



Relmecs, diciembre 2016, vol. 6, no. 2, e012, ISSN 1853-7863  
Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.  
Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales.  
Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales

# La pregunta por el sujeto de la educación: decisiones epistemometodológicas

The question about the subject of education: epistemological and methodological decisions

**María Valeria Emiliozzi**

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS), Universidad Nacional de La Plata (Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad –CICES–), CONICET, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Argentina | [val\\_emiliozzi@hotmail.com](mailto:val_emiliozzi@hotmail.com)

## PALABRAS CLAVE

Sujeto  
Epistemología  
Método  
Educación

## RESUMEN

El artículo busca desplegar una serie de herramientas conceptuales para pensar el sujeto de la educación en general y de la Educación Física en particular, su modo de constitución y una manera de investigarlo en función de una epistemología que coloca su origen en el lenguaje. Para tal objetivo, se despliega una serie de relaciones teóricas que se constituyen entre los conceptos de sujeto, prácticas, lenguaje, saber y efecto de verdad, pues resultan claves para pensar enfoques, procedimientos y herramientas que hacen a decisiones epistemo-metodológicas a partir de pensar al sujeto como objeto de investigación.

## KEYWORDS

Subject  
Epistemology  
Method  
Education

## ABSTRACT

The article seeks to deploy a series of conceptual tools to conceive the subject of education in general and in Physical Education in particular, its mode of constitution and a way to investigate it from an epistemological perspective that places its origin in the language. To this end, I propose a series of theoretical links between the concepts of subject, practices, language, knowledge and truth effects; since they are key to a number of approaches, methods and tools that shape certain epistemological and methodological decisions that allow thinking the subject as a research object.

## 1. Introducción

El presente artículo despliega un conjunto de interrogantes y reflexiones en torno al sujeto de la educación en general y de la Educación Física en particular, a partir de pensarlo como objeto de estudio. Específicamente,

Recibido: 27 de septiembre de 2015 | Aceptado: 23 de noviembre de 2015 | Publicado: 30 de diciembre de 2016

*Cita sugerida:* Emiliozzi, M. V. (2016). La pregunta por el sujeto de la educación: decisiones epistemo-metodológicas. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 6(2), e012. Recuperado a partir de: <http://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/relmecse012>



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional  
[http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es\\_AR](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR)

se desarrollan consideraciones epistemo-metodológicas del orden propositivo para construir una manera de pensar e investigar el sujeto, sin pretender que se entiendan como un manual ni como un modelo o forma de investigar. Se intenta desarrollar cómo se conforma un modo de investigación del sujeto, a partir de una epistemología que coloca su origen en el lenguaje, en las prácticas que determinan una estructura que funciona como signifiante, en la medida en que “cada realidad se funda y se define con un discurso” (Lacan, 1995: 43). Este punto de vista epistemológico constituye una ruptura con los modos de concebir la relación sujeto/cuerpo vinculados al sentido común, pero también con las tradiciones epistemo-metodológicas predominantes en el campo de la educación en general y de la Educación Física en particular de la provincia de Buenos Aires (Argentina), pues las interpretaciones en torno al sujeto que se enuncian en diversos documentos del sistema educativo parten de suponerlo como efecto de fundación de sí mismo, autónomo, consciente y ligado a una sustancia como origen de su constitución (Dirección General de Cultura y Educación, 2006-2007-2008-2009-2010), y no como efecto de constitución de las prácticas y el lenguaje (Crisorio, 2015; Behares, 2007; Bordoli, 2013; Emiliozzi, 2014; Foucault, 2012-2013; Lacan, 2008; Galak, 2014). 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.

En líneas generales, proponemos pensar una manera de desentrañar un objeto y de construir un método de análisis del mismo en relación con cierta teoría del sujeto. Por ello, al preguntarnos cómo indagar las cuestiones que hacen al sujeto, se crea un camino de investigación que no se basa en las competencias técnicas o en la experiencia de un investigador/profesor, sino que está condicionado por cuestiones epistemológicas que desplegaremos, no sólo a partir de un modo de definir el sujeto, sino en relación con los conceptos de prácticas, saber, y lenguaje.

