

## CAPÍTULO 17

# El cuerpo en el curriculum de educación física

*Valeria Emiliozzi*

*El deseo dice: No quería tener que entrar en ese orden azaroso del discurso; no quería tener relación con cuanto hay en él de tajante y decisivo; querría que me rodeara como una transparencia apacible, profunda, indefinidamente abierta, en la que otros respondieran a mi espera, y de la que brotaran las verdades una a una [...] Y la institución responde: No hay por qué tener miedo de empezar; todos estamos aquí para demostrarte que el discurso está en el orden de las leyes, que desde hace mucho tiempo se vela por su aparición [...] y que si consigue algún poder, es de nosotros y únicamente de nosotros de quien lo obtiene”*

MICHEL FOUCAULT – El orden del discurso

La Educación en general, y la Educación Física contemporánea en particular, fueron construyéndose a partir de una serie de acontecimientos históricos y de saberes que fusionaron ciertas maneras de concebir el cuerpo y, al mismo tiempo, un modo de comprender la educación. Los saberes, es decir los conceptos con los que supuestamente se deben pensar y organizar las prácticas de la educación del cuerpo, parten desde diferentes perspectivas, que se pueden entrever en la lectura del diseño curricular actual y de otros anteriores.

El curriculum ha sido una de las cuestiones más debatidas, no sólo en términos académicos sino también políticos, en la medida en que cada sociedad ha dado una respuesta a lo que considera que la escuela debe enseñar a los jóvenes. “La legitimidad de nuestro accionar tiene que ver con la capacidad de dar cauce, ampliar o nutrir lo que la sociedad considera que es importante y relevante enseñar” (Dussel, 2007: 4). Esto implica concebir el curriculum como un documento público, que más allá de representar los objetivos y contenidos de un plan educativo, es producto del “resultado de las luchas por el acceso a la cultura socialmente seleccionada como válida” (Grinberg y Levy, 2009: 59). Pensar al curriculum de esta manera nos permite abordarlo no sólo como un asunto técnico, sino como una práctica social, histórica y, por ende, política.

Al introducirnos en el diseño curricular de la Educación Secundaria del presente, nos encontramos con enunciados que pertenecen a diferentes discursos: la biología, la medicina, la ciudadanía, el humanismo, la pedagogía por objetivos y la pedagogía por competencias que se sustentan en un saber de la economía industrial y del mercado respectivamente, la psicomotricidad que se sostiene en el saber de la psicología evolutiva, la praxiología que se sustenta en la semiótica y la matemáticas, y las ciencias de la motricidad humana que se sustenta en la fenomenología. Si bien, los discursos enunciados provienen desde diversos

saberes y disciplinas, resulta recurrente en todos ellos cierta epistemología que coloca el origen del sujeto en la sustancia. Pero en este capítulo, por su extensión, intentaremos analizar específicamente el discurso del humanismo en el marco de la biología y la medicina, y las ciencias de la motricidad humana fundamentada en la fenomenología.

Cabe aclarar, que el trabajo efectuado no intenta describir los saberes como tradiciones pertinentes y sistemáticas que existen originariamente, sino que busca “destotalizar los regímenes de verdad constituidos y/o institucionalizados por una cultura, [...] oponiéndolos a otras estrategias interpretativas” (Grüner, 1995: 13). No se busca estudiar la forma en que la verdad se manifiesta, sino las maneras en las que se produce y forma un dominio particular de objetos.

La positividad en la que se fusionan los discursos que constituyen el curriculum de Educación Física forma un conjunto de elementos (noción, opciones teóricas), en líneas generales, un saber que permanece invisible y nunca objetivable, jamás representable en totalidad, y que funciona como “realidades que se retiran en la medida misma en que son fundamentadoras de lo que se da y se adelanta hacia nosotros” (Foucault, 2008b: 258).

Indagar sobre los saberes de los discursos implica arrebatar su interioridad para encontrar allí procesos que no son de la disposición del conocimiento, sino de un efecto de verdad; el cual no refiere a una especie de norma general que en todo momento permite a cada uno pronunciar enunciados que se considerarán verdaderos. La producción de verdad no puede dissociarse de las relaciones de poder, ya que estas últimas hacen posibles o inducen ciertas verdades. Por ejemplo: ¿a qué reglas obligatorias hay que obedecer en determinada época cuando se quiere enunciar un discurso científico sobre la salud, la ciudadanía, la higiene del cuerpo, etc.? “La cuestión no se reduce a la idea de que la ciencia sólo funciona como una suma de proposiciones tomadas como la verdad. Al mismo tiempo, es algo intrínsecamente ligado a toda una serie de proposiciones coercitivas” (Foucault, 2012: 92). Más allá de que la educación se constituya como un instrumento mediante el cual los sujetos pueden alcanzar cualquier tipo de discurso, las prácticas de enseñanza son “una forma política de adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican” (Foucault, 2008a: 45). Analizar aquellos saberes que forman al sujeto y establecen determinados modos de subjetivación –y no al sujeto material– implica tomar una distancia con la filosofía de la experiencia y del sentido para interpretar el sujeto desde una filosofía del saber, la racionalidad y el concepto.<sup>85</sup> Los modos de subjetivación son precisamente las prácticas de constitución del sujeto, a partir de las cuales pueden establecerse las relaciones del sujeto con el objeto y las reglas a las que debe someterse para ser sujeto legítimo de conocimiento, por ejemplo prácticas divisorias que lo atraviesan y lo dividen, tanto a él mismo como en relación con otros.

