

# Lenguaje, hermenéutica y actividad epistemológica en la Educación Física

Paulo Evaldo Fensterseifer\*

**Resumen:** El presente texto busca aportar a la comunidad científica de la Educación Física un conjunto de notas referentes a la temática del lenguaje como lo entiende la Hermenéutica Filosófica. La consideración de ese referencial nos posibilita redimensionar la cuestión del conocimiento, visto que implica una inflexión en el entendimiento de la racionalidad hegemónica en la filosofía occidental con sus debidas implicaciones para los diferentes campos del saber, entre ellos, un redimensionamiento de la actividad epistemológica.

**Palabras clave:** Lenguaje. Hermenéutica. Epistemología. Educación Física.

*El mundo se volvió, una vez más, «infinito» para nosotros, porque contiene en sí la posibilidad de interpretaciones infinitas (Nietzsche).*

Este ensayo tiene como propósito enfatizar el aporte de un referencial que creo capaz de fomentar el debate en el interior de la Educación Física y, en particular, en lo que dice respecto al debate epistemológico, partiendo del tema del lenguaje como lo entiende la hermenéutica filosófica. Cabe explicitar, en un primer momento, los orígenes del término «hermenéutica». Utilizo para ello la explicación sucinta de Ruedell (2005, p. 224), para quien

las raíces del término «hermenéutica» se encuentran en el verbo griego *hermeneuein*, usualmente traducido por «interpretar», y en el sustantivo *hermeneia*, «interpretación». El establecimiento y uso de esas palabras, a su vez, remiten a la mitología griega, más precisamente, a Hermes, dios mensajero.

---

\* Profesor del Departamento de Pedagogía de la Universidad Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Ijuí, RS, Brasil. E-mail: fenster@unijui.edu.br

Hermes se asocia a la transmutación, a la transformación de todo lo que está por encima de la comprensión humana, haciéndose accesible a la inteligencia humana. Como mensajero divino, él les trae a los hombres el mensaje del mundo de los dioses, lo anuncia y lo hace comprensible; acerca y explica lo que era lejano y oscuro.

Por su parte, la hermenéutica filosófica se caracteriza, según Ruedell (2005), por no centrar su preocupación en el *cómo*; no es, por ende, una técnica ni tampoco proporciona orientaciones para la interpretación. Según el autor, basado en Scholtz, la hermenéutica filosófica

solo busca comprender lo que hace posible la interpretación y la comprensión; en otras palabras, pregunta por las condiciones de posibilidad de la comprensión (RUEDELL, 2005, p. 226.227).

Visualizo en el referencial mencionado y, en particular, en el tema del lenguaje, una capacidad de inspiración para pensar las cuestiones del conocimiento desde una perspectiva aún poco explorada en nuestro ámbito.<sup>1</sup> Este interés se funda en el entendimiento de Fensterseifer (1999, p. 173) de que «son las formas discursivas las que nos interesan en la actividad epistemológica». Luego,

la tarea primera de la crítica epistemológica es la tematización del lenguaje como «*medium*» de producción de significaciones. Es él (el lenguaje) nuestro medio de acceso, no el ser, sino el discurso sobre el ser.<sup>2</sup>

Una vez aceptada esa prerrogativa, pienso que no es posible la actividad epistemológica sin el recurso del lenguaje, visto que, coincidiendo con Berticelli (2004, p. 89), «la

---

1 Podemos encontrar un ejercicio en ese sentido en el texto *Corpo e linguagem* (FENSTERSEIFER, 2004). En el ámbito de la Educación, sugiero la lectura de Hermann (2002) y Berticelli (2004).

2 Después de Kant, eso no debe significar límite en el sentido negativo, sino la propia condición del conocer humano. También cabe observar que *medium* o *medio*, en este contexto, no significa instrumento, sino que se acerca más a la noción que tenemos de medio ambiente.

experiencia del mundo se traduce como lenguaje. No hay otra traducción posible de la experiencia del mundo que no sea el lenguaje». En las palabras de Gadamer, «la peculiar *objetividad* del mundo se deriva de la relación del lenguaje con él» (*apud* BERTICELLI, 2004, p. 88, nota 4, cursiva del autor).

