

SABER, SUJETO Y CURRÍCULUM: UNA PROBLEMATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN DEL CUERPO

Know, subject and curriculum: A problematization of the education of the body

Valeria Emiliozzi
val_emiliozzi@hotmail.com

Resumen

El escrito busca desarrollar qué sujeto se pretende y se ha pretendido formar en la Educación, a partir de un análisis de los saberes que sustentaron y sustentan el currículum de Educación Física en particular y de la Educación en general de la provincia de Buenos Aires (Argentina). En un primer abordaje los enunciados del currículum establecen un giro epistémico en la manera de pensar la educación del cuerpo, y, a su vez, una reafirmación de ciertos principios y conceptos educativos. Ahora bien, ¿hay un modo diferente de pensar la educación o se persiste en las mismas ideas? ¿cómo se define al sujeto en ese giro epistémico?

El trabajo analiza el discurso del humanismo que se presenta en la política curricular del presente, y los diferentes saberes que lo han sostenido, demostrando que más allá de sus variaciones este no ha modificado una forma de pensamiento para definir el hombre y su educación. Además se pone en evidencia ese intento de escapar del humanismo pasando del sujeto universal al individuo. Finalmente se efectúa una problematización desde una epistemología que pone sobre la mesa los límites que construye el humanismo y el giro epistémico que se ha presente en el campo educativo.

Palabras clave: libro de texto, estadística, probabilidad, actividades, educación primaria.

Abstract

The paper seeks to develop which subject is intended and has intended to train in Education, based on an analysis of the knowledge that supported and underpin the curriculum of Physical Education particularly and Education on the whole of the province of Buenos Aires (Argentina). Firstly, the statements of the curriculum establish an epistemic turn in the way of thinking the education of the body, and, in turn, a reaffirmation of certain educational principles and concepts. Then, is there a different way of thinking about education or the same ideas persist? How is the subject defined in that epistemic turn?

The paper analyzes the discourse of humanism present in today's curricular politics, and the diverse knowledge that has supported it, demonstrating that beyond its variations it has not modified a way of thinking to define Man and his education. Moreover, this attempt to escape humanism from the universal subject to the individual becomes evident. Finally a problematization is made from an epistemology which brings the limits that builds the humanism and the epistemic turn that has been present in the educational field into discussion.

Keywords: knowledge, subject, curriculum, education, language

Formulación del problema y decisiones epistemo-metodológicas

El artículo surge a partir de un conjunto de preguntas sobre el sujeto de la Educación en general y de la Educación Física en particular, que retornan cada vez que se organiza una nueva transformación curricular y constituyen las reglas del sentido en las que se define un modo de pensarlo.

El currículum de la Educación Secundaria es un tema que siempre se encuentra en la agenda educativa y es puesto en debate recurrentemente, no sólo en términos académicos sino también sociales, económicos y políticos; en la medida que cada sociedad ha dado una respuesta a lo que considera que la escuela debe enseñar a los jóvenes. En palabras de Dussel, “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 de enseñar” (Dussel, 2007:4). Esto implica que el currículum se constituye en un discursos en tanto que práctica, que más allá de simbolizar los objetivos y contenidos de un plan educativo, manifiesta “el resultado de las luchas por el acceso a la cultura seleccionada socialmente como válida” (Grinberg y Levy, 2009: 59). Por ello, se le imprime una función significante que se corresponde con el lenguaje, con la cultura, y es definido en la relación entre la sociedad y la escuela. Si bien estos documentos representan un discurso sobre la educación y sobre un modo de educación del cuerpo, este no puede ser pensado en su materialidad, en la medida en que es una práctica social, histórica y por ende política que constituye determinada experiencia, que no es aplicación de una teoría en una práctica sino una práctica que es a la vez teoría. En otras palabras, “no aplica una práctica; es una práctica” (Foucault, 1992: 85).

El supuesto que sostiene el marco de investigación en el cual se escribe este artículo asume que el sujeto está en el entre, y el sujeto no se identifica 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. Más allá de que la educación se constituya en 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). Por ello, la pregunta por el sujeto resulta nodal en la medida en que este sujeto luego embraga en el cuerpo, que se construye a través de un sistema de relaciones, de prácticas históricas y políticas a través de las cuales se van produciendo modos de subjetivación que resultan claves para hablar del cuerpo.