El sujeto no se reconoce ni con el individuo, ni con la persona, se construye entre pares significantes que dan un sentido. Sin ese sentido, la vida sería imposible. De lo que se trata es de ver cuáles son esas reglas que forman el sentido. En el análisis de esos sentidos se establecen los primeros problemas que buscaremos desarrollar y problematizar. La educación olvida esa constitución histórica y política de los modos de subjetivación, por ello en relación al cuerpo y la Educación Física se presenta un problema. Si bien el cuerpo es un vehículo de subjetivación y, por lo tanto, una forma de subjetivación –ya que “sobre el cuerpo encontramos el estigma de acontecimientos pasados” (Foucault, 2004: 32)– y no una esencia, los

<sup>85</sup> Aquí se pueden establecer dos ramas: una relacionada con la filosofía de la vivencia, de lo consciente (autores como Sartre y Merleau Ponty), y otra relacionada con el saber, las prácticas, el lenguaje (autores como Foucault, Lacan, Bachelard y Canguilhem).

discursos que atraviesan al curriculum suponen cierta naturaleza, cierta conciencia, cierta experiencia originaria que anula el orden signifiante y el Otro<sup>86</sup> que preceden al sujeto. Estos sentidos atribuidos al cuerpo son los que debemos analizar y problematizar a partir de la interrogación sobre los límites y la reflexión sobre ellos en relación al sujeto, en lo que nos es dado como universal, necesario y obligatorio en la educación (a partir de cierta constitución del saber, y por ende, de cierto poder y de cierta ética).

## El cuerpo de la sustancia

El humanismo, la biología, la medicina y el fuerte énfasis de la educación en formar un sujeto autónomo, hicieron desaparecer el espesor del lenguaje que constituye al cuerpo y lo restituyeron a un estado natural, apegado a su condición de existencia.

La cuestión del humanismo es un discurso que ha atravesado a la Educación Secundaria desde sus bases fundacionales, y que si bien ha sido puesto en debate por numerosos intentos de reformas curriculares, estas no hicieron más que volver a reafirmarlo. En los fundamentos del curriculum en vigencia<sup>87</sup> para el área de Educación Física en la Secundaria Básica, se establece: “procurar una Educación Física humanista” (DGCyE, 2006b: 133) y de la misma manera en el diseño curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior se continua con ese fin, en tanto que “la presente propuesta curricular procura configurar una Educación Física con un enfoque humanista” (DGCyE, 2010: 12). Ahora bien, ¿qué es el humanismo?, ¿cuál es su tarea en la educación?

Humanismo proviene del latín *humanitas*, humanidad, naturaleza; o bien de *humanus*, lo que concierne al hombre. La *humanitas* reconstruye y formula un discurso sustentado en una preocupación por el hombre, con un fuerte énfasis en el cuidado de su esencia.<sup>88</sup> En palabras de Heidegger, “la *humanitas* sigue siendo la meta de un pensar de este tipo, porque eso es el humanismo: meditar y cuidarse de que el hombre sea humano en lugar de no-humano, ‘inhumano’, esto es, ajeno a su esencia” (2000: 4). El término humanismo denota la idealización de lo humano hasta convertirlo en figura única, en la que el hombre es el centro y origen de todo. En este movimiento, que va de la sustracción del origen al retorno de su cuestionamiento, se encuentran tanto los esfuerzos positivistas por articular el tiempo del hombre en la cronología de las cosas, como así también los esfuerzos contrarios por articular, en la cronología del hombre, la experiencia de las cosas. La tarea humanista de la educación, entonces, es conservar esa esencia del hombre, ya que admite que hay un orden empírico, real y natural; y al mismo tiempo que hay un saber que explica el por qué de ese orden con el cuerpo y no otro.

<sup>86</sup> El otro puede ser un compañero o una compañera, un maestro, en cambio el Otro refiere, en el sentido que le otorga Lacan, al orden simbólico que constituye la cultura y la sociedad.

<sup>87</sup> Propuesta curricular que plasma una nueva organización de la Educación Secundaria, constituyéndose, por un lado, a partir del ciclo lectivo 2007, en 6 años de escolaridad, distribuidos en 3 años de Educación Secundaria Básica y 3 años de Educación Polimodal y a partir del 2008 en 6 años de escolaridad distribuidos en 3 años de Educación Secundaria Básica y 3 años de Secundaria Superior.

<sup>88</sup> La *humanitas*, en palabras de Heidegger (2000), se transforma en un deseo de la república romana. El *homo humanus* se opone al *homo barbarus*. El *homo humanus* es ahora el romano, que eleva y ennoblece la *virtus romana* al “incorporarle” de los griegos lo que se traduce con el término de *humanitas* (*eruditio e institutio in bonas artes*). Es posible encontrar en Roma un humanismo que nace del encuentro de la romanidad con la cultura de la Grecia tardía; en el que lo griego se contempla bajo su forma tardía, y ésta, a su vez, bajo el prisma romano. También el *homoromanus* del Renacimiento se contraponen al *homo barbarus*. Pero lo in-humano es ahora la supuesta barbarie de la Escolástica gótica del Medioevo.

Esta episteme trazada por el empirismo busca en el cuerpo las esencias que permiten establecer un orden para luego proyectar, predecir y prescribir las formas de realizar las prácticas de la educación. Ahora bien, ¿por qué el curriculum vuelve a poner como fin el humanismo, si es aquello de lo cual se distancia? ¿Hay otro humanismo?

