, nuestros antepasados, en sentido estricto no tenían cuerpo, como ha dicho Snell, sino *mélea kai guía*, miembros articulados y dotados de fuerza.

Adjudicamos esa falta, obviamente no a un defecto de la percepción -los héroes homéricos percibían perfectamente- sino a la falta de un significante que objetivara la unidad. Había en esa época espejos, ríos, lagos, charcas, por lo que tampoco pudo tratarse de la imagen. Se trató, entonces, del habla y del uso, que desde Wittgenstein van de la mano. Se trató de la oralidad que gobernaba la sociedad homérica, y que, en cuanto oralidad primaria, impedía el desdoblamiento, la objetivación del cuerpo en tanto uno, unidad, organismo. No es que la unidad esté absolutamente ausente en el mundo homérico. El nombre -Aquiles, Odiseo- unifica; el *démas* -el porte, la estatura, la forma-, el *chros* -el continente, el límite, la superficie- también unifican de algún modo. Pero, de todas maneras, el cuerpo no se encuentra: sólo fragmentos y acciones, cabezas, brazos, pies, pechos, que se articulan en acciones de combate individual, de debate crispado, de diálogos amables, de modos de comer, saludar, bañarse, vestirse.

Pero nosotros pertenecemos a una sociedad alfabetizada desde hace varios siglos ¿Cómo se presenta a nosotros nuestro cuerpo? Obviamente pensamos que como una unidad y en verdad así se nos presenta, así nos lo devuelven los espejos y los otros, y toda la bibliografía científica y filosófica, salvo muy pocas excepciones, nos habla no sólo de un cuerpo unificado sino de un sujeto unificado, identificado. De todas maneras, la imagen que nos devuelve el espejo no es nuestro cuerpo, no estamos ahí, nuestro cuerpo no está en el espejo; sabemos lo que es ser mirado por otros, sabemos que nuestro cuerpo es absolutamente visible, pero nunca podemos separarlo de una cierta invisibilidad para nosotros mismos. Y, definitivamente, el cuerpo unificado por la bibliografía científica y filosófica no es nuestro cuerpo: el cuerpo de los textos que describen el cuerpo no es el nuestro, el de las láminas y dibujos que lo muestran tampoco. No obstante, son esos casos los que en efecto unifican nuestro cuerpo; no nuestra percepción, que sólo puede colocar allí esas imágenes, esas descripciones, esas copias, que no son nuestro cuerpo. Nuestro cuerpo, tan perceptible en tanto tal para otros, o en otro lado, es imperceptible para nosotros. Él es “sabido” por nosotros, “conocido” por nosotros, pero nunca percibido por nosotros. El cuerpo que creemos percibir es, en realidad, el cuerpo que podemos pensar, el cuerpo que podemos ver en los otros como los otros lo ven en nosotros.

El cuerpo dotado de unidad orgánica, en el que todas las partes están relacionadas entre sí y subordinadas a un centro, es una cosa por entero distinta de los *mélea kai guía* homéricos, una cosa totalmente nueva que encuentra su unidad en la escritura. *Sôma*, en tanto cuerpo vivo, no es un cuerpo visto desde afuera sino un cuerpo supuestamente percibido como unidad desde “adentro”, o como límite entre un interior y el exterior. *Sôma* implica, a partir del siglo V a.C., al mismo tiempo un pasaje de la exterioridad social a la interioridad individual y una extensión particular en el espacio del mundo. En cambio, nuestro cuerpo

es inconstante, cambiante, ni físico ni psíquico, una mezcla de alma, rodillas e invocaciones, como en el ruego de Héctor moribundo a Aquiles que lo mata. En los poemas homéricos, sobre todo en la *Iliada*, se ve muy bien que no hay sino pechos que palpitan bajo las corazas, brazos vigorosos que lanzan jabalinas que unen partes de un cuerpo con partes de otros cuerpos (igual que la pelota en los deportes), piernas que arremeten o huyen a la carrera, pies que avanzan o retroceden despacio, paso a paso, cabezas que emergen bajo los yelmos, son golpeadas bajo los yelmos, y también *frénes* que se ensombrecen, *thumós* que se agitan. Eso es nuestro cuerpo, lo demás es organismo. Nuestro cuerpo no es una unidad, sino que hace y deshace unidades con otros cuerpos y elementos diversos en la acción. Nuestro cuerpo no es nuestro organismo, carece de esos límites, se articula a otros significantes. Nuestro cuerpo no es interior ni exterior, está siempre, como dice Foucault, “en otra parte [...] ligado a todas las otras partes del mundo” (2007).