Esto constituye un punto de vista fundamental en la elección de técnicas para estudiar al sujeto, en la medida en que:

el análisis no cae sobre la substancia sino sobre los enunciados, acontecimientos históricos, regularidades discursivas que se desprenden de los documentos curriculares (lenguaje organizado en forma de documento), pues éstos ordenan una práctica, enuncian un cuerpo y lo significan a partir de cierto pensamiento (saber, poder, ética) (Emiliozzi, 2014: 26).

En este marco, resulta clave analizar el haz de relaciones de constitución de ciertos saberes, la racionalidad de las prácticas que forman una serie de experiencias que le dan un sentido al sujeto y que responden a un conjunto de reglas precisas que prescriben una estructura que funciona como significante, en la medida en que “cada realidad se funda y se define con un discurso” (Lacan, 1995: 43). Al preguntarnos por el sujeto, no nos importa quién habla, sino desde dónde se dice lo que se dice. El interrogante por la estructura es la pregunta por el significante, a partir del cual se plasma la realidad, ya que “es del efecto significante que surge como tal el sujeto” (Lacan, 1961:18).

Para este caso, tomaremos el discurso del humanismo y el intento por desprenderse de su sujeto, las prácticas que se construyen y las reglas del sentido para pensar la educación y la enseñanza. La evidencia de los límites de estas prácticas serán interpretadas y problematizadas desde un punto de vista epistemológico que intenta romper con los modos en que la educación ha concebido la relación sujeto/cuerpo y con las tradiciones epistemometodológicas predominantes en la disciplina, en este caso la Educación Física, pues las interpretaciones son efectuadas desde una manera de pensar la educación, el cuerpo, los deportes, etc. Este punto de vista nos permite crear el objeto (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2008) y, a su vez, rechazar el empirismo que reduce el acto científico a una constatación.

La positividad en la que se unen los discursos que constituyen a la Educación Física forma un conjunto conceptos, objetivos, pensamientos, en líneas generales, un saber, que permanece invisible y que funciona como “realidades que se retiran en la medida misma en que son fundamentadoras de los que se da y se adelanta hacia nosotros” (Foucault, 2008c, p.258). De esta

manera, se lleva a cabo un análisis del discurso a partir de documentos (diseños curriculares de la Educación Secundaria) que” no se centra en el texto por sí mismo sino en cuanto soporte de discursos, desde una perspectiva socio-hermenéutica” (Marradi, Archenti y Piovani, 2007: 297).

Las indagaciones sobre los saberes de los discursos implican una decisión epistemo-metodológica: despojar su núcleo interno para encontrar allí procesos que no son del conocimiento y de su racionalidad, sino de un efecto de verdad que no refiere a una especie de modelo general que en todo momento permite a cada uno pronunciar enunciados que se considerarán verdaderos.

La producción de verdad no puede disociarse 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 higiene del cuerpo, etc.? (Emiliozzi, 2014: 20).

El sentido que construye el efecto de verdad lleva a pensar que el análisis no se reduce a la idea de que la ciencia sólo funciona como una suma de proposiciones tomadas como la verdad, sino que al mismo tiempo arma un efecto de verdad en forma de pensamiento que organiza las prácticas, esos sistemas de acciones que dan experiencias en nuestro caso educativas que suponen un modo de pensar el sujeto.

Las discusiones teóricas y los desplazamiento epistemológicos

Al introducirnos en el Diseño Curricular de la Educación Secundaria del presente, nos encontramos con diversos 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 sustentan en la fenomenología. Si bien, los discursos enunciados provienen desde diversos campos o áreas, resulta recurrente en todos ellos cierta epistemología que coloca el origen del sujeto en la sustancia. Pero en este artículo, por su extensión, desarrollaremos 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 que se presentan como una manera de salir del sujeto universal que produce el humanismo.

a. El humanismo moderno

El humanismo es un discurso que ha constituido a la Educación Secundaria desde sus bases fundacionales, y si bien ha sido puesto en debate por numerosos

intentos de reformas curriculares, estas no hicieron más que volver a reafirmarlo.

Humanismo proviene del latín *humanitas*, humanidad, naturaleza; o bien de *humanus*, lo que concierne al hombre. La *humanitas* expresa un discurso sostenido en una inquietud por el hombre, y el cuidado de su esencia, que es el modo de definirlo. “La *humanitas* constituye 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” (Heidegger, 2000: 4). En este caso, sería una distancia a la naturaleza, al cuerpo natural, al humanismo. Sin embargo, los diseños curriculares actuales buscan, en la educación secundaria básica, “procurar una Educación Física humanista” (DGCyE, 2006b: 133), y en la superior seguir con ese fin, en tanto que “la presente propuesta curricular procura configurar una Educación Física con un enfoque humanista” (DGCyE, 2010: 12). Ahora bien, ¿por qué el currículum vuelve a poner como fin el humanismo, si es aquello de lo cual pretende distanciarse?, ¿cuál es su tarea en la educación?