Existen distintos tipos de humanismos: desde el humanismo de Marx, pasando por el humanismo que Sartre concibe como existencialismo, hasta el cristianismo, el cual se orienta a la salvación del alma del hombre y donde la historia de la humanidad se extiende en el marco de dicha historia de redención. Heidegger (2000) embiste contra estas formas de humanismo que conciben al hombre como una esencia fija, es decir metafísica. Por ello, más allá de las diferencias que puedan tener los distintos tipos de humanismo –el del renacimiento, el Moderno, entre otros– en relación con su meta y fundamento, con el modo y los medios empleados para su práctica, coinciden en el hecho de que la humanitas del homo humanus se establece desde la perspectiva previamente establecida de una interpretación de la naturaleza, la historia y el mundo.

En los fundamentos del curriculum de la Educación Secundaria producto de la reforma de los '90, elaborado por la provincia de Buenos Aires se enuncia que “las sociedades de hoy, muestran una conflictiva relación hombre-realidad, cuyas características de creciente deshumanización se reflejan en proyectos en los que los componentes económicos y las producciones tecnológicas dominan el campo de la vida moderna” (DGCyE, 2001: 9). Si se define la tarea de la educación como la de una humanización que es consecuencia de una deshumanización, se define a la vez un humanismo que confía con optimismo en un progreso guiado por la naturaleza y desarrollado conforme a unos métodos racionales, es decir, un progreso establecido de antemano en sus fines y en su/s método/s.

El problema que se tiene cada vez que se postula al hombre como la tarea educativa supone que hay que establecer qué no es hombre. A su vez, cada vez que defina qué es un hombre, habrá una definición universal de hombre, la respuesta de la verdad del hombre. La historia natural produce una unificación del hombre, estabiliza un registro de lo humano donde la comunidad pasaría a ser 1 hombre + 1 hombre + 1 hombre porque no hay un lazo con el discurso, solo hay Un Hombre que funciona como ideal y que es definido por la historia natural.

En otras palabras, el saber en que se sostiene el curriculum parte de considerar el cuerpo como un producto de la naturaleza y la educación como un método que tiene por objetivo la realización de un ideal humano dado en esa/su naturaleza.

Todo proyecto que se considera “humanista” convierte esta “naturaleza humana” en una tarea pedagógica, a la que también podemos llamar política. Decir “qué es” (en esencia) el hombre significa decir “qué debe ser”, y esto implica necesariamente indicar un camino para la consecución de esa esencia planteada como un fin de la humanidad. (Castro, 2003: 2)

Así, nos encontramos con otro problema: si el ser se transforma en lo que debe ser, la educación universaliza al sujeto, en tanto que, si existe alguna diferencia, buscará suprimirla. Por ejemplo, “en el diseño curricular jurisdiccional, los referentes, que hacen posible la evaluación y a los que se han hecho mención [...], están constituidos por las Expectativas de Logro” (DGCyE, 2001: 20). Del mismo modo: “las

expectativas de logro siguen siendo el componente que expresa los objetivos de aprendizaje [...] Describen lo que debe aprender cada alumno y/o alumna alcanzando niveles de definición específicos” (DGCyE, 2006a: 19). El modelo curricular responde a los intentos de precisar el proyecto educativo a expectativas de corto término y ordenar la enseñanza dentro de esos registros de lo mensurable, de aquello que se puede medir u observar; y permite establecer el alcance del producto buscado.

El curriculum define por sujeto una propiedad singular que funciona como universal, un conocimiento que lleva a una representación del sujeto como parámetro a alcanzar. Toda caracterización del sujeto se fundamenta en la sustancia, como si esta ya fuera el sujeto. En este sentido, la búsqueda de la homogeneidad y el aspecto integral del sujeto no sólo se ejerce a partir de un modo de ser sujeto determinado por un conocimiento de la ciencia, sino que es una posición epistemológica que metodológicamente construye determinado tipos de prácticas uniformes en la escuela. Como recuerda Eidelsztein,

Lacan indica que existe un efecto de la presencia de la ciencia en nuestra sociedad y nuestra cultura: la universalización del sujeto. Esto quiere decir que para la ciencia, el sujeto es considerado de la siguiente forma: todos por igual (2008b: 66; cursivas del autor).

De esta manera, existe, en el conjunto de discursos que constituyen al humanismo que atraviesa al curriculum, “un sometimiento del sujeto a las leyes de la naturaleza, a un sujeto universal” (Emiliozzi, 2011: 24). Concurren aquí, para hacer comprensible el cuerpo, no sólo un saber de la historia natural sino también un deber ser que es posible establecer a partir de otros saberes, como el de la biología y el de la medicina, que también han fundamentado y fundamentan el curriculum. La transformación de la función política de las ciencias humanas, ya no responde estrictamente a un saber de la normación (natural) sino de la normalización y, por lo tanto, no sólo deberán delimitar la norma de lo humano sino incluir, a través de sus discursos, la normalidad de lo humano en los dispositivos de seguridad. Estas condiciones de posibilidad producen un modo de pensar lo humano a partir de relaciones con la biología, la economía y la política y forman el telón de fondo del humanismo moderno.

A fines del siglo XVIII y principios del XIX, estos saberes instauraron al hombre en el campo del saber y crearon las condiciones de posibilidad del humanismo moderno. La vida en el mundo ya no se considerará como lo que fue, y comenzará a girar sobre la idea de quiénes debemos ser y cómo debe ser esa vida. Se establece un proceso de gubernamentalidad, una “superficie de contacto en la que se anuda la manera de conducir a los individuos y la manera como éstos se conducen” (Foucault, 2009: 497). Pues en el surgimiento de las artes de gobernar comienza a regir aquello que tendríamos que empezar a ser quienes habitamos el mundo.