Enfatizando asimismo el lugar del lenguaje traigo el aporte de Palmer (1989, p. 20-21), para quien,

la existencia humana, tal como la conocemos, implica siempre el lenguaje y, así, cualquier teoría sobre la interpretación humana tiene que lidiar con los fenómenos del lenguaje. Y entre los más variados medios simbólicos de expresión usados por el hombre, ninguno supera al lenguaje, ya sea en la flexibilidad y poder comunicativos, ya sea en la importancia general que desempeña. El lenguaje moldea la visión del hombre y su pensamiento; simultáneamente, la concepción que tiene de sí mismo y de su mundo (no siendo esos dos aspectos tan separados como parecen). La propia visión que tiene de la realidad es moldeada por el lenguaje [...]. Si consideramos este tema en profundidad, se hace visible que el lenguaje es el «*medium*» en el cual vivimos, nos movemos y en el cual tenemos nuestro ser.

El sentido dado aquí a la hermenéutica presupone la centralidad del lenguaje, fenómeno que produce en la filosofía lo que denominamos giro lingüístico o *linguistic turn*, que, de forma resumida, significa el desplazamiento de la cuestión de la razón y de la verdad del plano de la relación sujeto-objeto al plano del lenguaje. El giro lingüístico sitúa el problema de la interpretación en el centro de las preocupaciones filosóficas,<sup>3</sup> lo que implica una ruptura con respecto a la concepción del conocimiento como representación de una conciencia individual. Esa inflexión del pensamiento filosófico

---

3 En la definición de Gadamer, «la hermenéutica es esto: saber cuánto resta, siempre, de no dicho cuando se dice algo» (*apud* HERMANN, 2002, p. 72).

contemporáneo tendrá en la ocurrencia intersubjetiva del lenguaje su fundamento de validación. De la misma forma, la validación científica ya no se da como

evidencia para una conciencia individual, sino, sobre todo, en virtud de su reconocimiento público como paradigma de un juego lingüístico (en el sentido de Wittgenstein) (APEL *apud* BERTICELLI, 2004, p. 95-96).

Espero, en el conjunto de notas que siguen a continuación, repercutir en las implicaciones de esta postura que fundan lo que se ha llamado pensamiento postmetafísico.

1. El abandono del esfuerzo para conocer *la cosa en sí*, ya asumido por Kant, retira de la ontología la pretensión de agotar el sentido del ser por medio del conocimiento de lo efectivamente existente, contentándose con aprehender el sentido del ser como siendo, lo que se da lingüísticamente. De allí la afirmación de Gadamer: el ser que puede ser comprendido es lenguaje. El lenguaje se constituye, así, en depositario de la historicidad del ser, el cual es indisociable del tiempo (proposición heideggeriana encarnada en el título de la obra *Ser y Tiempo*).

2. El lenguaje no es producto (*ergo*), sino actividad (energía) en la cual se hace efectiva toda comprensión. Esa comprensión no es una *facultad* de lo humano, sino el propio modo de ser del ser-ahí (*Dasein*). Se trata de una apertura que se da siempre como interpretación, originando las distintas formas discursivas constituyentes de mundos (mítico, religioso, científico...). Es una *productividad* que se expresa también en los conocimientos disciplinares capaces de fundar comunidades argumentativas y de producir intervenciones en los diferentes campos (natural, social, estético).

3. El lenguaje se mantiene abierto en su dinamicidad («solo se conserva mientras se transforma» - LARROSA, 2002) en función de su vínculo con la historicidad de la condición humana, así como debido a su carácter