Heidegger (2000) establece que existen diferentes 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, pero irrumpe contra estas formas de humanismo que conciben al hombre como una esencia fija, es decir metafísica. 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. 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.

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. Estos enunciados humanistas pueden identificarse en la constitución del dispositivo pedagógico, por ejemplo,

encontramos en documentos del Siglo XIX una serie de registros que vislumbran diferentes formas de circulación de saberes relativos al cuerpo y su instinto -aquello interior, natural-, que la educación debe desarrollar, pero que es natural al fin. Ya en discursos de Pestalozzi, precursor de la pedagogía naturalista, que participó en el debate pedagógico que formó determinadas reglas para pensar el surgimiento de los sistemas nacionales de educación, se identifica que la función esencial de la enseñanza era facilitar en los niños el desarrollo de sus habilidades innatas y naturales, era hacer que el proceso de desarrollo humano, siguiera el curso evolutivo de la naturaleza del niño, sin adelantarse artificialmente.

La mejor naturaleza del niño debe ser estimulada tan pronto como sea posible para luchar contra el poder creciente del instinto animal, al cual considero como la base de la naturaleza inferior del hombre. La actuación de este instinto animal se hará más patente en los días subsiguientes de la vida del niño. Este instinto, no más contenido ahora que en sus primeros esfuerzos, que fueron necesarios para la propia conservación, crece rápidamente en fuerza. El ardor de estos anhelos del niño forma un fuerte contraste con sus poderes físicos. Se apoderaría de todos los objetos que percibe: no hay nada que despierte su curiosidad que al mismo tiempo no suscite sus deseos; y la inconcebible obstinación de este anhelo aumenta en la misma medida en que se coloca el objeto fuera de su alcance. Todo lo que hay de tosco y poco amable en el niño pequeño se encontrará conexionado de un modo u otro con la acción de este instinto animal. Porque incluso la impaciencia del niño mientras está bajo el influjo de circunstancias que pueden causarle dolor físico, no es más que una reacción de ese instinto (Carta XIII del 12 de diciembre de 1818 – Pestalozzi, 2006:30).

En los fundamentos de la Educación Secundaria del currículum 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.

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).

Aquí 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 igualarlos. Este pretendido sujeto universal requiere su adecuación a las leyes de la naturaleza, surge del interrogante por la esencia del hombre, y desarrolla un humanismo sostenido en el conocimiento y estudio del ser humano, como efecto de la reflexión y del análisis empírico. En efecto, el saber que da lugar a cierto curriculum parte de considerar el cuerpo como producto de la naturaleza, y la educación como un método que tiene por objetivo la realización de un ideal humano dado en esa naturaleza. En otras palabras, existe, en el conjunto de discursos que constituyen al humanismo, “un sometimiento del sujeto a las leyes de la naturaleza, a un sujeto universal” (Emiliozzi, 2011: 24).

Aquí se hace presente un saber de la historia natural para comprender el cuerpo, pero también está presente un deber ser que es posible establecer a partir de otros saberes que también han fundamentado y fundamentan al humanismo del curriculum: el saber de la biología y de la medicina. Estos saberes instauraron al hombre en el campo del saber a fines del Siglo XVIII y principios del XIX, y crearon las condiciones de posibilidad del humanismo moderno.

La ciencia moderna ha jugado un papel fundamental en el tipo de experiencia a partir de la cual el sujeto se construye como objeto de cierta normalidad. Pues en el surgimiento de las artes de gobernar comenzará a regir cierta universalidad del sujeto: la vida en el mundo ya no se considerará como lo que fue, y comenzará a girar sobre la idea de quiénes debemos ser, cómo debe ser esa vida. Aquí, en el objetivo y el límite del gobierno, se define el ser y el deber ser, en relación 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 de estado. Si entendemos por dispositivo “la red de relaciones que se pueden tejer entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos” (Castro, 2011: 114), la escuela permite establecer el nexo con un discurso sobre la vida y el deber ser de la vida. Según Foucault, la instauración del hombre en el campo del saber (la formación de la analítica de la finitud y de las ciencias humanas), a la vez sujeto y objeto de conocimiento, implica un imperativo que inquieta el pensamiento desde el interior, bajo la forma de una moral, de una política, de un humanismo: el deber de hacerse cargo del destino occidental, la obligación de cumplir con la tarea de funcionarios de la historia.