Aquí, en el objetivo y el límite del gobierno, se definen el ser y el deber ser, ligados a una verdad que se define por las condiciones históricas de posibilidad y que opera por la lucha del sentido. Pero este sentido buscado atañe al cuerpo y, por ende, a la educación, en tanto que ésta se constituye en un dispositivo de las políticas gestadas a fines del siglo XVIII y principios del XIX. Si entendemos por dispositivo “la red de relaciones que se puede tejer entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos” (Castro, 2011: 114), la escuela permite establecer el nexo con el discurso, un discurso sobre la vida y el deber ser de la vida.

En este auge del cuidado de la vida queda al descubierto un desplazamiento hacia un deber ser, hacia una forma de vida, ya que la vida en tanto que materia física se encuentra apropiada por el poder. No obstante, agrega Esposito, esta vida calificada es sobre todo “la vida y solo la vida, en su simple realidad biológica” (2005: 160). Por ello, para definir el cuerpo, entonces, será necesaria una representación de tipo orgánica que lo enlace con la realidad. La relación que con aquél establezca la política será en el orden de lo viviente, en el orden de la sustancia. Así, esta política de la vida, llamada biopolítica pensará el origen del sujeto a partir de una sustancia primera, que luego será atravesada por la política. Esto implica pensar que, para hablar del cuerpo, primero es necesaria la materia y luego la política. Un extracto del diseño curricular enuncia una manera de entender el cuerpo en el sentido biopolítico: “El cuerpo constituye una dimensión significativa de la condición humana. No hay vida posible si no es a través del cuerpo y sin su construcción permanente a lo largo de la existencia. Esta construcción es simultáneamente orgánica y subjetiva” (DGCyE, 2006b: 131). Es decir, primero la sustancia y luego la cultura o el lenguaje. Lo mismo cuando afirma que “no hay vida posible, si no es a través del cuerpo” (Ibíd.:133).

El humanismo moderno, efecto de la biopolítica, es el cuerpo de la sustancia, un cuerpo pensado como materialidad, un desarrollo o evolución en función de un principio biológico que determina la forma de vida. La acción educativa no sólo buscará la marcha natural del cuerpo, sino también un deber ser que, justamente, tiene una vinculación con las variables que hacen a la población (cuestiones de salubridad, sexualidad, moralidad, etc.).

El diseño curricular enuncia que las prácticas desarrolladas durante la clase de Educación Física deben permitir que los alumnos y las alumnas “conozcan las actividades motrices necesarias para el desarrollo de las capacidades condicionales y coordinativas con base en el principio de salud” (DGCyE, 2006b: 134). En términos estrictos, esto lleva a la Educación Física a un dominio de técnicas, de un saber hacer, en un espacio de aplicación para el desarrollo del organismo, el cual debe llegar a un “principio de salud”, a un estado normal. En la descripción del Eje Corporeidad y Motricidad del Diseño Curricular se incluyen núcleos sintéticos de contenidos, relacionados con la constitución corporal, donde una vez más aparece un cuerpo pensado en tanto órganos y sistemas. Pues establece que “[...] los contenidos incluidos refieren al desarrollo integrado de las capacidades motoras, considerando sus aspectos orgánicos, su relación con la salud y la disponibilidad de sí mismo, en un contexto social y cultural de referencia” (Ibíd.: 135).

Los saberes de la biología, de la fisiología y de la medicina establecen un modelo epistemológico que se impone como norma de racionalidad del hombre, fundan cierta idea de hombre e instauran un modelo de humanidad que ha llegado a ser normativa recurrente en la educación. Éstos no sólo establecen regularidades, diferentes tipos de relaciones –implicaciones, exclusiones, isomorfismos, analogías, etc.–, sino que también nos permiten establecer que “no es el propio hombre el que creó conscientemente la historia de su saber, sino que la historia misma del saber y de la ciencia humana obedece a condiciones determinantes que se nos escapan” (Foucault, 2013: 115).

## El cuerpo del lenguaje

Más allá de que al indagar en el lenguaje se encontraron estructuras, se encontraron correlaciones, se encontró un sistema que es casi lógico (cf. Foucault, 2013: 121), la educación continuó ligada a la naturaleza, a la esencia. Por ello, la política y la cultura otorgan el medio a ese organismo, lo cual no implica un olvido del mismo, sino la sumatoria de un contexto político, social y cultural. Ahora bien, ¿cuáles son las consecuencias de una epistemología que parte de suponer que primero hay una sustancia y luego una política, una cultura?

“Lacan ha desarrollado ampliamente este punto. Debemos distinguir entre el organismo, lo viviente y aquello a lo que se denomina cuerpo” (Soler, 1993: 3). Esto implica una posición epistemológica en la que no es lo material del organismo, una sustancia primera, lo que hace cuerpo, como en la biología, la fisiología, la medicina; lo que lo hace cuerpo es el lenguaje.

La sustancia no es lo que define al sujeto, tampoco un organismo que luego sería recubierto por un contexto, sino que se construye a partir de “una discontinuidad absoluta, un olvido radical de lo biológico en lo discursivo” (Eidelsztein, 2012: 25). La aparición del Otro (el otro pequeño que pueden ser los pares y el gran Otro que es la cultura) hace que lo anterior biológico sea olvidado, porque el lenguaje tiene por efecto un sujeto. Sin embargo, el curriculum no hace otra cosa que pensar la educación a partir del ser del alumno (lo biológico, la esencia), y de un deber ser producto de un orden médico, en el cual lo fundamental, lo real, es la energía orgánica, la evolución biológica, el desarrollo normal del cuerpo y la conservación de lo humano (la esencia).