## 2. Las prácticas y el sujeto

Las reformas educativas implementadas a partir del año 2006 en la provincia de Buenos Aires (Argentina), han intentado poner en discusión el fundamento sustancialista con que se ha pensado el sujeto de la educación. No obstante, el saber en que se sostienen los documentos curriculares no ha hecho otra cosa más que volver a reafirmarlo. Las formaciones del saber y los efectos de verdad establecen constantemente una lógica del cuerpo que lo naturaliza y lo sustancializa, más allá de que se tenga en cuenta el contexto o la cultura. La biología y la psicología han sido los grandes saberes que ordenaron la enseñanza a partir de las características de los alumnos, por ello la didáctica se despliega como teoría de la enseñanza constituida en el conjunto de enunciados del saber psicológico, “del orden de un saber sobre el otro o en ocasión de otro que está en proceso de desarrollo” (Behares, 2007: 4).

La psicología evolutiva, en las reglas de una biología, ha desplazado las adaptaciones observadas y extraídas del comportamiento del cuerpo, como características claves “en las leyes de funcionamiento de las instituciones y de las formas de poder ejercidas sobre el niño” (Castro, 2004: 258). Además, las neurociencias y la psicología experimental, como establece Crisorio, han informado sobre:

las etapas del crecimiento, del “desarrollo” y de la “maduración”, sobre las características psicológicas de los “sujetos” (léase individuos) de distintas edades (como si fuera posible encontrar dos individuos de la misma edad siquiera parecidos: he aquí una evidencia que no se quiere ver) (Crisorio, 2015: 32).

A su vez, los aportes de la neurofenomenología han reforzado la enseñanza centrada en el alumno, y han supuesto al sujeto como fundamento de su ser (Emiliozzi, 2014), ya que el currículum trata de recuperar y validar la experiencia sensible como una posible comprensión del mundo de la vida. Los saberes que se reivindican son, invariablemente, los de las ciencias biológicas, y pretenden reducirlo a un estado material y físico, poniendo “por delante su biología antes que lo social” (Galak, 2014: 353).

La propuesta es pensar que el origen del sujeto está en el lenguaje, y por ello no es posible asignarle un sexo, un punto material para aprehenderlo: el sujeto no está ni aquí ni allá sino en el medio, en el entre. En este sentido, el sujeto no es pensado como un punto, no es posible observarlo en una práctica corporal, como lo han enunciado Piaget (1961) a través de la psicología, Parlebas (2001) a través de la semiótica, Le Boulch (1991) a través de las neurociencias, entre otros referentes del campo de la educación y la Educación Física; ya que funciona como un contenido es determinado por el significante<sup>1</sup> y su mensaje es formulado desde el lugar del Otro. Si hay algo que caracteriza al sujeto es que se construye entre medio de un sistema de relaciones, de prácticas que rompen con la sustancia. Más aún, “es el producto de la relación de un significante ante otro significante” (Eidelsztein, 1995). El sujeto representado entre los significantes se presenta como un supuesto, en términos de un sujeto lógico que lleva el acto interpretativo hacia la formación de la lógica del sujeto. Por ello, en ese registro interpretativo conviene entender los conceptos de lenguaje, prácticas y saber, ya que como sostiene Galak en “rigor de verdad no se indagan cuerpos sino prácticas” (2014: 353).

La categoría de práctica conforma una herramienta fundamental y una decisión epistemo-metodológica. Ahora bien, por práctica nos referiremos a “la racionalidad o regularidad que organiza lo que los hombres hacen [...], que tiene un carácter sistemático (saber, poder, ética) y general (recurrente), y que por ello constituye una ‘experiencia’ o pensamiento” (Castro, 2011: 316). Se conforma a partir de un dominio que va del orden del saber al orden del poder y a las relaciones con uno mismo (ética); las prácticas se esbozan recíprocamente con una red conceptual sin pasar por un concepto sustancializado que establece la relación. Así, no hay un autor, sino maneras de hacer, pensar y decir; hay un discurso que atraviesa una práctica, hay una batería significativa que, como define Lacan, “ya está allí”, antes que el cuerpo. En este sentido, las prácticas no refieren a los movimientos que realiza el cuerpo, pues son dos cuestiones disímiles. “A diferencia de las acciones o movimientos que pueden ser aislados e individualizados, las prácticas tienen un carácter regular, sistemático y recurrente atravesado por relaciones de saber, de poder y con la ética” (Galak, 2014: 353).

