

Trabajos, Comunicaciones y Conferencias

**Actas del Primer Encuentro
Cuerpo, educación y sociedad**
Debates en torno al cuerpo

Carolina Escudero
(coordinadora)



ACTAS DEL I ENCUENTRO CUERPO, EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

Debates en torno al cuerpo

Ensenada, 7 al 9 de noviembre de 2016

Carolina Escudero
(coordinadora)

Edición: Prosecretaría de Gestión Editorial y Difusión

Diseño: D.C.V. Celeste Marzetti

Tapa: D.G.P. Daniela Nuesch

Editora por Prosecretaría de Gestión Editorial y Difusión: Natalia Corbellini

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

©2018 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-1663-1

Colección Trabajos, comunicaciones y conferencias, 33

Cita sugerida: Escudero, C., (Coord.). (2018). Actas del Primer Encuentro Cuerpo, educación y sociedad: Debates en torno al cuerpo (2016 : Enseñada). La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Trabajos, comunicaciones y conferencias ; 33). Recuperado de <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/110>



Licencia Creative Commons 4.0.

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decana

Dra. Ana Julia Ramírez

Vicedecano

Dr. Mauricio Chama

Secretario de Asuntos Académicos

Prof. Hernán Sorgentini

Secretario de Posgrado

Dr. Fabio Espósito

Secretaria de Investigación

Prof. Laura Rovelli

Secretario de Extensión Universitaria

Mg. Jerónimo Pinedo

Prosecretario de Gestión Editorial y Difusión

Dr. Guillermo Banzato

Índice

Debates en torno al cuerpo	
<i>Carolina Escudero</i>	13
PARTE I	19
Problematizar la enseñanza del contenido Gimnasia en la escuela	
<i>María Laura Pagola</i>	21
La disponibilidad corporal del docente de jardín maternal	
<i>Graciela Tabak</i>	29
Prácticas educativas expresivas e inclusivas en escuelas de la Cuenca Matanza Riachuelo	
<i>Javier Augusto Nicoletti y Gloria Campomar</i>	41
La Educación Física [in] enseñable. Una revisión de los contenidos escolares	
<i>Gastón Esteban Meneses</i>	49
La escuela como espacio político y social.	
La enseñanza de la Educación Física desde una perspectiva inclusiva	
<i>Andrea Anahí Rodríguez y Mirian Viviana Piancazzo</i>	63
Elaboración de un cuestionario para analizar la sistematización de trayectorias y prácticas de los docentes de Educación Física en la ciudad de La Plata	
<i>Norma Beatriz Rodriguez, Iván Galvani, María Teresa Oltolina Giordano y Cecilia Taladriz</i>	73
PARTE II	85

<u>El poder de la Performance (o una posible alternativa de visibilizar lo invisible)</u>	
<i>Norma Ambrosini</i>	87
<u>Expresión Corporal: Aportes desde un lenguaje del arte y el movimiento a la Educación Ambiental</u>	
<i>Andrea Coido</i>	107
<u>La danza se esconde a la vista</u>	
<i>Sofía Kauer</i>	117
<u>Poéticas en la danza de Rosario</u>	
<i>Marcela Masetti</i>	127
<u>La Danza en la Contemporaneidad:De lo Técnico a lo Dramatúrgica</u>	
<i>Daniel Andrés Romero Dávila</i>	141
<u>CO.CRE.AR. Experiencias innovadoras en un proyecto de educación artística</u>	
<i>María José Sesma y Silvia Dahlquist</i>	153
<u>¡Yo bailo cumbia, solo cuando voy a escucharla al boliche!</u>	
<i>Guillermo Sebastián Tarasewicz Benítez</i>	165
<u>La vida en Ciudad Bolívar vista desde la Cultura Urbana del Hip Hop</u>	
<i>Fernando Infante Arias</i>	179
<u>Bailando donde se enseña a bailar: una experiencia de trabajo de campo</u>	
<i>Diana Milstein y Rolando Schnaidler</i>	189
<u>Musicalidad comunicativa y prácticas musicales: resignificando el papel del cuerpo</u>	
<i>Isabel C. Martínez y Mónica Valles</i>	201
<u>El baile social del tango en escena: reflexiones sobre las performances en los campeonatos de la ciudad de Buenos Aires</u>	
<i>Hernán Morel</i>	211

<u>Discusiones en torno a la disciplina, al orden y al afecto en murgas de la ciudad de la Plata</u>	
<i>Lucía Reinares</i>	223
<u>Sensibilidad, estética y riesgo. Un abordaje socio-antropológico de los procesos de formación de acróbatas y bailarines/as de danza contemporánea en la ciudad de La Plata</u>	
<i>Mariana Lucía Sáez</i>	239
<u>PARTE III</u>	251
<u>La educación del cuerpo: influencias del discurso de la psicomotricidad en la educación física</u>	
<i>Cecilia Ruegger Otermin</i>	253
<u>“Pensar lo que hacemos”. Un acercamiento a las concepciones de cuerpo y política en la mirada de Hannah Arendt</u>	
<i>Nicolás Patierno</i>	271
<u>Antecedentes de la Educación Social y la Educación Popular</u>	
<i>Nicolás Carriquiriborde</i>	281
<u>La experiencia de la enseñanza respecto al cuerpo; una ruptura con la naturaleza</u>	
<i>Jorge Rettich</i>	293
<u>La enseñanza: entre educación y cuerpo</u>	
<i>Belén Serrano Moreno</i>	305
<u>El sentido de las identidades y la producción de la diferencia en la política educativa</u>	
<i>Emiliozzi, María Valeria</i>	317
<u>Educación corporal y usos del cuerpo</u>	
<i>Carolina Escudero, Laura Pagola,</i> <i>Silvana Simoy y Daniela Yutzis</i>	331

<u>Plan para delimitar Estudios y Estudios para delimitar un plan, Educación Física y Educación Corporal en el plan de estudios 2000</u>	
<i>Emiliano Volpi</i>	339
<u>PARTE IV</u>	357
<u>La emergencia del discurso sobre el juego deportivo en el Uruguay del 900: análisis de la producción de una práctica corporal</u>	
<i>Martín Caldeiro Branda</i>	359
<u>Excursus ludus-paidia. Grecia y Roma: Contrapuntos</u>	
<i>David Beer</i>	361
<u>PARTE V</u>	381
<u>La Gimnasia-herramienta o las herramientas de la Gimnasia</u>	
<i>María Eugenia Scalise</i>	383
<u>Prácticas Corporales estructuradoras de la formación: El caso uruguayo</u>	
<i>Ana Torrón Preobrayensky</i>	391
<u>Una mirada sobre la corporalidad y subjetividad en danza</u>	
<i>Estela Crovi y Marcela Masetti</i>	411
<u>Las prácticas corporales desde la teoría de los conjuntos</u>	
<i>María Carolina Cabrera y Juan José Bravo</i>	427
<u>Práctica corporal: danza</u>	
<i>Carolina Escudero</i>	439
<u>PARTE VI</u>	445
<u>Espacialidades y temporalidades en la configuración de escenas interventivas</u>	
<i>Danel Paula Mara</i>	447

<u>Ser y hacerse actor o actriz, ser y hacerse teatrista. Reflexiones sobre los procesos de formación en el circuito teatral independiente platense</u>	
<i>Mariana del Mármol</i>	465
<u>Una antropóloga trabajando con cirqueros. Reflexiones sobre un proceso de investigación, colaboración y compromiso</u>	
<i>Julieta Infantino</i>	467
<u>Danza instante</u>	
<i>Carlos Andrés Martínez Medina</i>	469
<u>Sentidos estéticos y discursos políticos sobre educación del cuerpo en noticieros cinematográficos</u>	
<i>Eduardo Galak</i>	471
<u>Pinta tu aldea con un producto cultural mundializado: el rap conciencia como estrategia de expresión e intervención política</u>	
<i>Ana Sabrina Mora</i>	473
<u>Experiencias escénicas de intervención política en la Confederación General del Trabajo</u>	
<i>Yanina Andrea Leonardi</i>	475
<u>Prácticas artísticas participativas: un campo de reverberación</u>	
<i>Ana Bugnone</i>	477
<u>Taller de Sensopercepcion</u>	
<i>Daniela Yutzis</i>	479
<u>Taller deComposicion Instantánea</u>	
<i>Martínez</i>	481

Debates en torno al cuerpo

Carolina Escudero

El Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES) perteneciente al Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales CONICET/UNLP realizó en Noviembre del año 2016 el **I Encuentro Cuerpo, Educación y Sociedad** en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Este Primer Encuentro Cuerpo, Educación y Sociedad fue pensado como un espacio a la vez de apertura y presentación. Fue el primer encuentro organizado en su totalidad por integrantes del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad y funcionó en cierto sentido como nuestra presentación pública, lo que nos permite comenzar a construir un lugar entre pares. También operó como un espacio para la presentación de las líneas de investigación que venimos desarrollando desde la constitución del Centro en el año 2013. Fue un encuentro en el que propiciamos la participación de docentes, graduados y estudiantes de diversos niveles y sistemas educativos interesados en las problemáticas vinculadas al cuerpo en general y a su educación en particular, en el contexto de las sociedades contemporáneas.

La idea darle a nuestro encuentro **Debates en torno al cuerpo** responde a la necesidad de explicitar nuestra mirada epistemológica orientada a problematizar al cuerpo y el lugar que ocupa en nuestra cultura, debatimos en torno al cuerpo para conocer el cuerpo de las prácticas en la contemporaneidad. En función de esto nos interesa decir que desde nuestra constitución como Centro hemos procurado circunscribir el campo de estudio a cuestiones vinculadas con el cuerpo, su educación, su inscripción en la sociedad y las prácticas que lo toman por objeto y tiene por objetivos promover, realizar y difundir

investigaciones con criterio interdisciplinario y desde una perspectiva crítica. Se define por el enfoque integrador que procura dar a sus estudios, en un dominio de investigaciones históricas, por un lado, pero que debe someterse a la prueba de la actualidad, por el otro, comprendiendo todos aquellos ámbitos de indagación que estén o puedan estar relacionados con el cuerpo y su educación, particularmente el de las prácticas corporales, entendidas como prácticas históricas, por ende políticas, que tienen por objeto el cuerpo y sus relaciones con el sujeto y la educación.

Las líneas de trabajo que integran el Centro convergen, directa o indirectamente, en torno a la exploración de los mecanismos por los cuales nuestra sociedad piensa el cuerpo y lo educa como lo hace, con el propósito de generar, formas que permitan pensar estos problemas de modo diferente. En resumen: trata de ejercer la crítica no ya en la forma de una limitación necesaria sino en la forma de una posible transformación, plantea la necesidad e importancia de la investigación crítica desde una perspectiva epistemológica interdisciplinaria y relacional (ni esencialista ni relativista, ni en la que cada hecho, fenómeno o concepto pueda hallar su significación aisladamente) que permita captar en el análisis de los límites de la contingencia histórica y política, tanto los puntos en que el cambio es posible y deseable como las formas precisas que debería darse a ese cambio en el pensamiento y en la realidad.

A partir de esto, en el I Encuentro Cuerpo, Educación y Sociedad se organizó en los siguientes ejes de trabajo, dentro de los cuales hubo distintas formas de participación, presentación de trabajos a partir de una convocatoria abierta, talleres de trabajo práctico/técnico, paneles y conversatorios. El grueso de estas Actas está compuesto por los trabajos presentados a la convocatoria abierta, ya que nuestro objetivo con esta publicación es difundir no sólo nuestras investigaciones, algo que aconteció de hecho en el contexto del encuentro, sino también difundir y circular debates en torno al cuerpo que se dan en otros lugares institucionales y espacios de conocimiento para difundir las formas de saber que se producen a partir de tomar al cuerpo como objeto de estudio.