Este modo de pensar la educación del cuerpo no hará más que claudicar a la tendencia ideológica general de Occidente, que es ubicarse en la biopolítica ¿qué es nuestra vida sino una reflexión sobre un concepto de vida biológico que estructura nuestro medio? ¿Qué es este concepto sino un modo de pensar en el que hasta la moral resulta de un núcleo celular? Para el sujeto incluso el hambre y la sed son significantes, no biológicos. Cuando aparece una práctica que satisface o que disgusta, ya no es del mundo de la naturaleza, de la genética, de lo biológico.

Este modo de pensar al sujeto tiene efectos sobre el modo de pensar el tiempo en el cuerpo, ya que el tiempo no es lineal, no hay primero sustancia que luego es modificada por la cultura y evoluciona, sino que es un tiempo circular. El tiempo así definido será designado por Lacan (2008a) como “futuro anterior”. Consecuentemente, cuando se interroga al sujeto, no parece advenir una sustancia primera, sino que comienzan a aparecer las leyes del lenguaje. Es decir, no se descubre la naturaleza o una esencia, en su lugar se manifiestan las estructuras que disponen el marco dentro del cual hablamos, las cuales no tiene origen ni fin, debido a que requieren ser pensadas como estando siempre allí.

Brevemente, lo expuesto demuestra que la Educación es una práctica que constituye una experiencia que se organiza, no a partir de un principio material, sino a partir de una realidad discursiva, un punto de interrogación que será denominado sujeto: “una función del Otro, es decir, una encarnadura del lenguaje; y significantes particulares funcionando” (Eidelsztein, 2008a: 14). Si el lenguaje preexiste hay una ruptura del cuerpo con un punto originario y, por lo tanto, se manifiestan “primero el orden signifiante y el Otro” (Eidelsztein, 2012: 18), y luego la sustancia. Esta posición epistemológica nos lleva a establecer que “no hay cuerpo propio, no hay satisfacción ni insatisfacción antes de un lazo discursivo. Y un lazo discursivo

implica al menos el sujeto –o sea, el punto de interrogación–, la función del Otro y la preexistencia de significantes; todo eso articulado de determinada manera” (Eidelsztein, 2008a: 13). El discurso hace al sujeto que habita en sus reglas, y se conforma en ley de organización y lazo social que establece las reglas del sentido de la vida, de la salud, de la ciudadanía, etc. Por ello hay un orden ontológico del lenguaje, que no funciona como traductor (que representaría lo real sustancial) sino como significante; “que produciéndose en el lugar del Otro todavía no ubicado, hace surgir allí al sujeto del ser que no tiene todavía palabra, pero al precio de coagularlo” (Lacan, 2010: 819).

El curriculum considera el cuerpo a partir de una sustancia primera que luego es atravesada por la política, porque todos los argumentos pasan primero por el cuerpo. Sin embargo, considerar el cuerpo de esta manera es considerar el sujeto a partir de una singularidad que “tiende a lo ‘solo’, sin otro, raro y extraordinario” (Eidelsztein, 2012: 48).

## El cuerpo conciente

Estos problemas sobre el modo de comprender el cuerpo en un orden orgánico y en un deber ser orgánico atravesaron las reformas curriculares, y se profundizan, en la última reforma curricular de la provincia de Buenos Aires. Si bien la normalización fue el efecto de las formas de gubernamentalidad –el sujeto universal como objetivo y contenido de la educación–, el desplazamiento del valor de la igualdad, la desfragmentación del entramado institucional y el neoliberalismo ponen la diferencia y el reconocimiento de lo individual como punto de partida de la Educación. La diferencia ya no es vista de manera negativa, sino como algo positivo para la formación de la propia subjetividad; esto crea un escenario que coloca las particularidades individuales en el centro de la escena. En otras palabras, en la actualidad, el curriculum pone en juego dos modos de pensar al sujeto, en su universalidad, o deber ser y también en su individualidad. El pasaje del gobierno (los procesos de homogenización y normalización) al autogobierno (el sí mismo) del cuerpo tiene que ver con ese doble vínculo.

Este nuevo dispositivo pedagógico se entretiene en una red de saberes que definen al sujeto a partir de la *esencia, alma, yo, conciencia*, de modo que al entrar en conexión con el exterior ensambla un ser autor de su propio destino. El dispositivo pedagógico se reconstruye en una práctica cuyo saber sobre el sujeto determina la posibilidad de pensarlo en las reglas de una autonomía, de una gestión de sí mismo, de su propio camino. Hay un saber del sujeto que lo coloca como natural, consciente e individual, y un conjunto de estrategias vinculadas con esa discursividad que produce y determina nuevas relaciones entre el sujeto y la educación. Estas nuevas relaciones se enlazan con un saber y un efecto de verdad que conforman un conjunto de reglas a partir del cual se define al sujeto. Por ello, trataremos de poner de relieve un recorrido arqueológico que retrocede, no como si buscara un dato situable en una cronología, sino en el plano de una política de los enunciados y de los regímenes discursivos que permiten “describir, no las leyes de construcción interna de los conceptos, no su génesis progresiva e individual en el espíritu de un hombre, sino su dispersión anónima” (Foucault, 2008c: 81). ¿Qué regularidad discursiva sostiene la conciencia, la esencia, el propio cuerpo?