inherentemente babélico. Esta condición ha demandado esfuerzos en el sentido de cosificar, objetivizar, instrumentalizar el lenguaje por parte de los estados nacionales, lingüistas, filósofos, etc. Eso se traduce en lenguas nacionales, reglas, conceptos, etc., en un intento interminable de homogeneización de la lengua, que tiene como *telos*, según Larrosa (2002), la pretensión de que «las palabras digan lo mismo» y de que «el discurso pueda controlar el discurso». Como, no obstante, los conceptos y los discursos están compuestos de palabras y estas, «aunque permanezcan las mismas, nunca dicen lo mismo» (POZCHIA *apud* LARROSA, 2002), nunca superamos la *imprecisión esencial* del conocer, pues este depende del lenguaje, una vez que la «realidad “misma” no habla de sí, tiene necesidad de un portavoz» (VATTIMO, 2001, p. 43) y este último usa, para eso, una «herramienta imperfecta» (HENRY, 1992), o, en términos hermenéuticos, es usado por ella. Luego, el lenguaje es inalcanzable para nosotros, seres finitos. Sobre ese esfuerzo de superar el *caos de las lenguas históricas*, Merleau-Ponty (2002, p. 25) hace la siguiente afirmación:

El algoritmo, el proyecto de una lengua universal, es la rebelión contra el lenguaje dado. No se quiere depender de sus confusiones, se quiere rehacerlo a la medida de la verdad, redefinirlo según el pensamiento de Dios, recomenzar desde cero la historia del habla o, mejor, arrancar el habla a la historia.

4. El lenguaje, según Humboldt, es humano desde el principio (*apud* GADAMER, 1999, p. 642). Surge con la conciencia y la sociedad. Juntas, están sujetas al porvenir, a la historia y, luego, no son un dato, un hecho natural (GIACÓIA JÚNIOR, 2001, p. 40). Por lo tanto, no existe mundo anterior al lenguaje o sin lenguaje, pues este (el mundo) se constituye lingüísticamente. Mundo ese que es el suelo común de los que hablan entre sí y que no se constituye en barrera para el conocimiento, sino en posibilidad de que algo se pueda elevar a nuestra percepción, pues «lo que representa es siempre un

mundo humano, o sea, estructurado lingüísticamente, sea cual sea su tradición» (GADAMER, 1999, p. 648-649).

5. Dado que el lenguaje nos sobrepasa, «como seres finitos siempre venimos desde mucho antes y llegamos hasta mucho después». En el lenguaje, «se vuelve claro lo que es real, más allá de la conciencia de cada uno» (GADAMER, 1999, p. 652). En la ocurrencia lingüística se pone de manifiesto la totalidad de nuestro comportamiento, ya sea el de las verdades narradas por la ciencia, ya sea el universo de las apariencias (aun después de Copérnico, el Sol sigue poniéndose). En dicha ocurrencia «tiene lugar no solo lo que se mantiene, sino también y, justamente, el cambio de las cosas» (GADAMER, 1999). Un ejemplo paradigmático de ese cambio es el de la decadencia de las palabras que pueden revelar cambios en las costumbres y en los valores.

6. La relación fundamental de lenguaje y mundo no significa que el mundo se vuelva objeto del lenguaje (GADAMER, 1999, p. 653). Tener lenguaje significa tener un mundo; este, no obstante, no es un *en sí*, una vez que no es objeto, y eso, por una razón fundamental: «no existe ningún lugar fuera de la experiencia lingüística del mundo a partir del cual este pudiera convertirse a sí mismo en objeto» (GADAMER, 1999, p. 657). Luego, la objetividad del lenguaje (*Sachlichkeit*) no es la misma objetividad de la ciencia (*Objektivität*), que conoce leyes, «tiene algo en sus manos» (GADAMER, 1999, p. 658). Hablar, según Gadamer (1999, p. 658), «no significa, de ninguna manera, hacer cosas disponibles, y calculables [...] esa experiencia permanece ella misma, entrelazada en el comportamiento vital». Mientras tanto, para la ciencia objetivadora, la *experiencia lingüística del mundo* se encuentra cargada de prejuicios que los métodos matematizantes necesitan eliminar.