A continuación sintetizamos las líneas de trabajo que funcionaron durante los tres días de encuentro y en base a los cuales se organizaron la convocatoria abierta y las diversas actividades.

Educación del cuerpo y sistema educativo

Norma Rodríguez

La propuesta de esta mesa es trabajar sobre temas y problemas referidos a la Educación del cuerpo en el Sistema Educativo. Se trata de problematizar temas referidos a la enseñanza y a la transmisión de los saberes de la Educación Física en espacio escolar. Así, se espera recibir trabajos que recuperen sistematización de experiencias educativas, resultados de investigación en el campo escolar, discusiones e investigaciones sobre currículo, la cultura escolar, las prácticas escolares, entre otros. Procuramos de esta manera, trabajar desde perspectivas teórico-conceptuales que articulen el problema de la Educación del cuerpo en el Sistema Educativo, hasta trabajos empíricos que recuperen experiencias y representaciones de la Educación Física Escolar.

Cuerpo y artes escénicas y performáticas

Ana Sabrina Mora

En este grupo de trabajo convocamos a la presentación de ponencias dedicadas a la problematización de prácticas de construcción del cuerpo en el marco de artes escénicas y/o performáticas (música, danza, teatro, artes de performance, circo, entre otras), incluyendo sus diversos contextos de transmisión, formación, creación, producción, circulación y consumo. Se esperan tanto trabajos centrados en discusiones teórico-metodológicas vinculadas con estas problemáticas, como presentaciones de resultados de investigaciones empíricas.

Educación Corporal

Ricardo Crisorio

El eje temático Educación Corporal convoca a la presentación de ponencias que problematicen teórica y/o prácticamente la educación del cuerpo dentro y fuera de la escuela (gimnasios, clubes, academias de danza, estudios de técnicas corporales, etc.), incluidas las formas generales de transmisión (educación familiar, medios de comunicación, etc.), el cuerpo mismo y la relación sujeto-cuerpo en nuestra sociedad y cultura. Las presentaciones pueden corresponderse con discusiones teóricas, resultados de investigaciones o experiencias prácticas.

Juego, educación y cuerpo

Eugenia Villa

En este grupo de trabajo convocamos a la presentación de ponencias dedicadas a la problematización del juego dentro y fuera de la escuela (gimnasios, clubes, espacios recreativos, etc.), incluidas las formas generales de transmisión (educación familiar, medios de comunicación, etc.), su relación con el cuerpo mismo en nuestra sociedad y cultura. Las presentaciones pueden corresponderse con discusiones teóricas, resultados de investigaciones o experiencias prácticas.

Prácticas Corporales

Marcelo Giles

Las Prácticas Corporales constituyen el núcleo de la Educación Corporal, son al mismo tiempo el objeto de investigación, de enseñanza y de gestión de la misma. Habitualmente se utiliza el concepto como sinónimo de otras construcciones pertenecientes a diferentes corrientes teóricas o se le agregan adjetivos que intentan diferenciarlas de los contenidos tradicionales de la Educación Física, trayendo confusión y falta de rigurosidad académica al campo. Constituyen categorías que, intentan problematizar los debates contemporáneos en torno al cuerpo y a la Educación. Consideramos entonces que tanto los discursos como las prácticas en la sociedad actual nos obliga a enfrentar el desafío de revisar nuestros saberes disciplinares y nuestras prácticas profesionales. Esta mesa se propone reunir trabajos que, a partir de la riqueza del diálogo interdisciplinario, instale reflexiones a nivel epistemológico, teórico y metodológico que permita revisar los modos en que habitualmente pensamos a la Gimnasia, los Juegos, los Deportes, las Prácticas en la Naturaleza y la Danza en los tres niveles de dominio que las prácticas suponen, es decir, un dominio de saber, un dominio de poder y un dominio ético.

Cuerpo y discapacidad

Laura Sosa

El interés por el tema del cuerpo visto a través de la discapacidad se ha basado en varios factores. Los enfoques teóricos y conceptuales sobre la discapacidad en Humanidades y Ciencias Sociales consideran al cuerpo como elemento central en los modelos de “producción de la discapacidad”, el de

la “diversidad funcional” o el de los “Disability Studies”. En los enfoques disciplinarios, el cuerpo es un elemento central en la identificación de los actores sociales reconocidos o calificados como “discapacitados”. Pensado como cuerpo déficit natural-orgánico, poco debatido y diferenciado en sus concepciones desde las distintas epistemes. Asimismo, las políticas públicas toman en cuenta las dimensiones relativas al cuerpo en su relación con lo social y lo político, y en políticas basadas en los conceptos de accesibilidad e igualdad de oportunidades. Por lo tanto, cuando se trata de problematizar la discapacidad en sus concepciones y prácticas, ya sea en educación, en salud, trabajo, sexualidad, en actividades deportivas, artísticas y culturales; los aspectos físicos del cuerpo no pueden separarse de las dimensiones sociales y políticas subyacentes. Invitamos así al debate de científicos, docentes, profesionales y actores, presentando comunicaciones sobre estos ejes.

Cuerpo, género y sexualidad

Ariel Martínez

Actualmente el género y la sexualidad constituyen categorías que, progresivamente, entretejen los debates contemporáneos en torno al cuerpo. Tanto los discursos como las prácticas en la sociedad actual muestra transformaciones respecto a la articulación del sujeto en su dimensión sexo-generizada, por tanto nos enfrentamos al desafío de de revisar nuestros saberes disciplinares y nuestras prácticas profesionales. Esta mesa se propone reunir trabajos que, a partir de la riqueza del diálogo interdisciplinario, instalen reflexiones a nivel epistemológico que apunten a desentrañar la necesidad de instalar un giro respecto a los modos en que tradicionalmente entendemos los géneros, las sexualidades y los cuerpos en un escenario de transformaciones históricas y epocales que exponen problemáticas socio-comunitarias emergentes. Por otra parte se destaca el posicionamiento ético-político de reunir reflexiones que apunten a abrir espacios de reconocimiento para aquellas localizaciones sexo-generizadas disidentes más allá de la patologización, la inferiorización y la exclusión.

PARTE III

Eje de trabajo: Educación Corporal

La educación del cuerpo: influencias del discurso de la psicomotricidad en la educación física

Cecilia Ruegger Otermin¹

Resumen

El título de este artículo refiere explícitamente al trabajo de tesis “*Saber y conocimiento del cuerpo: articulaciones entre psicomotricidad y educación física (Uruguay, 1978 – 2006)*” de la Maestría en Enseñanza Universitaria, Área Social, Universidad de la República (UdelaR)². Constituye una presentación de avances que a modo de primeras conclusiones se busca poner en discusión colectiva.

La investigación está centrada en el proceso por el cual un conjunto de saberes que configuran el campo de la psicomotricidad ingresa a la educación física y se constituye como un discurso legitimador de la misma. En este proceso se presta especial atención a la emergencia del cuerpo como objeto de preocupaciones higiénicas y pedagógicas, las que suponen intervenciones específicas tanto educativas como terapéuticas de corte corporal. Esta indagación supone, en la medida que pretende aportar elementos al proceso de constitución de la educación física como campo de saber, observar las posibles diferencias y solidaridades entre ambos discursos.

¹ ceciliaruegger@gmail.com ISEF – UdelaR

² Este trabajo de maestría forma parte de la línea de investigación Educación Física Escolar (EFE) del grupo Educación Física, enseñanza y escolarización del cuerpo (EFEEC) del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales, del Instituto Superior de Educación Física, UdelaR.

Presentación

Al comienzo del trabajo investigativo partíamos de una hipótesis bastante arraigada en los discursos de la educación física³: la influencia de la psicomotricidad intelectualizó al cuerpo y desplazó la preocupación por los saberes específicos del campo (Bracht, 1996; Vázquez, 1989; Ainsstein 1993), tanto en términos de centralidad del saber para la creación de conocimiento, como en términos de su enseñanza. Se postula que la psicomotricidad generó un discurso de legitimación de la EF vinculado a la educación integral y a la colaboración entre la motricidad y los aprendizajes escolares tradicionales: lectura, escritura y cálculo. El desarrollo de la investigación complejizó el panorama, marcando una suerte de entrecruzamientos y delimitaciones teóricas y prácticas que abrieron nuevas interrogantes.

En virtud del tema a investigar se optó por utilizar como metodología, el análisis de documentos, trabajando en este artículo particularmente con los planes de estudio de profesores/licenciados en EF del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) y de la formación de Reeducadores Psicomotrices/Licenciados en Psicomotricidad de la Escuela Universitaria de Tecnología Médica de la Facultad de Medicina de la UdelaR (EUTM-FMED, UdelaR) aprobados e implementados entre 1978 y 2006⁴.

Consideraciones generales sobre el campo de la psicomotricidad

El término “psicomotricidad” tiene al menos tres usos distintos que interesa destacar para este trabajo. Un uso inicial vinculado a la fisiología, un uso teórico, técnico o práctico vinculado a una profesión de carácter liberal, y un uso naturalizado, genérico, que al menos en el campo de la educación y particularmente de la educación física, busca marcar una distancia con una lectura netamente orgánica y/o física del cuerpo y del movimiento humano.

A comienzos del siglo XX la fisiología se había consolidado como discurso científico del hombre, erigiéndose como código de normalidad y de salud,

³ En adelante EF.

⁴ El recorte temporal se relaciona con situar el análisis en la dinámica uruguaya, más allá de que algunos procesos latinoamericanos son relativamente similares. El año 1978 marca el comienzo de la formación en psicomotricidad en el Uruguay con la apertura de la Tecnicatura en Reeducción Psicomotriz (EUTM-FMED, UdelaR). El año 2006 representa el ingreso de la EF al ámbito universitario público, con el pasaje del ISEF a la UdelaR.

definiendo la patología y orientando la clínica. Las investigaciones sobre el desarrollo, crecimiento y maduración del infante humano vinculado a transformaciones del sistema nervioso y sus posibilidades de adaptación tomarán centralidad en la producción científica y en el tipo de explicaciones que orientarán las prácticas en el ámbito sanitario, e indirectamente en el educativo.

En este contexto, Ernest Dupré, en 1905, describe el síndrome de debilidad motriz⁵ en función de la observación de que todo débil mental posee a la vez alteraciones y retraso en su motricidad, y anuncia la ley del paralelismo psicomotor, estableciendo relaciones entre el desarrollo de la motricidad y el de la inteligencia. La importancia atribuida a esta figura en el ámbito psicomotor radica, además, en que sostuvo la independencia de la debilidad motriz de un posible correlato neurológico, rompiendo con los presupuestos de correspondencia biunívoca entre la localización neurológica y las perturbaciones motrices de la infancia (Bergés, 1988; Levin, 1991). Cuenta la anécdota que Dupré llega a estas ideas a partir de la observación de su valet que era muy torpe, pero no era para nada tonto. El neurólogo francés hizo la sencilla aseveración: se puede ser débil motriz, sin ser “débil”⁶. En este sentido es interesante la tesis que sostiene el psicoanalista Jean Bergès por la cual la clínica psicomotriz toma su nacimiento en la “transferencia de un neurólogo con su valet” (Bergès, 1988, p.2). La originalidad del síntoma psicomotor surge como aquello que evidencia una problemática que no puede ser explicada por causas anatómicas o fisiológicas, pero que guía una posible cura, y a la vez, traduce y produce un cierto patrón de lo sano y de lo enfermo. Su deriva pedagógica, su extensión a la profilaxis de la población, su estudio en términos de desarrollo “normal”, son posteriores.

El síntoma psicomotor al comprometer la apariencia, demanda la mirada.