Aquí queda reflejada una de las primeras aristas, un primer paso que intenta indagar sobre el sujeto de la educación en general y de la Educación Física en particular a partir de las prácticas que remiten ineludiblemente a formas de subjetivación específicas, que no pueden ser aprehendidas materialmente porque se encuentran en las relaciones de poder, “en las coacciones extrajurídicas que pesan sobre los individuos y atraviesan el cuerpo social” (Foucault, 2012: 41). En este sentido, el sujeto se separa de aquello que es cuantificable, pues refiere a una relación significativa que se constituye en relación a otro significante; esto torna innecesario ir a observar al alumno en una clase, a ver lo que se aloja en su conciencia, pero sí exige interrogar los saberes que conforman las prácticas y lo determinan como sujeto de una manera particular. La experiencia educativa se conforma entre dominios de saber, pautas de normatividad y formas de objetivación del sujeto (sujeto moral, ciudadano, saludable, etc.). En efecto, el sujeto no es una sustancia, es una forma no siempre idéntica a sí misma (Cf. Castro, 2011). Por ejemplo, si bien el campo educativo ha definido tradicionalmente la identidad nacional desde un todo (la comunidad), es decir desde una propiedad colectiva que posee un grupo de individuos por su pertenencia a un mismo conjunto, la epistemología que coloca el origen del sujeto en el lenguaje establece que la comunidad funciona como otro simbólico que preexiste y desvanece la supuesta propiedad que poseemos por pertenecer a la comunidad. Como bien

advierte Espósito:

Que la comunidad esté ligada no a un más, sino a un menos, de subjetividad quiere decir que sus miembros ya no son idénticos a sí mismos, sino constitutivamente expuestos a una tendencia que los lleva a forzar sus propios confines individuales para abismarse en su “afuera”. Desde este punto de vista –que rompe toda continuidad de lo “común” con lo “propio”, ligándolo más bien a lo impropio– vuelve a primer plano la figura del otro. Si el sujeto de la comunidad no es más el “mismo”, será necesariamente un “otro”. No otro sujeto, sino una cadena de alteraciones que no se fija en una nueva identidad (2008: 38).

En palabras de Espósito, lo que tienen en común los miembros de la comunidad no es una posesión de algo (como son los derechos naturales), ni algo propio, ni un interés colectivo común. El sujeto se constituye recortando su propia identidad en la comunidad de la cual surge. En este marco, 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. Por ello, el camino construido lleva a pensar una investigación sobre el sujeto de la educación a partir de las prácticas que establecen las reglas del sentido, lo cual constituye un punto de vista fundamental en la elección de técnicas para analizar al sujeto, ya que el análisis no cae sobre la conciencia, materialidad, etc., sino sobre los enunciados, acontecimientos históricos, regularidades discursivas que se desprenden de los documentos curriculares, leyes, resoluciones ministeriales (lenguaje organizado en forma de documento), las prácticas en general. Se presenta un modo de investigar al sujeto a partir de una indagación sobre lo que “los discursos hacen –y de lo que se hacen los discursos–” (Alonso, 1998: 203).

En este marco, analizar las prácticas que tienen por efecto un sujeto y establecen determinada experiencia sobre el sujeto –pero no el 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>2</sup>

Foucault (2012) sostiene que la fenomenología de Sartre y Merleau-Ponty, que es un discurso que atraviesa el campo de la educación y la Educación Física del presente, toma a la vivencia como el sentido originario del conocimiento, suponiendo que en el cuerpo hay una experiencia originaria y creadora. Pero, ¿cómo es construida esa experiencia?, ¿cómo opera el saber? La experiencia no es producto de un interior que se abre al mundo, de la sustancia, de un sujeto autor, sino que hay un saber que se refleja y que llega incluso a argumentarla. Con preguntarnos, por ejemplo, ¿cómo pienso la vida? aparece un saber sobre la vida y sobre ciertos conceptos que permiten articularla con la realidad. Es decir, se va constituyendo un determinado tipo de experiencia a partir del concepto.