Moviéndose en el plano del lenguaje, la actividad epistemológica no tiene acceso al ser de las cosas (*ser en sí*), sino a los discursos sobre el ser. Acepto, no obstante, la proposición heideggeriana de que el *lenguaje es la casa en la*

*que habita el ser.* Observamos que esos discursos no son *representaciones del mundo, son mundos*; no dicen *del mundo*, dicen *mundos*. Palmer (1989, p. 244-245) explicita ese entendimiento en el siguiente pasaje:

El lenguaje, de hecho, no es un instrumento, sino el modo en el que el ser aparece. Cuando queremos transmitir el ser de una situación, no imaginamos un lenguaje que se adapte a él, sino más bien encontramos el lenguaje adecuado a la situación. Así, lo que encuentra expresión en el lenguaje no es nuestra «reflexividad», sino la propia situación: las palabras no funcionan esencialmente para referirse a dicha subjetividad; por el contrario, se refieren a la situación. El fundamento de la objetividad no está en la subjetividad de aquel que habla, sino en la realidad que se expresa *en y por* el lenguaje. Es en esa objetividad que la experiencia hermenéutica deberá encontrar su fundamento.

Luego, la tarea epistemológica, orientada hermenéuticamente, no se hace apelando a referencias exteriores (teológicas o *naturales*), sino desde el interior de patrones finitos de verdad. Por lo tanto, como lo recuerda Hermann (2002), comprender no se da fuera de un contexto, de una cultura, lo que imposibilita pensar el fenómeno de la comprensión a partir exclusivamente de estructuras lógicas, como lo proponía la epistemología genética piagetiana. Afirma la autora que

Comprender el pensamiento humano como una operación mental o como un análisis lógico, implica silenciar la dimensión de historicidad del hombre, que se realiza en el horizonte del propio lenguaje. Implica, además, someter la complejidad del proceso de comprensión y de búsqueda de sentido a la tutela de las ciencia lógico-formales (HERMANN, 2002, p. 64).

Nos movemos en un *juego de lenguaje* que se constituye en el interior de una tradición, la cual provee los presupuestos de nuestra comprensión. Esta percepción nos posibilita mantener abierto el debate sobre las condiciones de posibilidades de los métodos con los que operan las ciencias, preguntándonos sobre la posibilidad del conocer, el lugar del intérprete, las condiciones de posibilidad del acto interpretativo, etc. Se trata de una actividad, en fin, que cela, en el interior de una comunidad científica, por que la *ocurrencia de la verdad* se haga argumentativamente. Esa es la posición de Gadamer cuando afirma: «El modelo del conocer es el diálogo y no el encuentro entre un sujeto autónomo y un objeto dominado, que es el postulado de la ciencia moderna y, también, en cierto sentido, la muerte de la metafísica» (*apud* BERTICELLI, 2004, p. 69-70).

Esa *ocurrencia*, entendida en su radicalidad, prescinde de esfuerzos o hace problemáticas preocupaciones/afirmaciones como, por ejemplo, las de Oliveira (1983, p. 105) con respecto a que «lo que buscamos es la verdadera naturaleza de la Educación Física. Su esencia. Aquello que realmente ella es», así como la posición de Medina (1983, p. 58), quien, al descalificar las afirmaciones de los sujetos de su investigación, se apoya en una «verdadera educación». En un texto más reciente parecen persistir «recaídas esencialistas», como las que identificamos en Crisorio (2003, p. 48-49) al referirse a un posible «defecto de identidad» y la «educación física como tal», más allá de una nostalgia de la «*paidotribia* original».<sup>4</sup>

Mantener una perspectiva metafísica, esencialista, nos permite tener una *medida* para la crítica, denunciando todo aquello que *no es* Educación Física. Si, no obstante, coincidimos con Larrosa (2004, p. 348) «de que la pregunta “¿qué es?” no es una buena pregunta, al menos se está proponiendo, ingenuamente, como la pregunta sobre una cosa,

---

4 No podemos ignorar que, en algunos casos, esos entendimientos, aquí recortados, entran en conflicto con el conjunto de la obra o pensamiento de los autores.



sobre la identidad y sobre la identificación de una cosa». Cabe, según el autor, *descosificar*, *desnaturalizar*, reconociendo el carácter de invento de las instituciones humanas, lo que nos permite preguntar: ¿cómo se constituyen y cómo funcionan esos inventos?