La biología y la medicina sentaron las bases de un saber para definir el cuerpo: un ser orgánico ligado a las condiciones de existencia propias de la representación, a las relaciones entre funciones y órganos y a un concepto sobre la vida que se constituye a partir de una manera de percibir la norma que establece el saber de la medicina (deber ser). Ahora bien, este control sobre los cuerpos, no se lleva a cabo sólo por medio de cierta ideología, sino que se ejerce sobre el cuerpo, en la medida que la política toma al cuerpo como la realidad biológica, y por ende a la población. Esta política fue llamada biopolítica, o política en nombre de la vida, “y tiene que ver con la población, y ésta como problema político, como problema a la vez científico y político, como problema biológico y problema de poder” (Foucault, 2010: 222). La transformación de la política en biopolítica, indica que en el nacimiento de la modernidad, la vida natural de los hombres empieza a ser incluida en la esfera del poder estatal, constituyendo al cuerpo viviente en blanco de las estrategias políticas del Estado.

La cuestión por la vida y la vida puesta como problema de la población dan lugar a una nueva curiosidad: “la que les hizo, si no descubrir, cuando menos ampliar y precisar hasta un grado inconcebible antes las ciencias de la vida (Foucault, 2008b: 141). Aquí la biología y la medicina sentaron las bases del saber que permitieron ciertas relaciones de poder. De este modo la función política de las ciencias humanas, responderán estrictamente a un saber de la normalización, esto es, no sólo deberán delimitar la norma de lo humano sino incluir, a través de sus discursos, la normalidad de lo humano en los dispositivos.

Estas condiciones de posibilidad de lo humano producen lo humano y forma el telón de fondo del humanismo moderno. Un hombre definido a partir de las relaciones de la biología, la medicina y la política, un ser orgánico ligado a las condiciones de existencia propias de la representación, a las relaciones entre funciones y órganos; es decir un concepto sobre la vida que se constituye a partir de una manera de percibir la norma que establece el saber. Para definir el cuerpo, entonces, será necesaria una representación de tipo orgánica que lo enlace con la realidad; por lo tanto, la relación que con aquél establezca la política será en el orden de lo viviente, en el orden de la sustancia. Así, la 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 de el 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” (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” (2006b: 133). En otras palabras, una recurrencia a dejar un origen biológico o un resto biológico para pensar el cuerpo.

La pedagogía funciona como “instancia de delimitación, como el discurso ordenador de lo que puede nombrarse, pensarse y hacerse” (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006: 20). 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.). La Educación Física no estuvo exenta de esta política de Estado, y fue tomada para el gobierno de la conducta, para la normalización del cuerpo en relación a un estado de salud. En el Diseño Curricular de Educación Física del Nivel Secundario se manifiesta el dispositivo biopolítico al enunciar que “El desarrollo de la propia corporeidad, la participación en experiencias ludomotrices, gimnásticas, deportivas, expresivas, en diferentes ambientes, con crecientes espacios de participación, permiten (...) el cuidado de la salud” (DGCyE, 2006b: 133). En otro extracto, se afirma que las prácticas desarrolladas durante la clase de Educación Física deberán 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” (134).

De la misma manera, los fines de la educación del cuerpo también se aferran a la sustancia, porque continúan procurando una Educación Física Humanista que sitúa al hombre dentro de su esencia, de su naturaleza. Justamente lo humano ha buscado lo propio del hombre, aquello que forma parte del hombre mismo, y la sustancia fue la respuesta y el objeto de la biopolítica. 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 lógica del bíos 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 y el curriculum en el mismo sentido, ha establecido

que “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 (...)” (DGCyE, 2006b: 131)

Pero 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 currículum no ha hecho 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). ¿Cuál es, después de todo, el fin de la Educación Humanista?

Este modo de pensar la educación del cuerpo no hace 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 del sujeto sino un modo de pensar que incluso la moral resulta de un núcleo celular?

El modo en que el currículum comprende el cuerpo es por la vía del individualismo, de la singularidad ¿qué es un cuerpo atado a lo biológico sino un ser singular que tiende a la falta de Otro? El currículum considera al cuerpo a partir de una sustancia primera que luego es atravesada por la política, por una materia que preexiste, porque todos los argumentos primero pasan por el cuerpo. Sin embargo, considerar al cuerpo de esta manera es considerar al sujeto a partir de una singularidad que “tiende a lo ‘solo’, sin otro raro y extraordinario” (Eidelsztein, 2012: 48).