el concepto en cuanto es uno de los modos de la información que todo ser vivo extrae de su medio [...], estructura ese medio [...] Formar conceptos es una manera de vivir y no de matar la vida; es una manera de vivir con toda movilidad y no de inmovilizar la vida; es manifestar, entre miles de millones de seres vivos que informan su medio y se informan a partir de él, una innovación que se juzgará, a gusto de cada uno, ínfima o considerable: un tipo muy particular de información (Foucault, 2012: 247-248).

Por ejemplo, el proceso normado del saber médico constituyó el problema de la especificidad de la vida, y definió “no sólo lo que es normal y no normal, sino en definitiva lo que es lícito o no lícito” (2012: 270). En consecuencia, el concepto es lo que da a la vida misma una interpretación y un modo de pensar, decir y hacer. Esto no implica desconocer el organismo, sino entender que éste es definido por el lenguaje y la historia, a partir de una posición epistemológica que pone el lugar del lenguaje como producción de lo humano. En esta perspectiva, 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” (Eidelsztein, 2012: 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.

### 3. Las reglas del saber

Los diferentes discursos que conforman y dan sentido a la educación protegen –o, por el contrario, excluyen– a partir de su regularidad específica y establecen determinados modos de constitución del sujeto: modos en los que el sujeto aparece como objeto de determinada relación de conocimiento y poder (a qué debe someterse, qué estatuto debe tener, qué posición debe ocupar para poder ser sujeto legítimo de conocimiento, cómo es problematizado, etc.) (Cf. Castro, 2011). Por ello, al preguntarnos por el sujeto, no nos importa quién habla, sino desde dónde se dice lo que se dice, la pregunta por la estructura, por el significante a partir del cual se realiza la realidad. Este punto resulta nodal, y conforma otra de las decisiones claves en las relaciones epistemo-metodológicas. El discurso de la ciencia en general, así como el discurso educativo, es producto de una estructura que funciona como significante, y produce un resultado significante a partir del cual emerge como tal el sujeto. La noción de estructura tiene en la enseñanza de Lacan valor fundamental para pensar al sujeto, por ello establece:

La noción de estructura merece de por sí que le prestemos atención. Tal como la hacemos jugar eficazmente en análisis, implica cierto número de coordenadas, y la noción misma de coordenadas forma parte de ella. La estructura es primero un grupo de elementos que forman un conjunto co-variante. Dije un conjunto, no dije una totalidad [...] La estructura siempre se establece mediante la referencia de algo que es coherente a alguna otra cosa, que le es complementario (Lacan, 1998: 262).

Al poner la estructura del lenguaje como condición para pensar el sujeto, lo que adviene es la pregunta por la causa, y quien no haya atravesado la pregunta por la causa no podrá pensar otro sujeto en la educación. La causa del sujeto es el lenguaje, no la sustancia. De allí que todo lo que es del orden del pensamiento no sea del propio sujeto, sino del lenguaje que permitirá operar y promover lo humano. El pensamiento constituye al ser humano como sujeto social, como sujeto ético, ya que toma formas en los comportamientos, en las formas de gobierno sobre sí.

¿Qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; sino la constitución de un grupo doctrinal cuando menos difuso; sino una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes? ¿Qué es la escritura (la de los escritores) sino un sistema similar de sumisión, que toma quizás formas un poco diferentes, pero cuyas grandes escansiones son análogas? (Foucault, 2008a: 45-46).