Nuestro cuerpo, como el de los recién nacidos, es disperso, es miembros, cavidades, orificios, es “dehiscencia” como ha dicho Lacan, sólo unificada en la imagen del espejo, en la mirada de los otros, en el lenguaje del Otro que nos otorga un cuerpo. Si estudiar el universo sin el mundo es estudiar los restos del mundo, como ha dicho Heidegger, considerar el organismo sin el cuerpo es considerar los restos del cuerpo. Homero no usa la palabra *sóma* sino para designar el cadáver. Son el cadáver homérico y el espejo lacaniano los que nos presentan el cuerpo. Pero si se piensa, como piensa Foucault, “que la imagen del espejo está alojada para nosotros en un espacio inaccesible, y que jamás podremos estar allí donde estará nuestro cadáver, si se piensa que el espejo y el cadáver están ellos mismos en una invencible otra parte” (2007), entonces se descubre que ni una ni otro son nuestro cuerpo. Nuestro cuerpo son las acciones de nuestro cuerpo: fragmentos y acciones, sólo eso revela el análisis, fragmentos y acciones en devenir, cambiantes, inestables, resistentes a toda percepción unitaria e interior. Elementos ordenados en series particulares, pero que nunca son el cuerpo. Quizás el cuerpo, como piensa De Certeau, sólo sea “algo mítico, en el sentido de que el mito es un discurso no experimental que autoriza y reglamenta unas prácticas” (1982).

Bibliografía

- Adkins, A., *From the Many to the One. A Study of Personality and Views of Human Nature in the Context of Ancient Greek Society, Values, and Beliefs*, Oxford, 1970.
- , *La Morale dei Greci, da Omero ad Aristotele*, Roma-Bari, 1987.
- Amavet, A.J., *Apuntes para una introducción al estudio de la Educación Física*, La Plata, 1957.
- Aristóteles, *Política*, Madrid, 1993.

- Austin, J.L., *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona-Buenos Aires-México, 1990.
- Barker, F., *Cuerpo y Temblor. Un ensayo sobre la sujeción*, Buenos Aires, 1985.
- Berman, M., *Cuerpo y Espíritu: la historia oculta de Occidente*, Santiago de Chile, 1992.
- Bickel, E., "Homerischer Seelenglaube; geschichtliche Grünzüge menschlicher Seelenvorstellungen" en *Schriften der Königsberger Gelehrten Gesellschaft*, 1 Jahr, Heft 7, Berlín, 1925.
- Bracht, V., *Educação Física e Aprendizagem Social*, Porto Alegre, 1992.
- , *Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz*, Brasil, 1999.
- Bremmer, J., *The Early Greek Concept of the Soul*, Princeton, 1983.
- Brunetti, A., *Il vento e il remo. Scritti critici su Omero*, Firenze, 1994.
- Buffiere, F., *Les Mythes d'Homère et la pensée grecque*, Paris, 1956.
- Cagigal, J.M., *Deporte: anatomía de un gigante*, Valladolid, 1981.
- Cardona, G.R., *Antropología de la Escritura*, Barcelona, 1999.
- Castorina, J.A., Ferreira, E., Kohl de Oliveira, M., Lerner, D., *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Buenos Aires-Barcelona-México, 1999.
- Castro, E., *El vocabulario de M. Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*, Bernal, 2004.
- , *Pensar a Foucault. Interrogantes filosóficos de La arqueología del saber*, Buenos Aires, 1995.
- Charles Schmitt, Ch. y Q. Skinner (eds.), *The Cambridge History of Renaissance Philosophy*, New York, 1996.
- Codino, F., *Introduzione a Omero*, Torino, 1990.
- Corominas, J., *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*, Madrid, 1997.
- Crisorio, R., "Constructivismo, cuerpo y lenguaje", en *Revista de Educación Física & Ciencia*, año 4, La Plata, Departamento de Educación Física FaHCE-UNLP, octubre 1998, pp. 75-81.
- , "Enfoques para el abordaje de CBC desde la Educación Física", en *Serie Pedagógica*, Volumen 2, La Plata, FaHCE-UNLP, marzo 1995, pp. 175-192.
- Crisorio, R. y V. Bracht (coord.), *La Educación Física en Argentina y en Brasil*, La Plata, 2003.
- Crombie, I.M., *Análisis de las doctrinas de Platón 1: El Hombre y la Sociedad*, Madrid, 1979.
- De Carvalho, Y.M., *El "mito" de la Actividad Física y la Salud*, Buenos Aires-São Paulo, 1998.
- De Strycker, E. y S. R. Slings, *Plato's Apology of Socrates. A Literary and Philosophical*