(...) No se trata de aquello del disfuncionamiento psicomotor que el terapeuta pueda ver, sino de lo que el sujeto que padece de un síntoma psicomotor, da a ver, ofrece a la mirada. (González, 2005, p. 56)

⁵ El síndrome de debilidad motriz presenta sincinesias (movimientos involuntarios que acompañan la acción), paratonía (incapacidad de relajar voluntariamente una musculatura) e inhabilidades, sin que ellas puedan ser atribuidas a daños o lesiones extrapiramidales.

⁶ Como referencia a debilidad mental.

La discusión sobre el síntoma acompañó la producción del saber psicomotriz, y suele ser el eje de delimitación y diferenciación discursiva entre las diferentes corrientes, entre las concepciones de educación, reeducación y terapia, y en la selección de los métodos o técnicas de intervención. Pero el proceso llevado adelante, a pesar de sus contradicciones, se ha sostenido fundamentalmente en la comprensión (y en cierta medida en la defensa) de la patología como padecimiento que convoca el auxilio y no como anomalía. Más cerca de la escucha del sufrimiento y su historia, que de una suerte de objetivación de la enfermedad. La falta de una explicación orgánica, de una evidencia física, instaura la posibilidad de un saber, genera su productividad en términos prácticos, y también epistémicos. La psicomotricidad surge de esta falta instituyente que pondrá en tensión dos discursos, aquel que trae aparejada la raíz “psico” y el que representa el vocablo “motriz”. El sello de identidad de este campo naciente es la búsqueda de distancia de los discursos originales, distancia de comprender o ver al cuerpo como organismo, distancia de ver al movimiento como neurofisiológico, distancia de ver al síntoma como evidente e irreductible. La frontera entre lo motor y lo psicomotor ha sido un espacio privilegiado de producción de saber, que le dio identidad al campo teórico y fenoménico de la psicomotricidad (de León, 2014). Otro proceso significativo ha sido el pasaje de lo psicológico a lo psicoanalítico, proceso para nada parejo ni acabado, y que conlleva sus propias interrogantes. De todas formas, resulta evidente, que según el encuadre teórico de este supuesto “psico” y de la mayor o menor prioridad dada al dato neurobiológico, se establecen una práctica y una técnica educativa y terapéutica diferentes, donde cuerpo, movimiento, desarrollo, niño, sujeto y lenguaje constituyen objetos teóricos evidentemente distintos.

En un principio las propuestas estaban pautadas fundamentalmente por la psicología genética, buscando incidir en el desarrollo de la inteligencia a partir del movimiento, cualquiera fuera la etapa del desarrollo en que se encontrara el niño. Al decir de Cerutti (1996: 2) “Saber y técnica parecen aquí corresponderse en forma lineal, trabajando en base a programas con cronologías detalladas y sistematizadas”. A partir de la década del sesenta la psicomotricidad irá evolucionando de una técnica en reeducación de niños con alteraciones motrices, a un área de conocimiento e intervención educativa y terapéutica. Cobran relevancia la mirada sobre la afectividad en el desarrollo infantil y en el proceso de aprendizaje, y las prácticas psicomotrices buscan

principalmente en la teoría psicoanalítica las explicaciones a ciertos fenómenos que ocurren en la praxis. Autores como Sigmund Freud (1856-1939), Melanie Klein (1882-1960), Jacques Lacan (1901-1981), Wilhelm Reich (1897-1957), Paul Schilder (1886-1940), Françoise Dolto (1908-1988), Donald Winnicott (1896-1971) y Maud Mannoni (1923-1998) serán tomados como referencia teórica y marcarán en algunos países, un viraje importante en el desarrollo de la psicomotricidad. Por un lado, se comienza una etapa cuya intención es la de producir una teoría propia de la psicomotricidad a partir del análisis de la práctica, y por otra parte se da el crecimiento y desarrollo de una serie de corrientes vinculadas a la educación que fundamentalmente en Francia, constituirán la práctica psicomotriz educativa⁷. Paralelamente, se producían en el mundo anglosajón estudios de naturaleza distinta, más vinculados a las teorías del desarrollo motor y el aprendizaje motor (Rocha, 2012), cuyas producciones afectaron u aportaron al campo científico y profesional de la educación física, de manera más central que sobre la psicomotricidad en proceso de construcción. Es así que esta disciplina o técnica evolucionó a partir de cuatro grandes tradiciones: la francesa, la danesa, la alemana y la norteamericana. Este panorama heterogéneo podría llevarnos a postular como psicomotricidad materialidades históricas bien distintas. No obstante, son esas tradiciones las que asumieron esta referencia epistémica y acordaron la conformación del Forum Europeo de Psicomotricidad para consolidarla.

El Forum Europeo de Psicomotricidad nace en Marburg (Alemania) en mayo de 1995, en una reunión a la que asisten representantes de quince países europeos (Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Eslovenia, España, Francia, Holanda, Italia, Luxemburgo, Noruega, Portugal, República Checa, Suecia y Suiza). Allí se decide, fundamentalmente, adoptar el término psicomotricidad como el núcleo en torno al cual ha de girar la actividad de este grupo internacional, constituir una estructura (el *Forum*) que a través de los trabajos de una comisión estatutaria deberá dar los pasos necesarios para llegar a ser una asociación o federación internacional, y organizar un congreso europeo de psicomotricidad. (Beruero y Adelantado, 2000, p. 28)

⁷ Prácticas psicomotrices con niños “supuestamente normales” llevadas adelante en instituciones educativas.

Dadas las características de este trabajo se presentan de modo sintético las principales manifestaciones en el siguiente cuadro:

Tradiciones	Principales manifestaciones
Danesa: 1940	Eutonía y Educación del ritmo, el movimiento y la relajación. Gerda Alexander, Ingrid Prahm y Marussia Bergh
Alemana: 1955 Motología	Tratamiento psicomotor por ejercicios: Kiphard, Schilling Integración sensorial: Ayres La perspectiva de la estructura del conocimiento Schilling y Zimmer. La perspectiva de la construcción de la identidad La perspectiva ecológica-sistémica
Francesa: 1950 (Wallon, Ajuriaguerra) Dos vertientes separadas: Clínica y Educativa	Programa de ejercicios psicomotores: Guilman, Soubiran Stambak Educación psicomotora Pick y Vayer Psicocinética: Le Boulch Educación Vivenciada (primera etapa) Lapierre y Aucouturier Psicomotricidad relacional y Análisis corporal: Lapierre Educación y Terapia Psicomotriz: Aucouturier Relajación terapéutica: Bergès
Norteamericana: 1950 Aprendizaje Motor Gesell, Bruner, Guilford	El método de sobre estimulación de Doman y Delacato Educación perceptivo- motora de N. C. Kephart Modelo integrado del comportamiento perceptivo motor: Cratty

Algunos de estos autores provenían de la educación física, pero su práctica se distanció de la misma y generó una línea propia dentro de la psicomotricidad de desarrollo teórico y profesional independiente de la EF como es el caso de Kiphard, Vayer, Lapierre, Aucouturier entre otros, o una propuesta de transformación de la educación en general como propuso Le Boulch (Maigret, 1976).

La psicomotricidad y sus cuerpos

A partir del breve desarrollo presentado podríamos sostener que la psicomotricidad es un campo joven, con debilidades epistemológicas, cuya base científica está en el entrecruzamiento de teorías provenientes de la neurofisiología, la psicología, la pedagogía y el psicoanálisis. No es nuestra intención dar cuenta de una definición acabada, sino presentar algunos problemas que entendemos constitutivos del campo denominado “psicomotricidad”, con el fin de ponerlos en relación con el campo de la EF.

Dado lo expresado anteriormente un primer problema epistemológico y práctico puede verse claramente representado en la palabra “psico-motricidad” que, como signo, significa o busca dar cuenta de una relación compleja. Pero la necesidad de formular un vocablo que ponga en relación “lo psico” en tanto mente, espíritu, alma o pensamiento, y lo “motriz” como representación de cuerpo, movimiento, percepción, sensibilidad o acto, supone a la vez su separación. Este problema podríamos sostener era parte sustancial del pensamiento cartesiano. En las Meditaciones metafísicas, René Descartes plantea una separación entre cuerpo y mente aparentemente radical “...es cierto que ese yo, es decir, mi alma, por la cual soy lo que soy, es entera y verdaderamente distinta de mi cuerpo, y puede ser o existir sin él.” (Descartes, 2011:335). Pero a la vez “duda” de esta separación en la misma meditación:

La naturaleza también me enseña por esos sentimientos de dolor, de hambre, de sed, etc., que no estoy solamente alojado en mi cuerpo como un piloto en su navío, sino que, más allá de ello, estoy unido a él muy estrechamente, y confundido y mezclado de tal manera que compongo con él como un solo todo. Porque si no fuera así, cuando mi cuerpo es herido no sentiría por ello dolor, yo, que no soy sino una cosa que piensa, sino que percibiría esa herida mediante el solo entendimiento, como un piloto percibe mediante la vista si algo se rompe en su barco; y cuando mi cuerpo tiene necesidad de beber o de comer, conocería simplemente eso mismo sin ser advertido de ello por sentimientos confusos de hambre y de sed. Porque, en efecto, todos esos sentimientos de hambre, de sed, de dolor, etc., no son otra cosa que ciertas maneras de pensar que provienen y dependen de la unión y como de la mezcla del espíritu con el cuerpo. (Descartes, 2011: 337)

Por lo tanto, este problema no se inaugura a nivel discursivo con la psicomotricidad, en tanto problema filosófico trascendental, pero podríamos sostener que ella surge y se constituye a partir de teorizar y explicar esta relación problemática, e incluso buscar eliminarla. El saber psicomotriz se orientará de forma recurrente y permanente a superar el dualismo cartesiano fundante de la modernidad, a partir de diferentes explicaciones teóricas. En este sentido la idea de *globalidad* del ser humano, en especial del niño, se constituyó en un eje estructurador de la teoría psicomotriz, que algunas líneas actuales tienden a cuestionar.

El segundo problema que ha construido el discurso psicomotriz ha sido la discusión sobre su objeto de estudio. El debate epistemológico se centra en dos posibles objetos, el movimiento y el cuerpo, que ambos continúan funcionando como temáticas centrales. Podemos sostener que la psicomotricidad en sus comienzos consideraba al movimiento como el objeto de su práctica, basada en la relación entre la motricidad y la inteligencia, y en el estudio de las bases neurobiológicas del movimiento (perfil psicomotor, testificaciones de diversa índole, escalas cronológicas de rendimiento, patrones de maduración, etc). Pero a partir del camino iniciado por Wallon, continuado por Ajuriaguerra, posteriormente por Bergès, y fundamentalmente bajo la influencia del psicoanálisis, muchos psicomotricistas modificaron su mirada y comenzaron a centrar su discurso en la noción de cuerpo.

Según Le Camus (1986) el desarrollo de la psicomotricidad sigue un proceso que va desde el cuerpo hábil, al cuerpo significante, pasando por el cuerpo consciente. El cuerpo de la psicomotricidad es en última instancia un “cuerpo sutil”. Las líneas con mayor asiento en la teoría psicoanalítica propondrán un cuerpo pasivo, receptáculo de las experiencias, un cuerpo como “marca”, como registro de la historia afectiva. Por su parte Levín (1991) plantea que el campo psicomotor ha evolucionado atravesando tres cortes epistemológicos que fueron modificando y delineando un accionar clínico específico: las prácticas psicomotrices reeducativas centradas en un cuerpo instrumental, la terapia psicomotriz en función del cuerpo consciente y/o un cuerpo en movimiento; y la clínica psicomotriz que toma como referencia a un sujeto con un cuerpo. Si bien cada etapa sucedió a la siguiente, no la descartó, por lo que estas formas de concebir al cuerpo y al sujeto conviven, se yuxtaponen y continúan tensionando la teoría y la práctica psicomotriz.