Justamente 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, 2008: 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 perspectiva pone al Otro, al lenguaje, y la batería signifiante antes que la sustancia, pues “están antes que toda relación subjetiva” (9). Entonces, en la constitución del sujeto no se pone primero a la sustancia y luego a la política, sino primero a la política y luego a la sustancia. Esto está indicando que la lógica con la que se lee al cuerpo es la que le da cierto estatuto que admite diferenciarlo en la continuidad de la evolución. Pensar al cuerpo desde un planteo creacionista “parte de la nada –creación ex -nihilo– y rechaza

las ideas de evolución y maduración” (8). La enseñanza no siempre remite a una evolución ni a una sustancia, porque el sujeto no refiere al individuo biológico, ni a la persona (social o histórica). Y la educación no es el acompañamiento para el buen desarrollo, o para encauzar e cuerpo, sino una práctica social, histórica, política que pone un saber en juego a partir del cual se componen nuevos temas, asuntos, problemas; es decir se va construyendo el sujeto.

El Diseño Curricular ha colocado la sustancia por encima del lenguaje, constituyendo no sólo una educación en un tiempo lineal que se desplaza hacia cierta evolución, sino también un modo de pensar al cuerpo a partir de una energía que es interior, propia del organismo. Sin embargo, 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, “pues lo que de ésta provenía en ‘estado puro’, ha quedado olvidado para siempre” (44). La relación que el sujeto adquiere con estos estados cobra posición en su lugar, en un enlace con el discurso y en relación a todos los otros significantes en la batería del lenguaje construyendo un tiempo circular, de relaciones que rompen con la evolución, linealidad, o etapas. Como así también con contenidos ligados al desarrollo de habilidades, propiedades corporales a desarrollar ya que pensar al sujeto desde el lenguaje coloca la dimensión del saber en el acto de enseñanza. En efecto el sujeto se crea en relación con el saber, con una práctica que busca dar sentido.

b. El individualismo moderno

Si bien el dispositivo pedagógico se constituye como forma de gobierno de las sociedades modernas en paralelo con la configuración del Estado-Nación, y la igualdad 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 fragmentación ya no es vista de manera negativa, sino como algo positivo para la formación de la propia subjetividad, lo cual crea un escenario que coloca la identidad en relación con el propio sujeto, de allí el plural de identidades o su propia identidad. El debate que comienza a reflejarse es que el efecto reproductivo de un sentido único, de una formación escolar en términos de una configuración de una identidad homogénea, esconde otras formas de cultura y produce desigualdad (Grinberg y Levy, 2009; Bourdieu y Passeron, 1996). La cuestión radica en que, si somos diferentes, el ser, la búsqueda del sí mismo, del yo interior, etc., deben ser los puntos a tomarse como referentes.

Aunque la escuela está llamada a seguir formando el sujeto universal, 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. El sujeto queda como amo o iniciador de su discurso, sin relación con un exterior, con una estructura significativa, ya que al no haber un único modelo válido de ser ciudadano, de ser saludable, en líneas generales de un sujeto universal, la pregunta por quién soy se transforma en el objetivo. Ahora bien, suponer que el sujeto se constituye por sí mismo implica cierta teoría del sujeto, un punto de vista desde el cual darle sentido. En correspondencia con la relación sujeto/cuerpo que se produce en el marco de la última reforma curricular, el Diseño Curricular establece que: el cuerpo es una construcción 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 a la conciencia y que se constituye a lo largo de la existencia.

La palabra “corporeidad” es definida en el Diccionario de la Real Academia Española como “cualidad de corpóreo”. Y “corpóreo” (del lat. corporeus) como adjetivo: “que tiene cuerpo o consistencia”. 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). El Diseño Curricular retoma este sentido a través de los aportes de la ciencia de la motricidad humana desarrollada por Manuel Sérgio y Eugenia Trigo, entre otros. Sérgio (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 y colaboradores, 1999: 61). De este modo, la persona se manifiesta a través de y con su cuerpo, desde el pensar y el sentir “propio de cada sujeto” (DGCyE, 2006b: 139; DGCyE, 2010: 19). “Esto es la corporeidad humana (pienso y siento al tiempo que hago; actúo porque siento y pienso” (Trigo y colaboradores, 1999: 60). El cuerpo es considerado sólo atado al hacer, y la corporeidad como la unión de seis elementos que se sostienen desde la vivencia carnal y que constituyen el Yo: “el hacer, el saber, el pensar, el sentir, el comunicar y el querer y no hay ser humano sin la unidad entre estos seis aspectos” (61).