- Study With a Running Commentary*, Leiden–New York–Köln, 1994.
- Di Benedetto, V., *Nel laboratorio di Omero*, Torino, 1998.
- Dodds, E., *Los griegos y lo irracional*, Madrid, 1997.
- Eggers Lan, C., *El concepto de alma en Homero*, Buenos Aires [Publicación del Departamento de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires], 1967.
- Eidelsztein, A., *Las estructuras clínicas a partir de Lacan*, Buenos Aires, 2001.
- Ernout, A. y A. Meillet, *Dictionnaire étymologique de la langue latine*, París, 1959.
- Faerna, A., *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento*, Madrid, 1996.
- Feder Kittay, E., *Metaphor. Its Cognitive Force and Linguistic Structure*, Oxford, 1989.
- Foucault, M., “*Il faut défendre la société*”, París, 1997.
- , *Dits et écrits*, Vols. I-IV, París, 1994.
- , *Histoire de la folie à l'âge classique*, París, 1999.
- , *L'archéologie du savoir*, París, 1984.
- , *L'herméneutique du sujet*, París, 2001.
- , *L'histoire de la sexualité I. La volonté de savoir*, París, 1986.
- , *L'histoire de la sexualité II. L'usage des plaisirs*, París, 1984.
- , *L'histoire de la sexualité III. Le souci de soi*, París, 1984.
- , *L'ordre du discours*, París, 1986.
- , *La naissance de la clinique*, París, 1988.
- , *Le pouvoir psychiatrique*, París, 2003.
- , *Les anormaux*, París, 1999.
- , *Les mots et les choses*, París, 1986.
- , *Maladie mentale et personnalité*, París, 1954.
- , *Maladie mentale et psychologie*, París, 1997.
- , *Raymond Roussel*, París, 1992.
- , *Surveiller et punir*, París, 1987.
- , *Discurso y Verdad en la Antigua Grecia*, Buenos Aires, 2004.
- Galenus, *Opera omnia*, ed. C. G. Kühn, Hildesheim, 1964-1965. Trad. francesa: *Œuvres Médicales choisies*. París, 1994.
- Gill, Ch., *Personality in Greek Epic, Tragedy, and Philosophy. The Self in Dialogue*, Oxford, 1996.
- Giraldes, M., *Didáctica de una Cultura de lo Corporal*, Rafael Calzada, 1994.
- , *Gimnasia. El futuro anterior: de rechazos, retornos y renovaciones*, Buenos Aires, 2001.
- Gómez, R.H., *El aprendizaje de las habilidades y esquemas motrices en el niño y el joven. Significación, estructura y psicogénesis*, Buenos Aires, 2000.
- , *La enseñanza de la Educación Física en el Nivel Inicial y el Primer Ciclo de la EGB*, Buenos Aires, 2002.