En función de lo desarrollado hasta el momento, y del interés de este trabajo investigativo, proponemos cuatro categorías de análisis del discurso psicomotriz que nos permitan rastrear la relación cuerpo, saber y conocimiento que caracteriza aquello que se conoce bajo el término de psicomotricidad, con el fin de establecer relaciones con el campo de la EF. Ellas son cuerpo instrumental, cuerpo consciente, cuerpo significante, y sujeto con un cuerpo en movimiento. Como forma de explicitar brevemente sus características se presenta el siguiente cuadro.

Categorías	CUERPO INSTRUMENTAL	CUERPO CONSCIENTE	CUERPO SIGNIFICANTE	SUJETO CON UN CUERPO
Discurso teórico instituyente	Neurofisiología Superación del dualismo cartesiano por el paralelismo corporalmente	Psicología genética Superación del dualismo por la relación ineligencia, motricidad y afectividad. Sujeto bio-psico-social.	Psicología, Psicobiología, Psicoanálisis extrapolado Psiquiatría del lactante Superación del dualismo por la idea de globalidad. Noción de sujeto vinculada a la noción de persona, individuo.	Psicoanálisis Superación del dualismo cartesiano por un sujeto dividido con un cuerpo imaginario, simbólico y real.
Práctica psicomotriz	Reeducación psicomotriz Herramienta o medio para recuperar lo perdido. Prácticas dirigidas y estructuradas en función de un balance o perfil psicomotriz y un diagnóstico médico.	Educación, reeducación y terapia Prácticas clínicas centradas en la estructuración de praxias y gnosias, especialmente esquema corporal (como representación espacial), espacio, tiempo, objeto y causalidad El movimiento y el cuerpo al servicio de otros aprendizajes o desarrollos: inteligencia, afectividad y/o autonomía.	Educación y terapia psicomotriz Mirada centrada en la comunicación y la expresión del cuerpo. Relación corporal entre el cuerpo del terapeuta y la persona del paciente. Comprender y operar sobre un cuerpo a medida que este comienza a moverse, sentir, emocionarse, y esto se manifiesta tónicamente como una totalidad.	Clínica psicomotriz. Mirada centrada en un sujeto deseante con un cuerpo Sujeto y cuerpo como efecto del lenguaje Transferencia (en lugar de empatía, vínculo o comunicación corporal) Vertiente simbólica y no expresiva

Categorías	CUERPO INSTRUMENTAL	CUERPO CONSCIENTE	CUERPO SIGNIFICANTE	SUJETO CON UN CUERPO
<p>Objeto/s organizadores del discurso psicomotor</p>	<p>Movimiento (déficits de mov.) como problema central. Cuerpo como máquina neurobiológica que funciona defectuosamente y hay que reparar. Balance psicomotor, desarrollo psicomotor como desarrollo psicobiológico.</p>	<p>Cuerpo propio, esquema corporal, conducta o comportamiento motor. Conciencia corporal</p>	<p>El cuerpo en movimiento: parámetros psicomotores (tono corporal, postura, mirada, gesto, juego, movimiento, etc.) empatía tónica, diálogo corporal, expresividad psicomotriz, producciones fantasmáticas. Diferentes niveles de integración del cuerpo y el movimiento.</p>	<p>Sujeto Lenguaje Estadio del espejo como proceso fundamental en la construcción de la noción de cuerpo. Estructura de los trastornos psicomotores y no sus síntomas.</p>
<p>Principales representantes</p>	<p>Guilmain, Soubiran, Kiphard, Schilling, Ayres</p>	<p>Gerda Alexander, Pick y Vayer, Le Boulch, Schilling y Zimmer, Gilford, Bruner,</p>	<p>Aucouturier, Lapierre,</p>	<p>Bergés, Levín, Leticia González</p>
<p>Relación salud-enfermedad</p>	<p>Médico reeducativa.</p>	<p>Psicopedagógica.</p>	<p>Educativa o Terapéutica en función de las alteraciones en la comunicación.</p>	<p>Síntoma psicomotor como apariencia y ficción, no como elemento de corte.</p>

Relaciones entre la psicomotricidad y la EF en Uruguay

Es importante destacar que el desarrollo de la psicomotricidad en el Uruguay presenta interesantes particularidades. Se inicia tempranamente (para los tiempos de construcción general del campo), participa de un proceso de institucionalización en la UdelaR que le permite consolidarse como una profesión independiente en el país con una formación específica, y en términos científicos su producción teórica se realiza en el ámbito universitario, con vínculos internacionales consolidados. Más allá de sus transformaciones, que desarrollaremos a continuación, la psicomotricidad uruguaya está claramente influenciada por la tradición francesa (Mila, 2008; Cerrutti, 1996) y por su inscripción en la FMED de la UdelaR.

La singularidad es que quien cobija a la Psicomotricidad (concebida en ese entonces sólo como una técnica) es el Instituto de Neurología de la Facultad de Medicina de la Universidad de la República. En dicho marco institucional, la psicomotricidad se desarrolla, creándose a partir de 1978 la formación universitaria de psicomotricistas, primero como técnicos en reeducación psicomotriz, y a partir del año 1990 con una estructura académica de Licenciatura y con un perfil de egreso consolidado como un profesional con un ejercicio liberal de la profesión¹. (Mila, 2008:39)

Así como la psicomotricidad clínica francesa determinó la formación inicial de los Técnicos en Reeducación Psicomotriz, el Licenciado en Psicomotricidad surge bajo la influencia de la psicomotricidad educativa francesa, siendo Aucouturier la figura central sobre la que se desarrolló la psicomotricidad uruguaya desde la década de los 90 a la actualidad. Dan cuenta de esto, permanentes intercambios académicos tales como visitas periódicas a Montevideo organizadas por la FMED, pasantías de estudio de psicomotricistas uruguayos en su escuela, difusión permanente de la bibliografía del autor, así como creación de grupos de estudio y centros de práctica públicos y privados siguiendo su enfoque teórico-práctico y su tecnicidad. Un nuevo campo de actuación se consolida con la integración a los jardines de infantes, guarderías y escuelas, y la participación en equipos interdisciplinarios ya no sólo médicos, sino también educativos. En la década del 2000, con un nuevo plan de estudios, este proceso se consolidará y ampliará incorporando la temática de envejecimiento y vejez, con lo que las franjas etáreas tradicionalmente vinculadas a bebés, niños y adolescentes, se extienden a todo el ciclo vital.

Durante este periodo de creación y consolidación de la psicomotricidad como campo académico y profesional en Uruguay, la formación en EF surgió casi medio siglo antes, también vivenciaba importantes transformaciones que provocarían a la postre su ingreso a la UdelaR el 1 de enero del 2006. No obstante, es importante señalar que, durante el lapso estudiado, el ISEF constituía un centro de formación terciario dependiente del Poder Ejecutivo uruguayo a través de sucesivos ministerios⁸.

Entre el 1978 y 2006 se implementaron en la EF superior tres diseños curriculares. El plan de estudios de 1981 de 3 años de duración, cuya titulación era de Profesor de Educación Física, el plan de 1992, también de profesor de EF producto de un importante proceso de transformación académica del cual deviene la incorporación de la investigación al curriculum y el plan del 2004 de Licenciado en EF, aprobado en el marco de las conversaciones y transformaciones previas al ingreso a la UdelaR.

Dada nuestra preocupación por conocer la realidad del componente disciplinario de la psicomotricidad que ha ocupado espacio académico en la EF uruguaya, nos propusimos poner en relación los marcos teóricos que sostuvieron los diferentes diseños curriculares de las formaciones en psicomotricidad y en EF durante el lapso definido, analizando las bibliografías de todas las unidades curriculares (UC). Como primer paso buscamos identificar en las propuestas de EF la presencia de referentes teóricos de cada una de las tradiciones de la psicomotricidad, para en un segundo momento identificar el lugar que estos autores ocupaban en los diseños de la EUTM. Finalmente atravesamos estos resultados por las distintas categorías elaboradas.

En el cuadro se presentan en forma esquemática los resultados obtenidos.

ISEF, MTD	Licenciatura en Psm. EUTM, FMED, UdelaR
<p>Plan 1981: Prof. de EF (terciario) KIPHARD (Gim. I, II y III) LE BOULCH: Int. Teor Educ, Gim. I, II, III, Gim. Esp., Ps Ap</p>	<p>Plan 1978: Técnico en Reeducción Psicomotriz (universitario) Sin bibliografía. Referencia a los autores de las técnicas psicomotrices</p>

⁸ Inicialmente Ministerio de Educación y Cultura. Entre 2000 y 2005 Ministerio de Deporte y Juventud. Posteriormente, Ministerio de Turismo y Deporte.

<p>Plan 1992: Prof. de EF asimilado a Lic. EF (terciario) LAPIERRE: EF Especial I y II LE BOULCH: Gimnasia I, II, III, Gimnasia Artística I y II, Juego y Deporte Excepcionales, Psic. del Aprendizaje, TEGRADE I y II, TEGRADE IV Excep. PICK Y VAYER: TEGRADE I, II, III</p>	<p>Plan 1990: Lic. en Psicomotricidad (universitario) LE BOULCH: Psicomotricidad II (citado sólo como texto para dos de los nueve módulos de la UC, Desarrollo psicomotor y Evolución del gesto gráfico) LAPIERRE: Psicomotricidad II (citado sólo como texto para uno de los nueve módulos de la UC: Expresividad psicomotriz) y Psicomotricidad III (textos escritos con Aucouturier)</p>
<p>Plan 2004: Lic. EF (universitario) LAPIERRE, A. Gimnasia, Fitness, Educación Física Adaptada (bibliografía complementaria) LE BOULCH, J. Motricidad y Aprendizaje, Pedagogía de la EF (bibliografía complementaria).</p>	<p>Plan 2006: Lic. en Psm (universitario) LE BOULCH: Desarrollo psicomotor. LAPIERRE: Psicología II, Psicomotricidad II; Psicomotricidad III (textos escritos con Aucouturier)</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Formación biológica centrada en fisiología del ejercicio (aparato locomotor, cardiovascular y respiratorio). - Hegemonía de lo motor: conducta motora, aprendizaje a través del movimiento, ap. motor, motricidad. - Lo pedagógico y lo didáctico como elementos estructurados. - Ausencia de bibliografía psicoanalítica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formación biológica centrada en desarrollo del SN. - Ausencia de bibliografía específica de aprendizaje motor. - Lo preventivo y terapéutico como estricturador. Escasa bibliografía de educación y enseñanza (tanto en términos de teoría de la enseñanza, como de su dimensión más tecnológica). - Abundante bibliografía psicoanalítica.

Como podemos visualizar en el esquema anterior los autores referenciados en los tres planes del ISEF se centran en la psicomotricidad instrumental y cognoscitiva alemana y francesa. Todos ellos son profesores de EF vinculados inicialmente al ámbito de la EF especial, preocupados por el movimiento como instrumento del sujeto conciente, ya sea para mejorar los estándares de habilidad motriz, como para impulsar el desarrollo de la inteligencia. Por otra parte, son autores prescindibles en los tres planes de formación en psicomotricidad, tanto en su vertiente clínica como educativa. El caso de Lapierre es algo diferente, ya que desde 1968 hasta 1980 investigó y publicó con Aucouturier, principal referente de la psicomotricidad en los planes de 1990 y 2006. Los textos conjuntos son citados en varios cursos. No obstante, Lapierre en los planes de EF, parece vinculado fundamentalmente a situaciones especiales más

que a fundamentar científicamente la EF (excepcionales para el plan 1992 y EF adaptada para el plan 2004), como parece ser el caso de Le Boulch al observar los cursos de los que es parte significativa de la bibliografía obligatoria. En este sentido pudimos advertir tanto en el análisis de los documentos nacionales, como en la profundización a nivel europeo del tema abordado, una discrepancia entre la representación naturalizada en la EF sobre la importancia de las ideas de Le Boulch, y el papel efectivamente ocupado por este autor en el desarrollo del campo de la psicomotricidad. Esto parece conducir a sostener que aquello que en EF se entiende como *la* psicomotricidad refiere a una problemática y a una construcción de un discurso propio de la EF.