Una pregunta que parece haber quedado abierta en este debate es: ¿por qué no aplicar ese raciocinio antimetafísico que aplicamos a la noción de identidad e, incluso —o fundamentalmente—, a la noción de verdad, a la ciencia? ¿Por qué no aplicamos aquí lo que afirmábamos anteriormente a partir de Larrosa (2002) de que, aunque las palabras permanezcan las mismas, nunca dicen lo mismo? O, como lo quiere Merleau-Ponty (2002, p. 23), cuando afirma que «ningún pensamiento permanece en las palabras, ninguna palabra, en el puro pensamiento de algo».

Parece que, por un lado, reservamos a la ciencia la condición de *sparing* y, por otro, buscamos el reconocimiento de la *comunidad científica*, afiliándonos, por ejemplo, a la Sociedad Brasileña para el Progreso de la Ciencia (SBPC). Cuando queremos execrar la ciencia, nos referimos a ella como una sustancialidad: la *Ciencia*. En otros momentos, nos vanagloriamos de usar conceptos científicos como *capital cultural* (doble sentido).

Tomar en serio el referencial hermenéutico anteriormente esbozado, significa apropiarnos de la noción de ciencia sin, por un lado, ignorar la tradición que cerca ese concepto, pero, por otro, desacralizándolo, como condición para su resignificación. He ejemplificado esta toma de posición con la experiencia de la Maestría en Educación en Ciencias, de la Unijuí (RS), la cual, por un lado, no contiene ninguna cláusula que excluya un área del saber por *no ser ciencia* y, por otro, entiende la producción realizada en el interior del programa como *científica*. Esa postura se deriva de su entendimiento de científicidad, la cual se vincula a la noción de que algo alcanza dicha condición por la argumentación sostenida públicamente entre sus pares de la

comunidad académica, los cuales, a su vez, poseen legitimidad social (prerrogativa heredada de la tradición, pero que debe renovarse constantemente por su ejercicio). De acuerdo a Berticelli (2004, p. 96-97),

este posicionamiento toma en cuenta el desplazamiento de una crítica del conocimiento como análisis de la conciencia hacia una crítica del conocimiento como análisis del lenguaje. El *valor de verdad* ya no logra mantener su identidad con el problema de la *evidencia* o de la *certeza* (*certitudo*), como lo afirma Apel, en consonancia con una conciencia solitaria cartesiana, ni en función de una *validez objetiva* para una *conciencia en general* kantiana, sino en función de una formación *intersubjetiva* del consenso mínimo.

Este entendimiento, según Fensterseifer (2002), no nos permite más pensar la epistemología como instancia legitimadora de aquello que en la modernidad aspira a la condición de verdad, llamando a sí la responsabilidad de reconocer el estatus de cientificidad de un área del saber y celando por los procesos metodológicos imprescindibles para garantizar la objetividad de los conocimientos producidos. Sabemos que ese lugar era asegurado por el presupuesto de la equivalencia Verdad=Razón=Ciencia, el cual ha sido blanco de serios cuestionamientos por parte de la tradición crítica a los cuales agregó los de la tradición hermenéutica. Elementos como intereses orientadores del conocimiento, historicidad, finitud, giro lingüístico-pragmático, entre otros, nos llevan, por un lado, a interrogar la pertinencia de que la epistemología se arrogue ese lugar privilegiado con relación a la verdad y, por otro, si eso debe significar el abandono de cualquier tipo de normalización para el juicio de las pretensiones de verdad.

El enfrentamiento de esas cuestiones no es, obviamente, exclusividad nuestra, pero no podemos esperar que se resuelva en otro ámbito para *aplicar* en la Educación Física. Al contrario, ella se configura en el propio modo con el que operamos al producir conocimientos. Así, si podemos dar

razón a la afirmación de Vaz (2003, p. 119) de que es «algo absurdo escribir una reflexión sobre “metodología de la investigación en Educación Física”, así como también parece fuera de propósito una “epistemología de la Educación Física”», no me parece nada absurdo o fuera de propósito romper con la noción metafísica de Razón/Verdad/Ciencia sustentando reflexiones de carácter metodológico adecuado a nuestros propósitos, así como manteniendo viva la actividad epistemológica con respecto a los conocimientos producidos en el ámbito de la Educación Física.