El discurso educativo no narra sólo meras acciones, sino también una serie de discursos, un conjunto de disposiciones conceptuales, sociales, históricas y políticas que le permiten hablar de determinadas cosas y actuar de determinada manera. En este marco, la pregunta por el saber que conforman las prácticas del campo educativo, constituye un interrogante para desandar los modos de pensar el sujeto, en la medida en que la positividad en la que se fusionan dichas prácticas –sean estas tanto los documentos que constituyen al campo disciplinar de la educación y de la Educación Física, como las prácticas de enseñanza–, se sostiene en 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 los que se da y se adelanta hacia nosotros” (Foucault, 2008c: 258). Así, el saber excede ese espacio del conocimiento en su pálido rostro

de positividad organizada, y resulta mucho más difuso que el conocimiento que construye la ciencia. En el sentido que le otorga Foucault (2008c) es una instancia previa que crea los discursos, que posteriormente pueden ser convertidos por la ciencia en discursos científicos.

La pregunta por el saber que sustenta la educación en general y la educación del cuerpo en particular, se constituye en un elemento clave para describir las reglas que forman a las prácticas, los objetos, conceptos y elecciones teóricas, y también para “delimitar aquello de lo cual se puede hablar [...] el espacio en el que el sujeto puede ubicarse para hablar de los objetos” (Foucault, 2008b: 237). La pregunta por los saberes, y no específicamente por los discursos, que atraviesan al sistema educativo, parte de comprender que el saber establece las reglas de formación de los discursos y delimita sus objetos, conceptos y opciones teóricas. Por ello, se vuelve necesario despojar la interioridad del conocimiento “para encontrar ahí el objeto de un querer, el fin de un deseo, el instrumento de una dominación, lo que está en juego en la lucha” (Castro, 2011: 364).

Determinar la positividad de un saber no remite a la interioridad de un sujeto, o al espacio desde donde se emite la palabra, sino a la exterioridad, al tejido que nos envuelve en el ver y el hablar, que une instancias discursivas y no discursivas, discursos e instituciones en un periodo dado de la historia, en otras palabras, ese sistema de pensamiento que nos piensa, por el cual somos pensados y son pensadas la educación y la Educación Física. Ahora bien, las indagaciones sobre los saberes de los discursos toman una decisión epistemo-metodológica: arrebatar su interioridad para encontrar allí procesos que no son de la disposición del conocimiento, sino de un efecto de verdad que 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.? El asunto no se reduce a la idea de que la ciencia sólo funciona como una suma de enunciaciones tomadas como la verdad, “[A]l mismo tiempo, es algo intrínsecamente ligado a toda una serie de proposiciones coercitivas” (Foucault, 2012: 92). Entonces, pensar al sujeto como objeto de estudio, a partir de los saberes que conforman los discursos, no consiste en preguntar al discurso en qué medida se acerca a la verdad, sino en establecer las relaciones entre el discurso y el efecto de verdad.

#### **4. La pregunta por el efecto de verdad**

Tradicionalmente, la relación entre el discurso y la práctica ha sido indagada desde la preocupación por reunir legítimamente dos aspectos de la práctica que se señalan como instancias diferentes: una cosa es decir, otra cosa es actuar, como si la primera acción pudiese estar separada de la segunda. Decir y hacer han contribuido a mantener la visibilidad de una lógica de correspondencias que, más allá de sus eventuales positivizaciones, ratifica la idea de una dualidad en la que el orden del discurso se estabiliza olvidando el juego de su propia acción. No obstante si, como se mencionaba, las prácticas se constituyen en un dominio que va del orden del saber al orden del poder, su separación entre el decir y el hacer se desvanece. El saber opera como una rejilla que une instancias discursivas y no discursivas, formas de hablar y regímenes de visibilidad, y se ubica en una “región intermedia entre el orden empírico de las cosas y las teorías que explican este orden” (Foucault, 2008c: 13). De esta manera, los códigos principales de una cultura o de una época rigen tanto el orden de las empirias como el orden de las teorías; los ordenamientos de los discursos acontecen como efectos que penetran en las prácticas históricas, sociales y políticas, las cuales se materializan en formatos institucionales, se dispersan, se reproducen, y se articulan en dispositivos. Hay entonces una acción del discurso y ésta es, específicamente, la producción de verdad. En consecuencia, el camino para investigar el sujeto abandona la pretensión de leer los discursos desde parámetros que se organizan al margen de su aparición efectiva, y despliega una interrogación de sus enunciados a partir de los

efectos de verdad que se producen en su acontecer. Aquí, el análisis mantiene una clave de lectura: la racionalidad de las formaciones discursivas es un efecto, no un origen, pues los mecanismos de poder dentro de los propios discursos científicos establecen reglas a las cuales obedecer, formas de vida, prácticas que dividen (normal-anormal, sano-enfermo, desviado-encauzado).