A modo de cierre

Como conclusiones primarias de este trabajo, nos parece interesante plantearnos los siguientes hilos argumentativos:

- La preocupación por la educación integral, un problema epistemológico: en un trabajo anterior ⁹sosteníamos que la EF se ha constituido como una disciplina entendida en dos sentidos necesariamente diferenciables, como educación del cuerpo en tanto pedagogía corporal, o como un campo de saberes (prácticos) cuyos profesionales tienden a transmitir en tanto capital cultural, sin una preocupación epistémica (Torrón y Ruegger, 2012). Los datos obtenidos hasta el momento parecen dar cuenta de que el vínculo entre el discurso de la psicomotricidad y la EF se asentó en la primera de estas dos posibilidades, radicalizándola, pero no inaugurándola. En el análisis del plan 1981 encontramos en la bibliografía del curso de Gimnasia a Ernest Kiphard, considerado el padre de la psicomotricidad alemana, quien en 1968 junto a Helmut Hünnekens postuló el concepto “educación a través del movimiento” de gran relevancia posterior. En el diseño curricular siguiente el principal referente es Jean Le Boulch (autor más citado tomando todas las UC del plan) cuya propuesta, la psicocinética, es definida por el autor como un “método general de educación que utiliza como material pedagógico el movimiento humano en todas sus formas” (Le Boulch, 1972: 17). Los efectos de estos planteos contribuyeron a consolidar a la EF como práctica pedagógica y no

⁹ La referencia a primeras conclusiones refiere a que los datos obtenidos del análisis de las bibliografías necesitan para una mayor fiabilidad de lo aquí enunciado, ser complementados y entrecruzados con el análisis de otras fuentes previstas en el diseño de la investigación.

como enseñanza de un saber. El compromiso expreso era con la educación integral, y la preocupación por conocer y hacer conocer las prácticas corporales sistematizadas como parte del capital cultural producido, no constituyó (ni constituye) el eje de sentido de la EF¹⁰.

- Sofisticación del discurso biológico y pedagógico fundante de la EF: si partimos de la idea de que la EF surge en oposición a la artificialidad de la gimnasia en el marco de un discurso de cientificidad y normalización (Crisorio, 2007), la asimilación del discurso naciente de la psicomotricidad por la EF no constituye una transformación sino la continuidad de las mismas intenciones. La fisiología como discurso que le dio origen y argumento a la EF modificó su agenda de investigación desde la preocupación por el organismo en la relación a la higiene, hacia el cerebro en relación al movimiento, forjando nuevas formas de normalidad para el control poblacional y el funcionamiento social (en las que surge y se consolida la psicomotricidad). El corrimiento de la fisiología del ejercicio (centrada en las grandes funciones humanas afectadas por la vida urbana) a la neurofisiología preocupada por el desarrollo de la inteligencia, instala un nuevo discurso del cuerpo, del cual las actuales neurociencias son su continuidad paradigmática. Este cuerpo consciente gobernado por el sistema nervioso central desplaza la preocupación por el hardware de la máquina humana al software. En este proceso surgen y toman centralidad en la EF una serie de objetos específicos como: coordinación, esquema corporal, conducta psicomotora, inteligencia motriz, resolución de problemas motores, jugador inteligente, etc.

La sofisticación del discurso pedagógico se vincula al desarrollo de la psicopedagogía en el curriculum. En un contexto de época donde el aprendizaje ocupó el lugar central del proceso educativo, desplazando al saber en la enseñanza (Behares 2008, 2010, y 2015), la psicología evolutiva se constituyó en el discurso hegemónico del cientificismo ideológico del SXX, que dio sentido a la EF como tecnología educativa.

- Un cuerpo extenso, un sujeto unificado: otro de los elementos centrales que los diferentes autores exponen al momento de delimitar objetos teóricos y fenoménicos que caracterizan a la EF (y a la psicomotricidad) es el compromiso

¹⁰ Es común encontrar en las fundamentaciones de los programas estudiados la referencia al deporte, la gimnasia, los juegos, las actividades en la naturaleza, etc. como “agentes de la EF” o “agentes educativos”.

expreso con lo corporal. Este es un problema central de toda posible teoría de la educación física, ya que tanto desde la escena representada profesionalmente en tanto actores sociales que cumplen con el rol que les es adjudicado (Goffman, 1993), como desde una lectura genealógica, historiográfica o arqueológica nos encontraremos con una preocupación por el cuerpo y una vinculación con la transmisión de ciertas prácticas corporales como compromiso disciplinar. Pero el cuerpo, el cuerpo real¹¹ y aquello que del cuerpo en tanto representación podemos decir, son elementos radicalmente diferentes que la educación física de base positivista no ha identificado claramente. En esta búsqueda por “decir” qué entendemos por cuerpo, por representar algo que pueda dar cuenta de esa corporeidad puesta especialmente a significar en nuestra enseñanza, el cuerpo se nos escabulle, se nos hace permanentemente falta. En los dos campos analizados, esto ha significado un recorrido desde un cuerpo objeto de las ciencias naturales a un cuerpo sujeto propio de las ciencias humanas y sociales. Pero, el desarrollo de la investigación parece dar cuenta que la influencia de la psicomotricidad en la EF se remite al cuerpo instrumental y al cuerpo consciente en función de las categorías definidas. No se encontraron referentes específicos de la categoría cuerpo significativa, ni del quiebre epistemológico que implica referir a un cuerpo efecto del lenguaje. Esto entendemos tiene relación con la ausencia total del psicoanálisis en las bibliografías de los planes de EF y podríamos concluir que continúa funcionando hacia la interna del campo disciplinar un cuerpo tangible, manipulable, medible y controlable. Una representación de cuerpo que circula *cómodamente* entre la física y la biología, pero en la educación.

No parece entonces importante preguntarnos, ¿por qué la EF recortó de la psicomotricidad sólo los discursos instrumental e intelectualista? Una posible explicación puede encontrarse en que le interesó adscribir a la solución y no al problema. La EF tomó la idea de globalidad que permitía defender una formación integral y un legitimarse en el sistema educativo, pero no el

¹¹ La referencia al *cuerpo real* es intencionalmente sostenida desde el discurso psicoanalítico, donde tomando distancia de la noción médico clínica clásica, el cuerpo aparecerá como un lugar de inscripción significativa. Lacan propone hablar de cuerpos: “[...] me di cuenta que consistir quería decir algo, a saber (...), que era preciso hablar de cuerpos, que hay un cuerpo del imaginario, un cuerpo del simbólico (...) y cuerpo del real del cual no se sabe cómo precede” (Lacan, 1976-77, clase del 16/11/76 citado por Fernández, 2009).

dilema que la psicomotricidad tenía en su seno y que la ha hecho continuar teorizando su práctica. La escasa preocupación por el saber que caracterizó a la EF en tanto tecnología educativa (Rodríguez Giménez, 2012) encontró en el discurso de la psicomotricidad una solución práctica más que un problema teórico, a la que asumió como verdad sobre la que edificar el aparato tecnológico de la enseñanza, entendida como práctica pedagógica.

Bibliografía

- Aisenstein, A. (1993). *Curriculum presente, ciencia ausente. El modelo didáctico en Educación Física: entre la escuela y la formación docente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bergès, J. (1988). Diagnóstico y terapia en psicomotricidad. *Revista Cuerpo y Comunicación*. Madrid.
- Berruero y Adelantado, P. (2000). Hacia un marco conceptual de la Psicomotricidad a partir del desarrollo de su práctica en Europa y España, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 21-33. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/118056.pdf>
- Behares, L. E. (2015). *Saber, sujeto y acontecimientos de ensino*. São Paulo: Mercado de Letras
- Behares, L. E. (2010). *Saber y terror de la enseñanza*. Montevideo: Psicolibros.
- Behares, L. E. (2008). *Didáctica Mínima. Los Acontecimientos del Saber*. Montevideo: Psicolibros, Waslala. 2ª Edición.
- Bracht, V. (1996). *Educación Física y aprendizaje social*. Córdoba: Vélez Sarsfield.
- Cerutti, A. (1996). *La práctica psicomotriz en la educación. Del camino recorrido... al camino por andar*. Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana.
- Crisorio, R. (2007). Educación Física y biopolítica, *Temas & Matizes*, 11, 67-78. Recuperado de <https://www.scribd.com/.../319749205/Ed-F-y-Biopolitica-Crisorio-pdf>
- De León, Cristina (2014) *¿Y después del cuerpo signficante?* Recuperado de <http://www.psicomotricidaduruguay.com/uploads/2014-10-23-01-43-35-0-document.pdf>
- Descartes, R. (2011). *Descartes*. Madrid: Gredos.

- Fernández, A. M. (2009). Hablar de cuerpos. Saber de (los) cuerpos. En: *Actas del XII Encuentro Nacional VII Internacional de Investigadores en Educación Física*, Montevideo. Recuperado de: <http://www.isef.edu.uy>.
- Goffman, E. (1993). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González, L. (2009). *Pensar lo psicomotor. La construcción corporal y otros textos*, Buenos Aires: Eduntref.
- Le Boulch, J. (1972). *La educación por el movimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Camus, J. (1986). *O corpo em discussão: da reeducação psicomotora às terapias de mediação corporal*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Levin, E. (1991). *La clínica psicomotriz. El cuerpo en el lenguaje*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Maigre, A. y Destrooper, J. (1976). *La educación psicomotora*. Madrid: Morata.
- Mila, J. (2008) *De profesión psicomotricista*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rocha Bidegain, A. L. (2012). *El aprendizaje motor: Una investigación desde las prácticas* [en línea]. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.813/te.813.pdf>
- Rodríguez Giménez, R. (2012). *Pensando la educación física escolar y no-escolar: estrategias en la constitución de saberes*, Conferencia em el VI Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte, Universidade Federal do Rio Grande – FURG. 13 al 15, set. 2012 (sin publicar).
- Torrón, A y Ruegger, C. (2012). La educación física como objeto matemizable. *Didaskomai, Revista de Investigaciones sobre la enseñanza*, 3, 43-65.
- Vázquez Gómez, B. (1989). *La Educación Física en la Educación Básica*. Gymnos, (s/d).

“Pensar lo que hacemos”. Un acercamiento a las concepciones de cuerpo y política en la mirada de Hannah Arendt

Nicolás Patierno¹

Resumen

La propuesta de este escrito, el cual se enmarca la investigación correspondiente a la Maestría en Educación Corporal, se centra en el análisis y la problematización del cuerpo y la política a partir de una minuciosa e revisión de *La condición humana* (2014) y *¿Qué es la política?* (2013) ambos textos pertenecientes a Hannah Arendt. Partiendo de la tesis de que es posible sistematizar una lectura respecto del concepto de cuerpo en la obra de la autora mencionada, en esta ocasión intentaré profundizar dicho análisis considerando la inclusión de algunos pasajes y ensayos no abordados hasta el momento.