Haciendo un balance de las perspectivas epistemológicas que se presentan en el interior de la Educación Física tras la crisis de los años 80<sup>5</sup> del siglo XX, podemos visualizar entre las alternativas la herencia naturalista que busca fundar la cientificidad de la Educación Física en el objetivismo cientificista, el cual cree poder traducir lo que considera relevante del movimiento humano en términos lógico-formales. Esta corriente busca su legitimidad, por un lado, en la sombra del estatus que disfrutaban las denominadas *ciencias duras* y, por otro lado, en los aportes innegables que provee para el campo del deporte de rendimiento, para el campo de la salud y del desarrollo motor. Esa legitimidad se construye, como es propio de la tradición científica, a lo largo de las preocupaciones ético-políticas y, en parte, de las demandas pedagógicas de la Educación Física.

Contra poniéndose a esa perspectiva se posicionan las corrientes epistemológicas, que reconocen la historicidad de la condición humana y, por lo tanto, de las dimensiones vinculadas a la misma, como el movimiento humano, el cuerpo, las prácticas lúdicas, etc. Ese reconocimiento no significa necesariamente el abandono del *objetivismo científico*, pero pasa a plantearse vinculado al esfuerzo de las llamadas Ciencias Humanas (o Sociales) en busca de un fundamento ontológico. Al situarse en esa empresa, la

---

5 El uso de la expresión «tras la crisis de los años 80» no significa necesariamente la ruptura con elementos de nuestra tradición epistemológica, sino, mucho más, la afirmación de ciertas posturas ante dicha crisis.

Educación Física estaría dando su aporte a la objetivación de un proceso histórico que conduciría la humanidad a la emancipación, un proceso fundado en una *objetividad científica* inherente a las relaciones sociales en las que los humanos están implicados.

Una tercera perspectiva epistemológica deriva de la fenomenología y busca mostrar la complejidad de las posibilidades de objetivación de temas caros a nuestra área como lo son el *cuerpo* y el *movimiento*, reconociendo las dificultades de aprehenderlos en los límites del lenguaje científico, ya se trate de las Ciencias Naturales o Humanas. Esta perspectiva busca mayor fidelidad a la *naturaleza* de su objeto, lo que, si, por un lado, enriquece nuestra percepción sensitiva de los fenómenos que componen nuestras experiencias en el universo de la cultura corporal, por otro, nos puede conducir a la ilusión de una inmersión en una especie de *inmanencia sensitiva*, libre de mediaciones, entre ellas, la del lenguaje.

Ante este cuadro, trazado en rápidas pinceladas, ¿qué interpretaciones sugiere el referencial esbozado al comienzo de este texto para pensar la responsabilidad pedagógica de la Educación Física?

La hermenéutica no descarta la pretensión de objetividad de las ciencias (naturales o humanas), pero no tiene ilusiones de que ellas agoten el sentido de los temas/objetos sobre los cuales anuncia sus conclusiones. Reconoce en el método científico un potencial explicativo y funcional extremadamente ingenioso, pero no ignora que sus posibilidades son parciales y eso no implica ningún demérito. Ese *límite* (sin sentido peyorativo) nos impide derivar ese conocimiento una normatividad ético-política y en eso revela su insuficiencia para configurar un proyecto pedagógico en el interior de una sociedad plural. De su *episteme* no se pueden derivar *salidas* para el campo educativo y, en particular, para la Educación Física, que ignora a los sujetos involucrados en ese espacio, lo que significa el abandono de proyectos

orientados por una vanguardia informada que *sabe antes y mejor que el pueblo lo que es bueno para el pueblo*.

También podemos, a partir de la hermenéutica, sospechar de esa supuesta primacía de los sentidos como capaz de constituir un mundo humano sin las mediaciones del lenguaje. Si ese esfuerzo ya es cuestionable en el propio ejercicio de las vivencias corporales, una vez que, desde antes de nacer, pertenecemos a un mundo simbólico constituido en el interior de una cultura, más problemático aún sería creer que de esa *experiencia originaria* podríamos derivar un proyecto pedagógico para la Educación Física como componente curricular responsable por la sistematización de un determinado conocimiento acerca de la cultura corporal de movimiento.