Es preciso referir el discurso, no al pensamiento, al espíritu o a un sujeto que le ha dado su nacimiento, sino al campo práctico en el que se despliega. Los discursos, entonces, como “prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan” (Foucault, 2008b: 68) y que, aunque están innegablemente plasmadas por signos, sus efectos las vuelven irreductibles a la lengua y a la palabra.

Definir al discurso de esta manera implica invertir las direcciones y los sentidos de las relaciones que habitan el espacio discursivo. Los enunciados ya no pueden ser leídos como la traducción de operaciones, ni como procesos que se justificarían desde una conciencia o en relación a un sujeto-autor, “no es una lengua, con un sujeto para hablarla. Es una práctica que tiene sus formas propias de encadenamiento y de sucesión” (2008b: 220). Por ello, el modo de pensar el sujeto como objeto de estudio nos lleva a un análisis del saber, de aquel conjunto de elementos (objetos, conceptos, elecciones teóricas) que dependen de un mismo sistema de formación, de una misma positividad, e indaga al discurso no desde la interioridad de un sujeto, sino desde su exterioridad y dispersión.

El discurso instaaura juegos de verdad que se despliegan en las prácticas escolares, estableciendo no sólo las reglas según las cuales un sujeto se inscribe en el campo de lo verdadero y de lo falso, sino también un registro significativo. Lacan establece que:

el sujeto, si puede parecer siervo del lenguaje, lo es más aún de un discurso en el movimiento universal del cual su lugar está ya inscripto en el momento de su nacimiento, aunque sólo fuese bajo la forma de su nombre propio (2008: 463).

La experiencia que hace al sujeto es un hecho de discurso, porque en el sujeto “no hay más génesis sino de discurso” (Lacan, 1995: 19). Más adelante, el autor señala: “No me canso de decir que esa noción de discurso ha de tomarse como vínculo social, fundado en el lenguaje” (26). 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, 2008: 13).

Ahora bien, analizar los discursos teniendo en cuenta los caminos que toma su efecto de verdad en relación a la constitución del sujeto, implica efectuar una historia externa de la verdad y no una historia interna (Foucault, 2012, 2013), porque no se trata, como en una historia interna, de establecer los principios internos, su racionalidad o irracionalidad, sino de analizar las reglas de juego: el saber y no el conocimiento.

Al usar la palabra “saber” la distingo de “conocimiento”. Con “saber” apunto a un proceso por el cual el sujeto sufre una modificación por lo mismo que conoce o, mejor, durante el trabajo que efectúa para conocer. Eso permite a la vez modificar al sujeto y construir el objeto. Es “conocimiento” el trabajo que permite multiplicar los objetos cognoscibles, desarrollar su inteligibilidad, comprender su racionalidad (Foucault, 2013: 52).

El discurso es una práctica que constituye una experiencia que transforma, pero no en sentido vivencial o

evolutivo, como ha definido la psicología de la educación que ha ordenado la enseñanza por medio “de las cualidades y posibilidades de aprendizaje” (Bordoli, 2013: 185), porque antes hay un escenario discursivo, 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). Es en este marco general que el currículum se define como una configuración discursiva de saber, articulado por medio de una estructura y una construcción de sentido.

## 5. A modo de cierre

El modo de pensar el sujeto nos lleva a establecer una relación teoría-método y un análisis sobre el sujeto de la educación y la Educación Física que no caiga sobre la sustancia sino sobre los enunciados, acontecimientos históricos y regularidades discursivas que se desprenden del discurso educativo.

La posición epistemológica es constituida por un conjunto de enfoques, procedimientos y herramientas en torno al sujeto que hacen al método y determinan que en la teoría del sujeto se hallen las cuestiones de método. En este sentido, teoría y método fundan un elemento constitutivo de la labor científica, “donde la primera establece el marco conceptual dentro del que se desarrolla el segundo, y éste fija el horizonte de aplicabilidad de la primera” (Marradi, Archenti y Piovani, 2007: 65).