- González de Tobía, A.M., “Etimologías médico-antropológicas. ‘Soma’ y ‘Psikhe’: dos conceptos clásicos, sus variables en los escritos griegos y la proyección filosófica actual”, en *Quirón*, Volumen 19, N° 1, La Plata, 1988, pp 76 - 80.
- Grube, G.M.A., *El pensamiento de Platón*, Madrid, 1994.
- Gruppe, O., *Estudios sobre una teoría pedagógica de la educación física*, Madrid, 1976.
- Guthrie, W. K. C., *A History of Greek Philosophy, IV Plato: the man and his dialogues earlier period*, Cambridge, 1993.
- Havelock, E.A., *Dike, la nascita della coscienza*, Roma-Bari, 1983.
- , *La musa aprende a escribir*, Barcelona-Buenos Aires-México, 1996.
- Hesse, M., “The Explanatory Function of Metaphors”, en Mary Hesse, *Models and Analogies in Science*, Notre Dame, 1966.
- Hobbes, Th., *Tratado sobre el Cuerpo*, Madrid, 2000.
- Horkheimer, M. y Th. Adorno, *Dialéctica de la Ilustración*, Madrid, 1998.
- Ilias*, ed. T.W. Allen, Oxford, 1931. Trad. española, introducción, y notas de E. Crespo Güemes, revisión de Carlos García Gual, Madrid, 1991.
- Jacob, F., *La lógica de lo viviente*, Barcelona, 1977.
- Jaeger, W., *Paideia: los ideales de la cultura griega*, México, 1967.
- , *La teología de los primeros filósofos griegos*, México, 1977.
- Jaynes, J., *The Origin of Consciousness in the Breakdown of the Bicameral Mind*, Massachusetts, 1976.
- Jüthner, J., *Gymnastik, Realenzyklopädie der klassischen AltertumsWissenschaft* (Tomo VII), 1911.
- Kitto, H. D. F., *Los griegos*, Buenos Aires, 1966.
- Koyré, A., *Pensar la Ciencia*, Barcelona, 1994.
- , *Estudios de historia del pensamiento científico*, México, 1987.
- Kraut, R. (ed.), *Cambridge Companion to Plato*, Cambridge, 1992.
- Kumlien, L. G., *La Gimnasia sueca. Manual de Gimnasia Racional*, Paris-México, 1923.
- Lacan, J., *El Seminario, Libro 2, El yo en la teoría Freud y en la técnica psicoanalítica*, Barcelona-Buenos Aires-México, 1983.
- , “Le stade du miroir comme formateur de la fonction du Je” en *Écrits I*, París, 1966.
- Lagrange, F., *La Higiene del Ejercicio en los Niños y en los Jóvenes*, Madrid, 1894.
- , *Fisiología de los Ejercicios Corporales*, Madrid, 1895.
- Langlade, A. y N.R. de Langlade, *Teoría General de la Gimnasia*, Buenos Aires, 1970.
- Latacz, J., *Omero*, Roma-Bari, 1998.
- Leary, D. (ed.), *Metaphors in the History of Psychology*, Cambridge, 1992.