Cabe, por último, ante los aportes de la hermenéutica, interrogar con respecto a las condiciones de posibilidad de la actividad epistemológica en un tiempo en el que emergen nuevos sentidos para pensar la objetividad de los conocimientos y de la propia noción de verdad. Pienso aquí en los términos que el tema de la objetividad asume en una perspectiva hermenéutica, fundándose no «en la subjetividad de aquel que habla, sino en la realidad que se expresa *en y por* el lenguaje. Es en esa objetividad que la experiencia hermenéutica deberá encontrar su fundamento» (PALMER, 1989, p. 244-245). Se trata de una tarea que, dado su carácter no dogmático, convoca a todos al diálogo. Ese diálogo solo tiene sentido en la medida en que las verdades reificadas son abolidas y el relativismo no sea nuestra opción, restando la frágil certeza de un pensamiento postmetafísico que tiene en la intersubjetividad de los sujetos implicados en diferentes contextos su legitimidad y para el cual el fundamento es el argumento.

**Language, hermeneutics and epistemologic activity in Physical Education**

**Abstract:** The present text aims to bring for the scientific community of the Physical Education a set of referring notes to thematic of language such as understood by philosophical hermeneutics. The consideration of this reference makes possible to review the question of knowledge since it implies an inflection in the hegemonic rationality agreement in the western philosophy with its due implications to the different fields of knowing, between them, a review of the epistemological activity.

**Keywords:** Language. Hermeneutics. Epistemology. Physical Education.

**Linguagem, hermenêutica e atividade epistemológica na Educação Física**

**Resumo:** O presente texto busca trazer para a comunidade científica da Educação Física um conjunto de notas referentes à temática da linguagem tal como entendida pela Hermenêutica Filosófica. A consideração deste referencial nos possibilita redimensionar a questão do conhecimento, visto que implica uma inflexão no entendimento da racionalidade hegemônica na filosofia ocidental com suas devidas implicações para os diferentes campos do saber, entre eles, um redimensionamento da atividade epistemológica.

**Palavras-chave:** Linguagem. Hermenêutica. Epistemologia. Educação Física.

## REFERENCIAS

BERTICELLI, Ireno Antônio. **A origem normativa da prática educacional na linguagem**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2004.

CRISORIO, Ricardo. Educação Física e identidade: conhecimento, saber e verdade. *In*: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (Coord.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

FENSTERSEIFER, Paulo E. Conhecimento, epistemologia e intervenção. *In*: GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Educação Física/ciências do esporte: intervenção e conhecimento**. Florianópolis, 1999. p.171-183.

\_\_\_\_\_. Corpo e linguagem. *In*: STREY, M. N.; CABEDA, S. T. L. (Org.). **Corpos e subjetividades em exercício interdisciplinar**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p.289-301.

\_\_\_\_\_.Atividade epistemológica e Educação Física. *In*: I COLÓQUIO BRASILEIRO SOBRE EPISTEMOLOGIA E EDUCAÇÃO FÍSICA, 2002,Natal (mimeo). GADAMER, Hans-Gerg. **Verdade e método**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GIACOIA JÚNIOR, Oswaldo. **Nietzsche como psicólogo**. São Leopoldo, RS: Ed. da Unisinos, 2001.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HENRY, Paul. **A ferramenta imperfeita**: língua, sujeito e discurso. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1992.

LARROSA, Jorge. **Educação, linguagem e diferença**. Seminário proferido em Ijuí-RS, em maio de 2002.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo... e Mente**. Campinas, SP: Papyrus, 1983.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A prosa do mundo**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

OLIVEIRA, Vitor M. de. **O que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 1989.

RUEDELL, Aloísio. *Hermenêutica*. *In*: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. F. **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2005.

VATTIMO, Gianni. **A tentação do realismo**. Rio de Janeiro: Lacerda Editores; Instituto Italiano di Cultura, 2001.

VAZ, Alexandre. Metodologia da pesquisa em Educação Física: algumas questões esparsas. *In*: BRACHT, V.; CRISORIO, R. (Coord.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados,

2003.

Recibido el: 29.09.2008

Aprobado el: 02.07.2009