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, etc. Por ello hay un orden ontológico del lenguaje, que no funciona como traductor (que representaría lo real sustancial) sino como significante. Llegado a este punto, es posible plantear que investigar el sujeto desde una epistemología del lenguaje –los discursos, en líneas generales las prácticas–, transita metodológicamente la indagación del saber en el marco de una estructura, así como los efectos de verdad. Al decir que el lenguaje es el origen del sujeto, se sigue que la práctica conforma una estructura que funciona y tiene como causa un sujeto.

Este marco resulta clave para pensar una práctica investigativa que lleve a desnaturalizar lo evidente a través de un cuestionamiento crítico de sí mismo, lo cual supone una interrogación constante sobre qué se puede ver, decir y pensar, qué se puede hacer, sentir y hacer, a qué se puede oponer resistencias, por qué se puede luchar, cómo se puede vivir, cómo se ha llegado a ser de determinada manera, en líneas generales cómo hemos sido pensados por la educación, cómo se puede ser y pensar de forma diferente.

## Notas

1 El significante no refiere al signo, ya que el signo es lo que representa algo para alguien; el significante va más allá, es lo que representa un sujeto para otro significante. Véase Lacan (1961-1962), Seminario 9, La identificación.

2 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).

## Bibliografía

- Alonso, L.E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*, Madrid: Fundamentos.
- Ball, S. J. (comp.) (2001). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid: Morata.
- 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.º especial, junio, pp.1-21.

Bordoli, E. (2013). Revisitando la enseñanza y lo curricular. Apuntes para pensar la igualdad. 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.179-211.

Bourdieu, P., Chamboredon, J. y Passeron, J. (2008). *El oficio del sociólogo: presupuestos epistemológicos*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*, Bernal: Universidad de Quilmes.

Crisorio, R. (2015). La educación física que viene. En Crisorio, R.; Rocha, L. y Lescano, A. (2015). *Ideas para pensar la educación del cuerpo*, La Plata, Edulp.

Eidelsztein, A. (2012). El origen del sujeto en psicoanálisis. Del Big Bang del lenguaje y el discurso en la causación del sujeto. *El Rey está desnudo. Revista para el psicoanálisis por venir*, La Plata, Año 4, N.º 5, pp. 7-55.

Eidelsztein, A. (2008). El psicoanálisis entre el Otro, el sexo, el amor y el goce. En Curso de Posgrado UBA *El Seminario 20 de Jacques Lacan: Aún*, Ciudad autónoma de Buenos Aires: UBA. Recuperado a partir de: <http://www.eidelszteinalfredo.com.ar/index.php?IDM=33&mpal=8&alias=>

Eidelsztein, A. (1995). La estructura del lenguaje: Necesidad, Demanda y Deseo". En *El grafo del Deseo*, pp. 42-61. Buenos Aires: Manantial.

Emiliozzi, V. (2014). El sujeto como asunto. Sentidos epistemológicos del Diseño Curricular de Educación Física, tesis para optar al título de Doctora en Ciencias de la Educación, La Plata, FaHCE-UNLP.

Esposito, R. (2008). Nihilismo y comunidad. En Esposito, R., Galli, C. y Vitiello, V. (comps.). *Nihilismo y política*, Buenos Aires: Manantial, pp. 35-50.

Foucault, M. (2013). *La inquietud por la verdad: Escritos sobre la sexualidad y el sujeto*, 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. (2008a). *El orden del discurso*, Buenos Aires: Tusquets.

Foucault, M. (2008b). *La arqueología del saber*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Foucault, M. (2008c). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Galak, E. (2014). Construir el cuerpo. Cuatro consideraciones epistemo-metodológicas y tres metáforas para pensar el objeto de estudio "cuerpo". En *Poiésis. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Brasil, Vol. 8, N.º 14, pp. 348-364.

Lacan, J. (2008). *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Lacan, J. (1995). *El Seminario. Libro 20*, Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (1998). *El Seminario Libro 3*, Buenos Aires: Paidós.

Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires: Emecé.