En correspondencia con la relación sujeto/cuerpo, el diseño curricular establece que:

No hay vida posible si no es a través del cuerpo y sin su construcción permanente a lo largo de la existencia. Esta construcción es simultáneamente orgánica y subjetiva, en un desarrollo donde ambos aspectos se influyen en forma mutua y constante para constituir el modo de ser propio en cada sujeto, es decir su corporeidad. (DGCyE, 2006b: 132)

Esta corporeidad es pensada como aquello que se crea a través de la acción, “del acto al pensamiento”,<sup>89</sup> y que se constituye “a lo largo de la existencia” (ibíd.). Pero la corporeidad no sólo refiere a un modo de darle sentido al cuerpo, y por lo tanto a la enseñanza, sino que se convierte en una de las tareas fundamentales del Diseño Curricular de Educación Física, al punto de que se enuncia en cada uno de sus ejes, que “incluyen núcleos sintéticos de contenidos que constituyen objetos culturales valiosos para la disciplina” (136). Ahora bien, ¿qué relación con el sujeto establece el discurso de la corporeidad en el Diseño Curricular de Educación Física?

La palabra “corporeidad” es definida en el Diccionario de la Real Academia Española como la “cualidad de corpóreo”. Y “corpóreo” (del lat. *corporeus*) como adjetivo: “que tiene cuerpo o consistencia”. Y el Diseño Curricular la conceptualiza como aquello que “posibilita el estar y el modo de ser del hombre en el mundo, y se despliega en distintas dimensiones: cognitiva, sensorial, emocional, social, motriz y orgánica” (DGCyE, 2010: 34).

Esta manera de entender la corporeidad expuesta en el diseño curricular es enunciada, como el mismo curriculum lo establece, desde la “Ciencia de la Motricidad Humana” desarrollada por Manuel Sergio y Eugenia Trigo, entre otros. Sergio (1996) define la corporeidad como condición de presencia, participación y significación del “Hombre en el Mundo”: “nacemos con un cuerpo que desde el mismo momento del nacimiento se va conformando como corporeidad, a través de la acción” (Trigo *et al*, 1999: 61). Pero esta acción, el cuerpo la efectúa a través y con su cuerpo, por ello la corporeidad es pensada desde el pensar y el sentir. “Esto es la corporeidad humana: pienso y siento al tiempo que hago; actúo porque siento y pienso” (1999: 60). Desde esta perspectiva el cuerpo es considerado sólo atado al hacer, y la corporeidad como la unión de seis elementos que constituyen el Yo.

En palabras de Manuel Sergio (1996) la corporeidad implica la presencia del hombre en el mundo, el cual aprenderá a sentir y pensar a través de la acción y la percepción, siendo esto una instancia clave para llegar a una conciencia de sí. Desde este punto de vista, la corporeidad implica pensar desde el momento en que se siente y actúa, e implica concebir que el cuerpo sea expresión y que, en ese movimiento expresivo, se vuelque al mundo a través de la integridad de los sentidos, por medio de los cuales reconocemos el mundo y nos reconocemos como yo-cuerpo

el cerebro del hombre (...) trabaja en red para dar una solución práctica (...) y ese tiempo, no es una medida, es una percepción, una situación, una vivencia, así nos lo enseñó posteriormente Einstein, con la teoría de la relatividad (sic), ahora se siente en la propia piel, bueno es un aprendizaje (Trigo y Montoya, 2009:93).

<sup>89</sup> Wallon, H. (1987). *Del acto al pensamiento*. Barcelona: Paidós (cit. en Trigo y colaboradores, 1999: p.61).

Pensar la corporeidad implica pensar un cuerpo que a través de la acción se corporiza y unifica la conciencia, en tanto que no busca otra cosa más que “(...) ampliar nuestra comprensión de los sistemas vivos con la comprensión de la mente y la conciencia” (Sergio, Trigo, Genú, 2009:80). El Diseño Curricular considera que durante las clases de Educación Física los adolescentes deben adquirir experiencias que les permitan “tomar conciencia, disfrutar y valorar que son su cuerpo” (DGCyE, 2006b:136), lo que se pretende llevar a cabo a través de “contenidos que favorecen la representación mental, la valoración de la propia constitución corporal y de las posibilidades motrices para la resolución de los problemas que plantea el medio, considerando lo emocional y el vínculo con los otros” (DGCyE, 2006b).

Desde esta perspectiva, la corporeidad es pensada a partir de teoría de la neurofenomenología, en tanto que trata de recuperar y validar la experiencia sensible como una posible comprensión del mundo de la vida, poniendo énfasis en recuperar la corporeidad, es decir, que “somos cuerpo, que el *cogito* está encarnado en un cuerpo viviente” (Trigo y Montoya, 2009:91).

Una Educación Física que busca trabajar la corporeidad parte de suponer, como en el sentido que le otorga Merleau-Ponty, que el sujeto es un sujeto de la percepción, que debe llegar a un estado de conciencia en tanto que “el sujeto de la percepción quedará ignorado mientras no sepamos evitar la alternativa [...] de la sensación como estado de conciencia y como conciencia de un estado, de la existencia en sí y de la existencia para sí” (Merleau-Ponty, 2002: 241). El sujeto se constituye por la experiencia que tiene de las cosas, y por la percepción que dirige su presencia en el mundo. “Por eso, el cuerpo propio es para Merleau-Ponty un elemento fundamental de lo mío, del yo, ya que la actividad humana es vivida como iniciativa propia de modo excepcional e inmediato por cada sujeto” (Micieli, 2003: 130). La enseñanza quedaría entonces ligada a la sensación de sentir aquello que se quiere conocer sin mediación ninguna del lenguaje que, como vimos//para nosotros, es constitutivo del sujeto.