El Diseño Curricular de Educación Física menciona estos elementos planteados por la ciencia de la motricidad humana, estableciendo que “la

corporeidad de la existencia humana implica hacer, saber, pensar, sentir, comunicar y querer y se pone en juego en la conquista de la disponibilidad corporal y motriz” (DGCyE, 2006b: 132). De esta manera, el currículum define a la corporeidad como aquella acción del cuerpo que se hace carne, y que representará a la motricidad, a “la vivencia de la corporeidad para expresar acciones que implican desarrollo del ser humano” (Trigo y colaboradores, 1999: 72). Estas relaciones que se van describiendo conforman un haz clave para pensar la corporeidad a partir de la vivencia, y por lo tanto el aprendizaje como aquello que se obtiene por la vivencia. Se trata una vez más de un cuerpo atado a lo material (los órganos); lo cual implica pensar al cuerpo como un producto del pensamiento y el sentido y por ende a la educación como una práctica basada en la vivencia corporal.

Según Manuel Sérgio (1996), la corporeidad implica la presencia del hombre en el mundo; así, el hombre aprenderá a sentir y pensar a través de la acción y la percepción, que son consideradas instancias claves para llegar a una conciencia de sí. Por lo tanto, lo que adquiere valor en la práctica no es el conocimiento, sino las competencias expresadas como operaciones. “El eje, ahora, involucra a la autoreflexión, a la autoconducción, al autodesarrollo, actividades que le permiten al sujeto convertirse en gestor de su propia existencia y formación (Grinberg y Levy, 2009:111).

Este modo pensar la educación del cuerpo por la conciencia corporal y la constitución del yo-cuerpo es una manera de efectuar una búsqueda retrospectiva hacia el fundamento subjetivo, suponiendo que nos constituimos en subjetividades por un interior plegado de fuerzas. La conciencia de sí intenta captar lo que el cuerpo es (una identidad, una esencia, algo tangible) a través de la percepción, ya que el Diseño Curricular que estudiamos 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). La experiencia del propio cuerpo nos da las señales para establecer, “para arraigar el espacio en la experiencia” (Merleau-Ponty, 2002: 178), buscando a partir de allí restituir un sentido real.

En el mismo sentido, los seguidores de la ciencia de la motricidad humana argumentan que el conocimiento se estructura desde el fluir de la percepción de cada subjetividad, en tanto que la percepción no es algo que nos pasa, sino más bien algo que hacemos. En este sentido, “se establece como base entender que el conocimiento se estructura desde el fluir de sensibilidad y percepción de cada subjetividad en una relación entre nos” (Toro, 2009: 107).

Definir la constitución del sujeto a partir de la vivencia implica poner sobre ésta, no sólo el origen de todo acto de conocimiento, sino también la constitución del propio cuerpo. Esta posición epistemológica que establece la

corporeidad se constituye a partir de las reglas de la Fenomenología de Merleau-Ponty, que también es la adoptada por las ciencias de la motricidad humana. La percepción se encuentra relacionada con el lugar originario de la palabra y de la corporeidad, ya que “los objetos percibidos constituyen una suerte de texto natural porque quieren decir algo. Y este querer decir algo implica la presencia en la percepción de una lógica vivida” (Micieli, 2003: 79). En el mismo sentido, el Marco General de Política Curricular enuncia que “toda cultura se fundamenta en una manera de estar en el mundo y de percibirlo” (DGCyE, 2007: 14). Por lo tanto, la percepción queda ligada a un lenguaje y una experiencia originaria que serán el punto de constitución del sujeto.

Ahora bien, cuando percibo un músculo, como enuncia el Diseño Curricular, lo percibo porque reconozco el músculo, ya sea porque lo vi en un libro o porque otro me lo enunció; recién entonces puedo traer esa imagen (Emiliozzi, 2011). Sin embargo, la conciencia supone que posee una certeza inmediata de lo que tiene delante de sí, porque el modo de pensar el sujeto nuevamente es a partir de una sustancia primera, en este caso porque requiere la vivencia existencial como punto de origen para la fundación del sujeto.

Esta formación epistémica en la cual se van agrupando las reglas de constitución del sujeto saca a la luz aquellos puntos oscuros, esas relaciones que el currículum deja en la sombra al desvanecer el lenguaje y colocar a la conciencia como constitutiva del sujeto. El sistema que rige el saber de la fenomenología define al sujeto a partir de un interior, de un sí mismo, que se hace conciente en el contacto con el mundo. Por ello, lo que está en juego es la comprensión de la conciencia y el vínculo de la conciencia con el mundo.