- , “Psyche’s muse: the role of metaphor in the history of psychology”, en Leary, D. (ed.), *Metaphors in the History of Psychology*, Cambridge, 1992.
- Le Boulch, J., *Hacia una ciencia del movimiento humano*, Buenos Aires, 1991.
- , *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento hasta los 6 años*, Madrid, 1983.
- , “El lugar de la Educación Física en las Ciencias de la Educación”, en *Actas del Primer Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia*, La Plata, 1993.
- Luria, A.R., *Cognitive Development: its Cultural and Social Foundations*, Cambridge, Mass., y Londres, 1976.
- Mandrizzato, E., *Omero. Il poeta che racconta*, Milano, 1998.
- Mehl, E., “Sobre la historia del concepto ‘Gimnástica’” en *Citius, Altius, Fortius*, Separata del Tomo IV, fascículo 2, Madrid, INEF Madrid, Unidad de Investigación y Documentación, 1986.
- Miller, J-A., *Biología lacaniana y acontecimiento del cuerpo*, Buenos Aires, 2002.
- Miralles, C., *Come leggere Omero*, Milano, 1992.
- Montanari, F., *Omero. Gli aedi, i poemi, gli interpreti*, Firenze, 1998.
- Mosso, A., *La Educación Física de la Juventud*, Madrid, 1894.
- Nagy, G., *Homeric Questions*, Austin, 1996.
- Odysea*, ed. P. von der Mühlh., Basel, 1962. Trad. esp. de J. M. Pabón, introducción y revisión M. Fernández-Galiano, Madrid, 1987.
- Ong, W.J., *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra*, México-Buenos Aires, 2000.
- Onians, R., *The Origins of European Thought. About the Body, the Mind, the Soul, the World, Time and Fate*, Cambridge, 1994.
- Ostenfeld, E.N., *Forms, Matter and Mind. Three Strands in Plato’s Metaphysics*, La Haya-Boston-Londres, 1982.
- Otto, W., *Die Manen oder von den Urformen des Totenglaubens*, Berlín, 1923.
- Palma, H., y Wolovelsky, E., *Imágenes de la racionalidad científica*, Buenos Aires, 2001.
- Pausanias, *Description of Greece* (Greek), Perseus Collection, Greek and Roman Materials
- Piaget, J., *Psicología y Pedagogía*, Buenos Aires, 1988.
- y B. Inhelder, *Psicología del Niño*, Madrid, 1981.
- Platonis opera*, ed. J. Burnet, vols. I-V, Oxford, 1967. Trad. esp.: Platón, *Diálogos*, vols. I-IX, Madrid, 1981 y ss.
- Rasch, P. y R. Burke, *Kinesiología y Anatomía aplicada: La ciencia del movimiento humano*, Buenos Aires, 1985.
- Reale, G., *Corpo, anima e salute. In concetto di uomo da Omero a Platone*, Milano, 1999.

- Resnik, M.D., *Elecciones. Una introducción a la teoría de la decisión*, Barcelona, 1998.
- Ricoeur, P., *La metáfora viva*, Madrid, 1980.
- Rigatos, G., «*Athlétisme et santé, la santé par le sport*», traduction et notes par F.-J. Herr, *Revue O Lychnos*, n° 98, janvier 2004Ep. 30-33 et n° 99, avril 2004.
- Rohde, E., *Psique. La idea del alma y la inmortalidad entre los griegos*, México, 1983.
- Ryle, G., *El concepto de lo mental*, Buenos Aires, Buenos Aires, 1962.
- Snell, B., *The Discovery of the Mind in Greek Philosophy and Literature*, New York, 1982.
- Soares, C. (org.), *Corpo e História*, Campinas, SP, 2001.
- Soler, C., “El cuerpo en la enseñanza de Jacques Lacan”, en *Estudios de Psicosomática*, Volumen I, Buenos Aires, 1993, pp. 93-114.
- Steiner, P., *Psyche bei Platon*, Göttingen, 1992.
- Stroppiana, Laura, “Gymnic art of Iccus of Taranto in the contest of Magna Grecia”, *Istituto di Storia della Medicina, Università di Roma “La Sapienza”*. 1: Med secol. 1989;1(1):3-12 Italian. PMID:11640078 [PubMed – indexed for MEDLINE].
- Sullivan, S.D., *Psychological & Ethical Ideas: What Early Greeks Say*, Leiden-New York-Köln, 1995.
- Svembro, J., “La Grecia Arcaica y Clásica. La invención de la lectura silenciosa” en Cavallo, G. y R. Chartier, *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, 2001.
- Vernant, J-P. y otros, *El Hombre Griego*, Madrid, 2000.
- Vicente Pedraz, M., *El imaginario de la excelencia corporal en el libro de los estados: Cuerpo y sociedad en la obra política de Don Juan Manuel*, Buenos Aires, 2002.
- Vidal-Naquet, P., *El mundo de Homero*, Buenos Aires-México, 2001.
- Wilkes, K., *Real People. Personal Identity without Thought Experiments*, Oxford, 1993.