Además, pareciera ser que en el diseño curricular no sólo se busca una conciencia del cuerpo, sino que ésta sea adquirida a través de la percepción, ya que este Diseño establece que “para enseñar a saltar, por ejemplo, es necesario que el docente utilice una estrategia didáctica que le permita al alumno/a comprender el sentido de aprender esta habilidad, orientándolo para percibir el momento adecuado en el cual saltar” (DGCyE, 2006b: 132). En términos generales, la percepción se encuentra vinculada con el lugar originario de la palabra, donde los objetos percibidos constituyen una suerte de texto natural que quiere decir algo.

Ahora bien, en una clase de Educación Física, cuando se percibe un músculo, como enuncia el diseño curricular, se lo percibe porque se reconoce el músculo, sea porque se lo vio en un libro, o porque el profesor lo enunció; sólo así se puede entonces traer esa imagen. En cambio, el diseño curricular y los autores en los que se basa, suponen que la conciencia posee una certeza inmediata de lo que tiene delante de sí. Pero entre el ser y el pensamiento, entre el “yo pienso” y el “yo soy”, existe un nexo establecido por el discurso, por la transparencia de los signos lingüísticos y por la función normativa del lenguaje.

La percepción es una herramienta que despliega un conocimiento del propio cuerpo a partir de lo que esa experiencia originaria siente y asume como consciente, anulando la preexistencia de significantes y al Otro. Si no hay Otro, lo que determina la posición del sujeto es lo que viene de sí, y si viene de sí, el sujeto es responsable de sí mismo. El sujeto es llamado a una autoreflexión para la gestión de su propia formación, a través de lo que la conciencia ha asumido. Pero cuando el sujeto trata de representar,

describir, analizar su objeto con el lenguaje, la conciencia recurre a pronombres, suponiendo que ellos expresan lo más preciso. Las reglas epistemológicas del curriculum colocan la experiencia sobre aquello que se siente, se percibe, se toca, y por ello el origen del sujeto parte de una sustancia alojada en la conciencia. El curriculum no toma la experiencia como una práctica que organiza las maneras de hacer, decir y pensar, porque tampoco la coloca como preexistente al sujeto. El pensamiento supone que tiene una certeza, como pretende tenerla la conciencia, el Yo, haciendo “del cuerpo un producto representable por la mente, con un cierto grado de particularismo intrasubjetivo” (Behares, 2007: 5). El problema que se plantea es que el lenguaje hace desaparecer el Yo, la conciencia, el cogito. “Donde ‘ello habla’, el hombre ya no existe” (Foucault, 2013: 190). Por ello, tal como lo entiende Lacan, el cuerpo, a partir de la existencia del lenguaje, pasa a ser significante.

Este desplazamiento implica el pasaje de un interior que se abre al mundo por la percepción a la estructura del lenguaje, y lleva a considerar “que el lenguaje está antes que el hombre [...] No solo el hombre nace en el lenguaje, exactamente como nace en el mundo, sino que nace por el lenguaje” (Lacan 2011: 42). Esto quiere decir que no hay un sujeto autor, ni posibilidad de alcanzarlo como iniciador de cierta práctica, porque es ciervo del lenguaje y más aún de un discurso (2008: 30). Consecuentemente,

el dolor, como todas las otras sensaciones, los afectos y los sentimientos, el sexo, el placer y el displacer, el amor y el odio, la voluntad, la vida y la muerte que admitimos, padecemos, disfrutamos, sufrimos, gozamos y anhelamos, son significantes, en el sentido que existen a causa y lo hacen bajo la forma dada por el registro significante y el discurso. (Eidelsztein, 2012: 30)

En consecuencia, no es posible pensar la percepción como un lenguaje originario, como si las cosas, incluso nuestro cuerpo, trajeran sus nombres en algún lugar: el sujeto sólo puede ser pensado en las leyes de lo simbólico. En suma, no es posible ligar la percepción a un lenguaje originario: si reconocemos una parte del cuerpo, un músculo, una articulación, es porque ya fue siempre nombrado por otro; en otras palabras, porque hay una preeminencia del significante sobre el sujeto.

En el momento de ponernos a hablar ya nos precede una voz sin nombre, lo cual da a la experiencia percibida un sentido diferente, pues “habrá que aceptar que ya no se puede distinguir, en cualquier caso considerado, qué es del sujeto y qué del Otro” (Eidelsztein, 2012: 53). El sujeto no se construye a partir de lo que percibe y siente, sino como resultado de una operación con el lenguaje.

## Conclusión

El desplazamiento de la noción de una educación para la homogeneidad por la de la diferencia (el “yo”) es una vez más una noción de *individuo*, *naturaleza humana*, en este caso reducida a la conciencia. Más allá de que se crean otros andamiajes conceptuales en los que puede pensarse el sujeto, éstos no difieren punto por punto de la noción de humanismo, porque los saberes a los que ha recurrido el curriculum suponen que el sujeto se constituye siempre a partir de una sustancia primera que luego es atravesada por

la política, por la medicina, por la psicología, o por una conciencia encarnada. Las reglas epistemológicas que definen el *currículum* nos ponen ante un modo de pensar la constitución del sujeto desde la sustancia, omitiendo el lenguaje como causa que nombra, concede, excluye y significa.