De esta manera, la enseñanza queda ligada a la sensación de sentir aquello que se quiere conocer sin mediación del lenguaje, ya que el sujeto queda ligado a una identidad consciente, propia de sí mismo, que le da sentido al mundo. En otras palabras, el sujeto es fundado a partir de una propiedad interior que puede sentir y conocer la imagen de sí.

La fenomenología establece la relación con el ser por la vía de la experiencia y hace que el sujeto crea que un significante lo representa; sin embargo, lo que poseemos es la posibilidad de que un sujeto sea aquello que represente un significante para otro. Justamente, lo que le falta al Otro es el significante que me representa como sujeto. Si tomamos la estructura del lenguaje, en la que cada significante está en relación diferencial con otro significante, el cogito se desvanece por el lenguaje, y se llega al punto donde ya nada es en sí mismo sino en relación a otra cosa. De esta manera, lo que se puede decir de lo que es está sujeto a una combinatoria, en la medida en el sujeto se construye a partir del lenguaje. El sujeto del lenguaje no hace el discurso, sino “que está hecho por el discurso, e incluso está atrapado en él, es el sujeto de la enunciación” (Lacan, 2011: 53). De esta manera, cualquier idea

de profundidad e interioridad se disuelve inmediatamente. El lenguaje captura al sujeto, no hay una conciencia, sino un inconsciente estructurado por el lenguaje, por el “discurso del Otro”.

En suma, pensar el sujeto desde el lenguaje lleva a un olvido de la sustancia, ya sea remitido a un estado interior que se abre por la conciencia, como así también a un punto natural a conservar. En efecto los sentidos de las educación construyen otras reglas, que ya no serán consideradas en el sentido de una educación en términos de educere, que significa hacer salir, extraer, llevar desde adentro hacia fuera, sino en su otra acepción es que es educare, que significa conducir, guiar. Justamente la primer acepción, educere refiere a una enseñanza centrada en un alumno que por cuestiones naturales va a ir logrando resolver las situación que se le plantea y el maestro en todo caso acompaña ese proceso. La segunda acepción, educere, conforma otras relaciones y arma una práctica sostenida en determinado pensamiento que conforma determinados tipo de experiencia, va creando al sujeto a partir de una racionalidad que va armado una forma de vida, que no implica anular otras formas sino una manera de vivir con toda movilidad.

Conclusiones

En oposición a la epistemología sustancialista, la posición epistemológica que coloca el lenguaje como constitutivo del sujeto implica otro orden del lenguaje, del tiempo, del espacio, y en consecuencia de la educación. 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).

Pensar una educación del cuerpo implica construir una práctica, lo cual implica que no es 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 como pretende hacerlo el currículum, implica pensar una educación cuya práctica se constituya en normas más o menos organizadas de la experiencia que construyen al sujeto. La Educación es una práctica que constituye una experiencia que transforma, no en sentido perceptiva y creadora de mundo, ya que antes hay “una realidad discursiva, esto es: un punto de interrogación que será denominado sujeto; una función del Otro, es decir, una

encarnadura del lenguaje; y significantes particulares funcionando“(Eidelsztein, 2008: 14).

Construir una práctica educativa que lleve al alumno a efectuar tal pensamiento, requiere pensar una educación del cuerpo que organice sus currículum no a partir de expectativas a alcanzar por los alumnos a partir de sus esencia, estados evolutivo, su interior sino a partir de un saber que no refiere a una característica sustancialista del cuerpo como aquellas que aparecen en currículum: resistencia aeróbica general, fuerza rápida, flexibilidad general y velocidad, o percepción originaria, conciencia, etc. sino a una estructura a un lenguaje que transforma. De lo que se trata es de universalizar contenidos que reflejen saberes culturales y particularizar a los sujetos en el momento de transmitírseles. El modo de relación del sujeto con el contenido es particular porque “se establece en relación, en función, de lo Otro” (Eidelsztein, 2012, p. 48). Hay un sistema que ya está allí y opera como estructura. Por ello, las diferencias no provienen del cuerpo biológico, de la sustancia viva, de algo individual, en la medida en que varias instancias aportan particularidad y despojan al sujeto de algún aspecto propio o interior. Como explica Eidelsztein (2012), si el cuerpo proveniente de la naturaleza aporta diferencias exclusivas, las mismas no cambian en sí mismas el significado ni el sentido de la vida, salvo que los rasgos o características corporales diferenciales signifiquen algo en especial para alguien en función de la lengua y su Otro, habilitando así el campo del sentido. Y si significan, es que están actuando como significantes y no como signos naturales.