Introducción

En contraposición al pensamiento filosófico tradicional, que supone que la política se encuentra en la esencia de todo ser humano, para Hannah Arendt, la política “nace en el *Entre-los-hombres*” (Arendt, 2013, p. 46). No existe algo así como una ley natural que acompañe todo nacimiento humano con un rasgo político predeterminado, de hecho “el hombre es a-político” (Arendt, *ibid.*). Esto no significa una ruptura con la noción de política, sino una ruptura con la filosofía, más específicamente con la filosofía tradicional y contemplativa que se pronuncia ajena a los debates políticos. Para la autora en cuestión, las consecuencias del avance de la modernidad y los conflictos bélicos del

¹ FaHCE, CICES/IdIHCS-UNLP/CONICET nicolaspatierno@gmail.com

siglo XX ameritan un replanteamiento respecto del distanciamiento que supone la contemplación.² La alternativa que propone Arendt, ubica a la experiencia en el centro de la escena, esto se evidencia en dos movimientos: por un lado asociar la idea de política con la idea de acción y, por el otro, dirigir la mirada a las experiencias greco-romanas en busca de modelos en los que esta conexión ha sido plausible.³

Los ideales político-democráticos que atraviesan occidente tras las revoluciones modernas no dan cuenta de una perpetuidad respecto de los ideales greco-romanos en los que pretendió asentarse. Ni el ejercicio de la política constituye un espacio de diálogo, ni la ciudadanía es representada por la figura moderna “del político”.⁴ El hecho de que nos preguntemos hoy ¿Qué es la política? nos ubica frente a la necesidad de revisar las respuestas, si es que las hay, formuladas por la tradición. Fina Birulés, en su introducción a la compilación de ensayos titulada ¿Qué es la política? ubica el pensamiento político de Arendt entre dos acontecimientos ocurridos en la década de 1920: la influencia de la filosofía existencialista de Jaspers y Heidegger y la consolidación del movimiento nacionalsocialista en Alemania. “Ambas experiencias ponen en movimiento su necesidad de comprender, de evitar que la realidad

² Arendt suele describir los conflictos que atravesaron el siglo XX no solo con la connotación negativa que lógicamente se esperaría en sus análisis, sino que además proyecta su preocupación hacia el futuro. Esto se evidencia en varios pasajes del apartado titulado *Introducción a la política II*: “Nuestra pregunta actual (sobre el sentido de la política) surge de experiencias políticas reales: de la desgracia que la política ya ha ocasionado en nuestro siglo y de la mucho mayor que todavía amenaza ocasionar” (Arendt, 2013, p. 62). El agregado entre paréntesis es propio. En el mismo apartado también reflexiona respecto de la guerra y la política mencionando al diablo en la misma oración: “desde la primera guerra mundial hemos tenido que ver cómo cada diablo que la política nos presentaba era mucho peor de lo que a nadie se le hubiera ocurrido pintarlo” (Arendt, *ibid.*, p. 63).

³ Este ejercicio atemporal de ruptura y revisión obligó a Arendt a tomar distancia de todo encorsetamiento teórico, al punto que incluso hoy en día es muy difícil ubicarla en una línea de pensamiento específica. Ella misma se muestra renuente a pronunciarse filósofa. Esto se evidencia en una entrevista llevada a cabo para la televisión alemana en 1964 en la que Arendt expresa: “Yo no pertenezco al círculo de los filósofos (...). No me siento en modo alguna una filósofa. Ni creo tampoco haber sido admitida en el círculo de los filósofos” (Arendt, 2005, p. 17).

⁴ Estas críticas a la democracia y al devenir de la política en la modernidad se encuentran bien caracterizadas en un pasaje de *Introducción a la política I*: “El peligro es que lo político desaparezca absolutamente (...). No contribuye precisamente a tranquilizarnos constatar que en las democracias de masas tanto la impotencia de la gente como el proceso del consumo y el olvido se han impuesto subrepticamente, sin terror e incluso espontáneamente” (Arendt, 2013, p. 49-50).

devenga opaca al pensamiento” (Birulés, 2013, p. 15). Es en esta necesidad de comprender, en contraposición a la pasividad que supone la aceptación de la verdad y su consecuente efecto revelador,⁵ que podría rastreadse cierta preocupación por el devenir de la política a partir de la modernidad tardía. Esta preocupación por “el peligroso y a menudo brutal choque del hombre moderno con los hechos” (Birulés, *ibid.*) la obligan a pararse desde un lugar crítico, activo y comprometido con la revisión de los fenómenos que dieron lugar a los conflictos del siglo XX.

Pensar la política desde la *vita activa*

La asociación, para resumir de modo aproximativo, entre la noción de política –interpretada como diálogo plural– y la *vita activa* –como encarnación de la ruptura con la tradición–, conlleva cierta problematización respecto del cuerpo y la condición humana. Dicho análisis supone la reivindicación de estas categorías con un pronunciado interés por la indignidad que acompaña el funcionamiento del cuerpo y sus necesidades (Collin, 2006). En este sentido, *La condición humana* (2014) resulta una obra fundamental para repensar el lugar que estos elementos ocuparon históricamente en occidente y el devenir de las actividades asociadas al cuerpo en la modernidad tardía.

El factor igualador no surge de la naturaleza humana, sino de fuera (...). La igualdad política, por lo tanto, es el extremo opuesto a nuestra igualdad ante la muerte, que como destino común a todos los hombres procede de la condición humana (Arendt, 2014, p. 236).

Esta forma de ver la política como resultado de la relación entre los hombres, desligada de toda connotación esencialista y asociada a la idea de experiencia, podría entenderse como un llamado de advertencia frente al devenir de la política en biopolítica a partir de la modernidad tardía. Giorgio Agamben es quien resalta esta lectura afirmando que “casi veinte años antes de *La voluntad de saber*, Arendt había analizado el proceso que conduce al *animal*

⁵ Cabe destacar que Arendt rechaza el concepto de verdad interpretándolo como un modo inactivo de aceptación de la realidad; “la verdad es siempre revelación” (Arendt, 2008, p. 40). En este sentido, la verdad y sus efectos podrían analizarse en relación a su poder totalizador, puesto que al aceptar pasivamente una verdad, estaríamos confirmando nuestra falta de juicio respecto a la misma, ubicando a “la verdad” en un lugar peligrosamente hegemónico.

laborans, y con él a la vida biológica como tal, a ocupar progresivamente el centro de la escena política del mundo moderno” (Agamben, 2013, p. 12).⁶ Esta pasividad política que acompaña a la sociedad de masas –y que posteriormente se popularizaría como biopolítica– es uno de los principales temores de Arendt, puesto que estas condiciones habilitan la posibilidad de resurgimiento de los totalitarismos.

En *Introducción a la política II* (2013) es posible advertir, con los pertinentes recaudos teóricos, el abordaje de algunos elementos comúnmente considerados biopolíticos. Cuando Arendt desarrolla algunas cuestiones sobre el sentido de la política y formula la pregunta: “¿tiene, pues, la política todavía algún sentido?” (Arendt, 2013, p. 62), inmediatamente remite a dos experiencias para profundizar el análisis sobre la temática planteada. En primer lugar, habla sobre la experiencia de los totalitarismos, advirtiendo que en estas modalidades de gobierno, “la vida entera de los hombre está politizada –con la consecuencia de que no hay libertad ninguna” (Arendt, *ibíd.*).

A partir de esta experiencia, específicamente moderna, en que la libertad se ve opacada por extremo y absoluto ejercicio de la política –inmiscuyéndose en la intimidad de los cuerpos–, es que cabe plantearse “si la libertad no comienza sólo allí donde acaba la política” (Arendt, *ibíd.*). A diferencia de los Antiguos, quienes consideraban la política y la libertad como categorías idénticas, en la modernidad estas categorías se hallan separadas por completo. La segunda reflexión que se desprende de la pregunta planteada al inicio del párrafo hace referencia al desarrollo de las posibilidades de aniquilación, las cuales se hallan estrechamente vinculadas al mismo espacio político en que fueron ideadas. Aquí la posibilidad de aniquilación jugaría un papel paradójico y polémico en la política, puesto que al atentar contra la vida, atentaría contra la idea misma de política moderna.

Aquí ya no se trata únicamente de la libertad sino de la vida, de la existencia de la humanidad y tal vez de toda la vida orgánica sobre la Tierra. La pregunta que aquí surge convierte todo lo político en cuestionable; hace

⁶ Esta posibilidad de analizar la obra de Arendt en clave biopolítica es una propuesta desarrollada también por Anabella Di Pego (2010), quien retrotrae el análisis propuesto por Agamben respecto de *La condición humana*, hasta *Los orígenes del totalitarismo*. Esta lectura posible se evidencia en el análisis de la modernidad y su vinculación con la ciencia tradicional, el ascenso de lo social y las prácticas desarrolladas en los campos de concentración.

dudar de si bajo las condiciones modernas política y conservación de la vida son compatibles (Arendt, 2013, p. 62).

Bajo el sello de fenomenóloga –del cual muy probablemente la misma Arendt intentaría desligarse debido a su marcado rechazo a las rotulaciones–, comúnmente suele asociársele una interpretación de la política estrechamente vinculada a la experiencia. Esta caracterización se basada fundamentalmente en que, para Arendt, no solo la política, sino el propio pensamiento, “surge de los incidentes de la experiencia viva y debe seguir unido a ellos a modo de letrado indicador exclusivo que determina el rumbo” (Arendt, 1996, p. 20). Su intención de romper con la filosofía tradicional contemplativa y reivindicar el pensamiento activo sobre lo que hacemos cotidianamente, es la marca del pensamiento arendtiano y es la puerta de entrada a pensar el cuerpo y los discursos que lo atraviesan. “La vida activa no es solamente aquello a lo que están consagrados la mayoría de los hombres, sino también aquello de lo que ningún hombre puede escapar totalmente” (Arendt, 2008, p. 89).

Anteponer la idea de condición humana a la de naturaleza humana y problematizar sobre las actividades comúnmente consideradas mundanas, implica romper con dos moldes sostenidos por la tradición. La primera ruptura supone un distanciamiento con los esencialismos propios de las Ciencias Naturales –esencialismo fundamentado en la teoría de la evolución darwiniana y avalada por los métodos científicos propios de la ciencia moderna– que atribuyen cierta matriz irrenunciable a lo predeterminadamente humano (evidenciable en la concepción del cuerpo, la conducta, el desarrollo, el aprendizaje, etcétera). La segunda ruptura implica una influencia de las actividades agrupadas bajo la noción de *vita activa* sobre la vida contemplativa. De modo que, cuando Arendt propone pensar en lo que hacemos, “está sugiriendo que no se trata de investigar la naturaleza humana sino las actividades humanas en términos de la experiencia de éstas” (Birulés, 2013, p. 13). En palabras de la propia Arendt:

Está en la condición humana que la contemplación permanezca dependiente de todos los tipos de actividades; depende de la labor que produce todo lo necesario para mantener vivo el organismo humano, depende del trabajo que crea todo lo necesario para albergar el cuerpo humano y necesita la acción con el fin de organizar la vida en común (Arendt, 2008, p. 89-90).

Quisiera detenerme en las implicancias de la labor para analizar la concepción de cuerpo y los entramados políticos que se tejen a su alrededor. La modernidad abrió paso a una caracterización particular de cuerpo asociada a la labor y reducida a una interpretación biológica. En esta línea de análisis, el cuerpo se encuentra retraído hacia sí mismo y preocupado por los requerimientos básicos de la vida orgánica. La tesis arendtiana que atraviesa *La condición humana* (2014) y podría resumirse como un creciente ascenso de lo social y de supremacía del *animal laborans* por sobre el *homo-faber* conlleva, constante y explícitamente, la preocupación por el cuerpo humano.

Con la inversión de las actividades hacia el interior de la *vita activa*, esto es, el desplazamiento del trabajo y la acción por la supremacía de labor, el cuerpo pierde su capacidad –precisamente humana– de distinción, de manifestación singular en la pluralidad de relaciones. El auge de lo social encabeza, radical y crecientemente, un proceso de masificación del cuerpo, despojando al mismo de su capacidad productiva –desplazada por la fabricación– y despojándolo también de toda posibilidad de acción –desplazada por la introspección y el reduccionismo a una vida meramente biológica–.⁷ Esta preocupación de Arendt por el corrimiento de la acción es rastreada incluso en *Los orígenes del totalitarismo*, particularmente a la hora de describir el comportamiento de los prisioneros de los campos. El punto más alto de la dominación totalitaria, en esta línea de análisis, se evidencia en la ausencia de acción, en la imposibilidad de llevar a cabo algo nuevo, de tomar algún tipo de iniciativa. Los hombres en los campos se comportan como si fueran uno sólo, “Un Hombre de dimensiones gigantescas” (Arendt, 1998, p. 694).