Pensar en el cuerpo implica entrar en el lenguaje, en el cuerpo del lenguaje, que hace que lo biológico, lo natural, la esencia que supone el humanismo, o aquella forma de vida biológica que pretende la biopolítica, quede olvidada. Al situarnos en el lenguaje, la experiencia del cuerpo es un saber creado por una articulación significativa y no por la conciencia propia de un interior fundante/originario. Esto hace necesario que para conocer el cuerpo y sus condiciones “sea imprescindible algo totalmente distinto del estudio biológico, genético y hormonal de la sustancia viva” (Eldeisztein, 2012: 31).

En este marco epistemológico, la educación del cuerpo será entendida como una práctica, lo que quiere decir que no será una técnica –es decir, un medio para el desarrollo de la fuerza, de la resistencia– ni un mecanismo para adquirir una conciencia de nuestro cuerpo; pues pensar en prácticas corporales y no en técnicas o medios de conciencia corporal implica pensar una educación como práctica social, histórica –por ende política–, que se separa del ser y pone al sujeto como resultado de una operación. Así, se conforma una experiencia que no refiere a una vivencia o a una técnica que fija al cuerpo orgánico a partir de preconceptos biológicos, sino a un discurso, a un sistema de acción que está estructurado a partir del lenguaje, y tiene unas relaciones con el saber, el poder y la ética a partir de las cuales el sujeto hace su educación.

Pensar que es el sujeto quien hace la educación convierte la práctica en aquello que crea al sujeto.

## Referencias bibliográficas

- Behares, L. (2007). “Enseñar en cuerpo y alma: la teoría de la enseñanza y el saber en la pulsión”. En *Educação Temática Digital*, Campinas, Vol. 8, N° esp., jun, pp.1-21.
- (2013). “Sobre las éticas de lo imposible y la enseñanza”. En Southwell, M. y Romano, A. (comps.). *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*. Buenos Aires: UNIPE, Editorial universitaria, pp. 245-260.
- Castro, E. (2003). “Michel Foucault, la cuestión del humanismo”. Conferencia en *XII Congreso nacional de filosofía*. Neuquén: AFRA (Asociación Filosófica Argentina)
- (2011). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos, autores*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) (2001). *Marco General*. Quilmes: Emede. S.A.
- (2006a). “Educación Física”. En *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1º a 3º año*. La Plata.
- (2006b). “Marco General para la Educación Secundaria Básica”. En *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1º a 3º año*, La Plata.
- (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior. ES4: Educación Física*. La Plata.
- Dussel, I. (2007). “El Currículum”. En *Explora. Las Ciencias en el mundo contemporáneo*, Programa de Capacitación Multimedial. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

- Eidelsztein, A. (2008a). "El psicoanálisis entre el Otro, el sexo, el amor y el goce", Curso de Posgrado UBA. Clase N°2. En Curso de Posgrado: *El Seminario 20 de Jacques Lacan: Aún*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UBA. En línea. Disponible en:  
<Disponibleenhttp://www.eidelszteinalfredo.com.ar/index.php?IDM=33&mpal=8&alias=>.
- (2008b). "Por un psicoanálisis no extraterritorial". En *El Rey está desnudo. Revista del psicoanálisis por venir*, Año 1, N°1. La Plata: Letra Viva, pp. 61-81.
- (2012). "El origen del sujeto en psicoanálisis. Del Big Bang del lenguaje y el discurso en la causación del sujeto". En *El Rey está desnudo. Revista para el psicoanálisis por venir*, Año 4, N°5. Buenos Aires: Letra Viva, pp. 7-55.
- Emiliozzi, V. (2011). "Fragmentos de cuerpos despojados: Una arqueología y una genealogía de los discursos del cuerpo en el Diseño Curricular de Educación Física". Tesis de Maestría en Educación Corporal. La Plata: FaHCE-UNLP.
- Espósito, R. (2005). *Immunitas. Protección y negación de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Foucault, M. (2004). *Nietzsche, la Genealogía, la Historia*. Valencia: Pre –textos.
- (2008a). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- (2008b). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Argentina: Siglo XXI.
- (2008c). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2009). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2010). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2012). *El poder una bestia magnífica: Sobre el poder, la prisión y la vida*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2013). *¿Qué es usted, profesor Foucault?: Sobre la arqueología y su método*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Grinberg, S. Levy, E., (2009). *Pedagogía, curriculum y subjetividad: entre pasado y futuro*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Grüner, E. (1995). "Foucault: una política de la interpretación". En *Foucault, M., Nietzsche, Freud, Marx*, Buenos Aires: El cielo por Asalto, pp. 7-29.
- Heidegger, M. (2000). *Carta Sobre el Humanismo*. Madrid: Alianza.
- Lacan, J. (2008). *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2009). "El seminario sobre La carta robada". En *Escritos I*. México: Siglo XXI.
- (2011). *Mi enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Merleau Ponty, M. (2002). *Fenomenología de la percepción*. Madrid: Editora Nacional.
- Micieli, C. (2003). *Foucault y la fenomenología*. Buenos Aires: Biblos.
- Sérgio, M. (1996). *Epistemología de la motricidad humana*. Lisboa: FMH.
- Soler, C. (1993). "El cuerpo en la enseñanza de Jacques Lacan". En *Estudios de Psicología*, Vol. I. Buenos Aires, pp. 93-114.
- Trigo, E., y colaboradores, (1999). *Creatividad y motricidad*. Barcelona: INDE.
- Trigo, E., Montoya, H. (2009). *Motricidad Humana: política, teorías y vivencias*. España-Colombia: Léeme.
- Trigo, E. Sérgio, M., Genú, M., Toro, S. (2009). *Motricidad Humana, una mirada retrospectiva*. España-Colombia: Léeme.