Esto rompe todo resto de sustancia que se intente caracterizar, y permite establecer una relación de enseñanza particular a partir de una estructura conformada por un contenido universal (juegos, deportes, gimnasia, vida en la naturaleza) y caracterizada por estructuras de relaciones que siempre remiten en función de lo Otro.

Referencias bibliográficas

- Aisenstein, Á. y Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo.
- Bourdieu, P. Chamboredon, J-C. Passeron, J-C. (2008). *El oficio del sociólogo: presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castro, E. (2003). Michel Foucault, la cuestión del humanismo. Conferencia en XII Congreso nacional de filosofía, AFRA (Asociación Filosófica Argentina), Neuquén.
- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos, autores*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Dirección General de Cultura y Educación [DGCyE] (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior. ES4: Educación Física*, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación [DGCyE] (2007). *Marco General de Política Curricular*, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación [DGCyE] (2006a). *Educación Física, en Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1° a 3° año*, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación [DGCyE] (2006b). *Marco General para la Educación Secundaria Básica, en Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1° a 3° año*, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación [DGCyE] (2001). *Diseño Curricular. Marco General*, Quilmes: Emede. S.A.
- Dussel, I. (2007). *El Currículum, en Explora. Las Ciencias en el mundo contemporáneo, Programa de Capacitación Multimedial*, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Eldeisztein, A. (2012). *El Rey está desnudo: Revista para el psicoanálisis por venir. Año 4. N°5*, Buenos Aires: Letra Viva.
- Eidelsztein, A. (2008). “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. Disponible en <http://www.eidelszteinalfredo.com.ar/index.php?IDM=33&mpal=8&alias=>
- Emiliozzi, V. (2014). *El sujeto como asunto. Sentidos epistemológicos del Diseño Curricular de Educación Física. Tesis presentada para la obtención del grado de Doctora en Educación*, La Plata : FaHCE-UNLP.
- Emiliozzi, V. (2011). *Fragments de cuerpos despojados: Una arqueología y una genealogía de los discursos del cuerpo en el Diseño Curricular de Educación Física. Tesis presentada para la obtención del grado de Magíster en Educación Corporal*, La Plata: FaHCE-UNLP.
- Esposito, R. (2005). *Immunitas. Protección y negación de la vida*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Foucault, M. (2013). *¿Qué es usted, profesor Foucault? Sobre la arqueología y su método*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2012). *El poder una bestia magnífica: Sobre el poder, la prisión y la vida*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2010). *Defender la sociedad*, Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

- Foucault, M. (2008a). *El orden del discurso*, Buenos Aires: Tusquets.
- Foucault, M. (2008b). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*, Argentina : Siglo XXI.
- Foucault, M., (2008c). *La arqueología del saber*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*, Madrid: La Piqueta.
- Grinberg, S. Levy, E. (2009). *Pedagogía, curriculum y subjetividad: entre pasado y futuro*, Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Heidegger, M. (2000). *Carta Sobre el Humanismo*, Madrid: Alianza.
- Lacan, J. (1995). *El Seminario, Libro 20*. Buenos Aires: Paidós
- Lacan, J. (2010). “Posición del inconsciente”, en *Escritos 2*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1961). “Seminario IX. La identificación”, clase 6 de diciembre de 1961, inédito.
- Lacan, J. (2011). *Mi enseñanza*, Buenos Aires: Paidós.
- Marradi, A. Archenti, N. Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Merleau Ponty, M. (2002). *Fenomenología de la percepción*. Madrid: Editora Nacional.
- Micieli, C. (2003). *Foucault y la fenomenología*, Buenos Aires: Biblios.
- Pestalozzi, J. H. (2006). *Cartas sobre Educación infantil*, Madrid, Tecnos.
- Sérgio, M. (1996). *Epistemologia da motricidade humana*, Lisboa: FMH.
- Soler, C. (1993). “El cuerpo en la enseñanza de Jacques Lacan”, en *Estudios de Psicosomática*, Vol. I, Buenos Aires, pp. 93-114.
- Toro, S. (2009). “Conocimiento desde una mirada latina o crítica”, en Trigo, E., Sérgio, M., Genú, M. y Toro, S. *Motricidad Humana, una mirada retrospectiva*, España-Colombia: Léeme, pp. 107-126.
- Trigo, E. y colaboradores, (1999). *Creatividad y motricidad*, Barcelona: INDE.
- National Governors Association for Best Practices and the Council of Chief State School Officers.