Desde la perspectiva de Arendt, mientras que en una dictadura, la esfera privada no se ve afectada de forma sistemática; la dominación total, a través

⁷ Un breve pasaje de *La condición humana* da cuenta de la interpretación arendtiana sobre la vida biológica y sus principales características: “esta vida biológica, accesible a la propia observación, es al mismo tiempo un proceso metabólico entre el hombre y la naturaleza, resulta como si la introspección ya no necesitara perderse en las ramificaciones de una consciencia sin realidad, ya que ha encontrado dentro del hombre –no en su mente, sino en sus procesos corporales– suficiente materia exterior para unirse de nuevo con el mundo exterior” (Arendt, 2014, p. 337). Desde esta perspectiva, la división entre sujeto y objeto desaparece, en su lugar podemos presenciar, con mayor énfasis desde la modernidad tardía, la fusión de sujeto y objeto en un organismo vivo que consume todo aquello que lo rodea. Esta victoria del *animal laborans* se basa en una supervivencia anclada en la incorporación de materia exterior, dónde el cuerpo –reducido a sus necesidades básicas–, ocupa el centro de interés de la economía y la política.

del terror y la ideología, afecta la vida privada y llega incluso a inmiscuirse en la intimidad de los cuerpos. Para el caso de los prisioneros, desde los traslados, el hacinamiento, el desnudo, la manipulación, la experimentación; la dominación total desarticula toda individualidad, toda posibilidad de acción, de espontaneidad, transformando a los hombres en especímenes del animal humano, en los que “se han tornado irreconocibles las características singulares de la existencia humana” (Di Pego, 2015, p. 216).

La acción como alternativa al auge de lo social

Retomando el análisis de la cuestión política, es posible advertir, entre de las principales preocupaciones de Arendt, la posibilidad real y factible, no solo de resurgimiento del totalitarismo como forma de gobierno, sino también de la consolidación de ciertos elementos totalitarios, tales como la constitución de una sociedad de masas y la anulación de la política. En contraposición a la peligrosa pasividad que supone el afianzamiento de una sociedad de masas constituidas en torno al *animal laborans* y a su actividad cíclica e improductiva, Arendt ubica a la acción como alternativa provista de “lo público, el mundo común, la política, la voluntad, el diálogo, el aparecer, el poder, la pluralidad, el héroe, la inmortalidad y la igualdad” (Collin, 2006, p. 128). En esta línea, la acción arrojaría cierta luz sobre la oscuridad del fantasma totalitario y la constitución de una política en que lo doméstico, lo privado y los problemas asociados al parentesco dejaron sin refugio alguno al individuo (Arendt, 2013). La explicación inmediatamente posterior al apartado titulado *El auge de lo social*, incluido en *La condición humana*, resume en pocas palabras la tesis por la cual la labor se abre camino al apropiarse incluso de la esfera pública:

La emergencia de la sociedad –el auge de la administración doméstica, sus actividades, problemas y planes organizativos– desde el oscuro interior del hogar a la luz de la esfera pública, no sólo borró la antigua línea fronteriza entre lo privado y lo político, sino que también cambió casi más allá de lo reconocible el significado de las dos palabras y su significación para la vida del individuo y del ciudadano (Arendt, 2014, p. 48, 49).

Cuando las actividades agrupadas bajo la noción de la labor abandonan la esfera privada y se confunden con lo público se genera un movimiento hacia

el interior de la *vita activa* por el que la acción queda relegada al último plano. Lo social opaca la pluralidad, la posibilidad de manifestación en el espacio público. Para Arendt este espacio ocupa un rol fundamental en la política, puesto que al mismo tiempo que admite la posibilidad de intercambio, supone el abandono de cualquier tipo de sujeción. Es a partir de la modernidad tardía, que la sujeción a las necesidades afecta la posibilidad de participar activamente en la política y la noción de ciudadano se reduce a un mero laborante. Esta identificación común basada en la necesidad y satisfecha por los estados a través del movimiento cíclico del consumo, reúne a los hombres modernos en un laborar conjunto. Cabe aclarar que esta conexión no es sinónimo de intercambio entre iguales en el que existe la posibilidad de manifestar cierta singularidad, sino que, por el contrario, “esta contigüidad carece de los rasgos distintivos de la verdadera pluralidad” (Arendt, *ibíd.*, p. 235). Es por lo hasta aquí desarrollado en relación al ascenso de lo social, que, para Arendt, el principal enemigo de la acción es la labor.

La labor, a diferencia de la acción, no requiere el pensamiento, sino simplemente el movimiento irreflexivo y repetitivo, el cual se enmarca en un ciclo de renovación constante. La acción –interpretada en pocas palabras como concepto cercano a la idea de libertad– se refiere a la capacidad humana de comenzar algo nuevo.⁸ El fundamento de la acción radica en “el *factum* de que todo hombre en cuanto por nacimiento viene al mundo –que ya estaba antes y continuará después– es él mismo un nuevo comienzo” (Arendt, 2013, p. 66).

La acción implica igualdad y al mismo tiempo distinción. Cabe aclarar que la igualdad no se establece por pertenecer a la especie humana, es decir, que la acción no contempla una esencia natural e inalienable que comparten todos los seres humanos, esta característica correspondería a la labor. En contraposición a esta postura, desde la perspectiva arendtiana, la igualdad se construye, y es en ese proceso, a través del empleo del acto y la palabra que

⁸ La libertad en relación a la acción, desde la perspectiva arendtiana, supone una ruptura respecto de la idea fundada en la Antigüedad, por la que la libertad requería el retraimiento sobre sí mismo y el distanciamiento con la política. Para referirse a este desplazamiento de la libertad en relación a la acción y ubicar a la misma (la acción) en el centro de la escena, Arendt sostiene: “Si el sentido de la política es la libertad, es en este espacio –y no en ningún otro– donde tenemos el derecho a esperar milagros. No porque creamos en ellos sino porque los hombres, en la medida en que pueden actuar, son capaces de llevar a cabo lo improbable e imprevisible y de llevarlo a cabo continuamente, lo sepan o no” (Arendt, 2013, p. 66).

los humanos son capaces de distinguirse entre sí.⁹ En este sentido, el cuerpo es único y no está asociado a lo que es sino a lo que *hace*, pero este no es un hacer indecoroso, sinónimo de carga y desprovisto de pensamiento como históricamente fue concebido por la tradición, por el contrario, se encuentra asociado a la experiencia, es indisoluble del lenguaje y está singularizado por la posibilidad de aparición en el espacio común.

Bibliografía

- Agamben, G. (2013). *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-textos.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Arendt, H. (1998). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Aguilar.
- Arendt, H. (2005). ¿Qué queda? Queda la lengua materna. Conversación con Günter Gauss. En *Ensayos de comprensión 1930-1954* (pp. 17-40). Barcelona: Caparrós Editores.
- Arendt, H. (2008). *De la historia a la acción*. Buenos Aires: Paidós.
- Arendt, H. (2013). ¿Qué es la política? Buenos Aires: Paidós.
- Arendt, H. (2014). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Birulés, F. (2013). ¿Por qué debe haber alguien y no nadie? En Arendt, H. ¿Qué es la política? (pp. 9-42). Buenos Aires: Paidós.
- Collin, F. (2006). Hannah Arendt: la acción y lo dado. En *Praxis de la diferencia* (pp. 127-150). Barcelona: Icaria.
- Di Pego, A. (2010). Biopolítica y totalitarismo en Hannah Arendt. En Echevarría, P. y Vestfrid, P. (Coord.). *Tridecaedro: jóvenes investigadores en Ciencias Sociales de la UNLP* (pp. 62-74). La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata.
- Di Pego, A. (2015). *Totalitarismo y sociedad de masas en Hannah Arendt*. La Plata: Editorial de la Universidad de La Plata.

⁹ Es en esta ruptura con la tradición y la concepción del espacio público como espacio abierto a la singularidad, que la idea de política –en línea con el minucioso análisis de Birulés (2013)–, podríamos problematizarlo desde la perspectiva arendtiana, no como un espacio de aceptación de la realidad, sino por el contrario, como un espacio propicio para la contingencia.

Antecedentes de la Educación Social y la Educación Popular

Nicolás Carriquiriborde¹

Resumen

La presente comunicación intenta problematizar sobre dos conceptos que en el campo educativo aparecen con sentidos diversos y han generado un sinnúmero de discusiones en torno a sus orígenes, sus posibles vinculaciones, sus puntos de contacto, su abordaje e implicancias teóricas. Hablamos de lo que se denomina como educación social y educación popular.

Su abordaje en este trabajo cobra relevancia dado que es parte medular del proyecto de investigación que vengo llevando a cabo como becario de la Universidad Nacional de La Plata y donde vengo realizando mis estudios en la Maestría en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Antecedentes del proyecto de investigación

El proyecto en cuestión se propone indagar los sentidos que se le otorgan a la Educación Física en experiencias de educación social desarrolladas en el marco de programas socioeducativos (Centros de Actividades Infantiles - CAI) y de educación popular (Bachilleratos Populares). En este sentido la elección del objeto de estudio parte de poder rastrear, indagar, analizar e interpretar los sentidos que se le otorgan a la Educación Física en ámbitos alternativos y colaterales al sistema educativo que delimitan aún más su especificidad y función.

¹ CICES/IdIHCS-UNLP/CONICET

El planteo del problema de investigación toma la noción de educación social esbozada por Violeta Núñez (1999) como aquella que

atiende a la producción de efectos de inclusión social, cultural y económica, al dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico. La educación social está en estrecha relación con las políticas sociales que establecen, en cada realidad particular, las posibilidades y/o imposibilidades para su despliegue (p. 26).

A su vez, la educación popular se define como “concepción político-pedagógica que implica la apropiación y resignificación de conocimientos socialmente válidos y la posibilidad de comprender la realidad para transformarla, junto con otros, de manera organizada” (Borzese, Costas y Wanger, 2011, p. 93).

En este marco las propuestas socioeducativas que se pretenden investigar incluyen a la Educación Física como parte de su propuesta educativa. Sin embargo, la práctica corporal que se propone intenta operar desde otras lógicas, una en articulación con el sistema formal y como política estatal en el marco de los CAI que se fundan como una política socioeducativa en el nivel de educación primaria “orientada a ampliar y fortalecer las trayectorias escolares y educativas de los niños y las niñas que requieren mayor apoyo pedagógico y acompañamiento para acceder y/o completar sus estudios, con el objetivo de cumplimentar plenamente el derecho a la educación” (Centros de Actividades Infantiles -CAI-, Ministerio de Educación de la Nación, 2010, p.); otra, los Bachilleratos populares, que se configuran como espacios autónomos de la institución escolar y como experiencia educativa que intentan disputar los discursos y prácticas hegemónicas del sistema educativo.

Puigrós (1998) nos plantea que si pensamos la práctica educativa como un espacio de producción de sentidos diversos y antagónicos que pugnan por constituirse en discursos pedagógicos hegemónicos, además de las interpelaciones dominantes, debemos analizar aquellas no legalizadas y combatidas. Hacia esta última cuestión apunta nuestra investigación, hacia el reconocimiento de los múltiples espacios institucionales, discursos pedagógicos y experiencias educativas que, sin ser necesariamente parte del sistema educativo, se constituyen en elementos elementales del campo educativo, abriendo discursos y prácticas educativas con otros sentidos que buscaremos desarrollar y problematizar.

Antecedentes de la educación social

Son varios los autores y autoras que coinciden en ubicar los orígenes de la educación social en Europa en el contexto de la Ilustración y de la instalación del nuevo orden moderno. Sin embargo, las concepciones sobre lo que es o debe ser la educación social muestran diferencias en el momento de darle un marco teórico de referencia y su ámbito de inserción territorial, esto es: las ideas de educación que producen, para qué sujetos, con qué o cuáles métodos, con qué finalidad y en qué contexto institucional.

Tanto Monteiro Machado (2011) como Krichesky (2011) coinciden en afirmar que los primeros desarrollos teóricos de la educación social provienen de Alemania y España (fundamentalmente del primero) más preocupada por la educación de los pobres, es decir, que son producciones teóricas que se dan en el nuevo escenario de la Modernidad, en el auge del capitalismo industrial donde una gran parte de la población ha quedado excluida y, por lo tanto, no ha logrado acceder a un trabajo ni a una educación en los términos que el nuevo orden mundial establece. Ahora bien estas preocupaciones tienen enfoques diversos y muchas de ellas provienen de teorías que entienden la realidad social semejante al funcionamiento del organismo donde el modo en que ésta se organiza es algo natural y cualquier mal funcionamiento es considerado un desvío, una especie de enfermedad que merece su tratamiento particular. De modo que el orden dominante, con el positivismo como arma eficaz moralizante, justifica la intervención social sobre esos grupos, esas poblaciones desviadas con el objetivo de mantener el funcionamiento social tal cual aquel considera y ordena.

Es en este contexto que acontecen en Europa distintas experiencias de educación por fuera de los ya consolidados sistemas educativos nacionales y que buscan atender a diversas problemáticas y sujetos que el Estado y sus instituciones no logran alcanzar. Según Monteiro Machado las manifestaciones de ella en países como Italia, Francia, Alemania, España y los anglosajones podrían resumirse en educación de adultos y formación para el trabajo, atención de la tercera edad, educación especial, educación para poblaciones en situación de pobreza, problemas raciales, de drogas, entre otros. Son experiencias que “combina(n) la prevención primaria y secundaria con la recuperación de individuos con dificultades de conducta y atención sociocultural” (Monteiro Machado, 2011, p. 43). Al calor de estas experiencias se van produciendo

toda una serie de tematizaciones que van conformando un nuevo campo de conocimiento y permiten el surgimiento de una nueva disciplina que se encargara de reunir esas experiencias, sistematizarlas, analizarlas, darle unidad y sentido a la vez que producen una delimitación, una distancia de los conocimientos y experiencias de la pedagogía clásica, que la entienden como disciplina que estudia lo educativo formal. Estamos hablando de lo que se denomina como Pedagogía Social.

Antes de dar una definición acabada del término es necesario retomar cierta caracterización que realiza Krichesky sobre la Pedagogía Social ya que el autor considera que “uno de los principales problemas que presenta la Pedagogía Social para constituirse en un campo disciplinar es la diversidad de perspectivas y abordajes conceptuales” que ha construido históricamente la disciplina (2011, p. 59). En este sentido el autor considera que existen tres perspectivas, la primera que retoma de Trilla (2000), Feroso (1994) y Ruiz (2003) como “aquella que plantea que la Pedagogía Social interviene por `fuera del sistema educativo´ en contextos o medios educativos no formales, o como ciencia práctica social y educativa no formal” (Krichesky, 2011, p. 60). Es decir, que esta pedagogía se va a encargar de todas aquellas prácticas que tienen un componente y una intencionalidad educativa central por fuera de la escuela. Aquí su diferenciación es clara, todo lo educativo que esta por fuera de la institución legitimada para enseñar y aprender. En este sentido cuestiones del tipo epistemológicas, metodológicas, de objetos de conocimiento no parecieran (veremos más adelante que esto se tensiona) entrar en conflicto con la Pedagogía más clásica ya que aquella abordaría otra realidad (como si la misma no fuera parte del entramado social).

Una segunda perspectiva “que es hegemónica en los países centrales y muy ligada a las tradiciones del pensamientos funcionalista, moralizador e higienista” (2011, p. 60) es aquella que se encarga de la educación de sujetos necesitados que no han logrado integrarse al modo de organización social propuesto por la industrialización. Aquí el “integrarse” guarda su sentido más literal de la palabra al querer hacer mención a que el problema se centra en el grupo social que no logra adaptarse a las condiciones que el mundo social establece y por lo tanto merecen una intervención específica. Podemos afirmar que sus efectos han sido la producción de pedagogías especiales para pobres, discapacitados, mujeres, negros, entre otras.

Por último, una tercera perspectiva que pone su énfasis en la búsqueda de transformar los efectos de desigualdad y segregación social y busca incidir en los sistemas educativos y que el autor reconoce, retomando las palabras de Nuñez (1999), en tanto “construcción de plataformas múltiples y diversas capaces de dar al sujeto de la educación un lugar de protagonismo en los procesos de adquisición y consiguiente apropiación, transformación y uso de los saberes en juego a nivel local y global”. De esta manera, podemos observar que este modo de entender la pedagogía social ya no parte de la diferenciación tajante con el sistema formal y la pedagogía entendida en esos términos sino que busca ser una teoría que incluya lo escolar pero la supere en el sentido de abarcar lo educativo como un proceso mucho más amplio donde la escuela ya no es entendida como la única formadora de ciudadanía y otros espacios y prácticas cobran un papel relevante en la educación de las personas. A la vez, esta concepción supone que las desigualdades sociales son producto de las propias lógicas que instala el modelo económico y cultural hegemónico y por lo tanto cuestiona el orden dominante y pone el énfasis en producir prácticas con sentido inclusivo y de transformación de las realidades sociales.

Delimitadas de modo sintético las tres grandes concepciones de la educación social que hemos encontrado en la bibliografía citada podremos ir afirmando que el campo de la educación social ha ido reconfigurándose con el tiempo desde una disciplina que se ocupaba de intervenir y tematizar en prácticas educativas fuera del ámbito escolar (en muchos casos con una impronta higienista y moralizadora) sin ningún diálogo ni punto de contactos con ella hacia una concepción que entiende a la educación de una forma más integral donde la escuela es uno de los modos en que esta sucede y no el único pero que busca incidir en ella incorporando nuevas prácticas y modos que la pedagogía tradicional niega.

Decíamos también que la educación social es una producción europea pero que en las últimas décadas del siglo XX aparecen con fuerza en América Latina producciones teóricas desde el campo educativo haciendo referencia a la pedagogía social y la educación social. Son varios los autores y autoras que hablan de la educación social en nuestra región (Monteiro Machado, 2011; Krichesky, 2011; Nájera Martínez, 2011; y otros) todos ellos coinciden en situar a este tipo de pedagogía en los últimos años del siglo XX y con mayor fuerza en la primera década del siglo actual.

El autor chileno Nájera Martínez afirma que “sin duda el XVI Congreso Mundial de Educadores Sociales en Montevideo (...) constituye un hito demarcatorio de un `antes´ y un `después´ en las educaciones populares latinoamericanas” (2011, p. 86). El mismo autor sostiene que en Chile “la Pedagogía Social ha tomado cuerpo desde nuestras experiencias e investigaciones en el campo de la educación popular contemporánea” (2011, p. 77). Monteiro Machado, por su parte, menciona que la pedagogía social en Brasil “el proceso de estructuración y organización de la disciplina encontró el soporte teórico y político solo recientemente, a pesar de contar con la educación popular transformadora diseñada y desarrollada hace varias décadas por Paulo Freire” (2011, p. 44). Como puede observarse, por un lado, se hace mención a que la pedagogía social como campo de estudio en los países latinoamericanos, aparece en los finales del siglo XX, y por otro lado, existe una particularidad en la región que los autores mencionan y recuperan que refiere a la idea de educación popular. Sobre este punto profundizaremos en el apartado que sigue.

Antecedentes de la educación popular y sus implicancias con la educación social

En un trabajo sobre la educación de adultos en América Latina, Rodríguez (2009) establece tres grandes momentos en el que este tipo de educación se desarrolla en la región y que, si bien se focaliza en la educación de adultos, nos sirve de modo más general para situar su devenir como parte de una experiencia de educación popular.

Según la autora la educación de adultos como campo específico de conocimiento, como política y problema público aparece en la década del 40 y del 50, siendo este su momento fundacional. Son tiempos marcados por la posguerra donde EE.UU. se va consolidando como país dominante en la región y aparecen los nuevos organismos internacionales como la Organización de los Estados Americanos (OEA), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y que comienzan a tener injerencia decisiva en las políticas de cada nación. Por otro lado, es una época donde comenzaba a “ponerse en evidencia las incapacidades de los sistemas escolares de garantizar la escolarización masiva, en términos de convocatoria y de retención del conjunto de la población; los gobiernos comienzan con fuerza

a emprender campañas masivas de alfabetización” (Rodríguez, 2009, p. 70). En este escenario y desde los organismos mencionados comienzan a desarrollarse una serie de políticas y de programas de ayuda que definen y orientan la intervención en la educación de adultos. La perspectiva que tenían estos programas era de una educación del tipo “compensatoria, supletoria o recuperatoria de las carencias de la infancia, y sus propuestas remitían al modelo escolar” (Rodríguez, 2009, p. 71).

El segundo momento se caracteriza por los procesos de radicalización política de las décadas del 60 y 70. Son los años en que el modelo desarrollista de los países centrales se impone en la región basándose en la idea de que los países periféricos para dejar de ser subdesarrollados y pasar al desarrollo deben “superar obstáculos internos entre los cuales el cultural era un factor central” (Rodríguez, 2009, p. 72). Así la educación se tornaba un elemento estratégico para el desarrollo y fue una de las formas en que los Estados Unidos, como expresión de ese modelo, logra orientar la política educativa de los países en “vías de desarrollo” y donde la educación de adultos se expande con un fuerte financiamiento para su implementación. La concepción de este tipo de educación es llamada alfabetización funcional que tenía una “perspectiva individual del crecimiento articulado a un modelo de desarrollo similar al de los países centrales (...) De modo paralelo la educación popular se irá expandiendo en una línea opuesta, construyendo una perspectiva donde las posibilidades del desarrollo se ligarían más que a un ascenso personal, a la posibilidad de la acción política ligada al proceso de concientización y a la praxis de liberación” (Rodríguez, 2009, p. 74). Es aquí donde podemos situar a la educación popular en el sentido más freireano del término, vinculada a una propuesta contra hegemónica que sitúa a la educación como un acto eminentemente político, crítico de las relaciones de poder dominantes y como práctica de liberación.

Finalmente, un tercer momento situado en las décadas del 80 y el 90 caracterizado por las dictaduras militares, el neoliberalismo como modelo económico hegemónico y la crisis social. Hacia finales de la década del 70 muchos de los países de la región sufrían la implantación de dictaduras militares, de represión, asesinato y desaparición de personas que consideraban vinculadas de alguna manera a organizaciones políticas, sociales y sindicales entre las cuales se encontraban maestros y maestras de adultos y alfabetizadores. Paralelamente

instalaban un modelo económico privatizador de las empresas y servicios estatales, de transferencias de grandes recursos y una vuelta indiscriminada a la toma de deuda. Esta situación para la década del 80 y más profundamente en la década del 90 produjo profundas desigualdades y su consecuente crisis social. “La crisis económica afectó de manera particular a la población destinataria de la Educación de Adultos. También generó dinámicas sociales por fuera y en oposición a los aparatos del estado” (Rodríguez, 2009, p. 76). Son tiempos de un fuerte descreimiento sobre el Estado por su papel represor en la dictadura y porque se desatan toda una serie de discursos, de tinte neoliberal, que critican su papel entorpecedor en la economía y lo colocan en un rol de mero administrador. Es en este sentido que se generan nuevas dinámicas por fuera del Estado. Las organizaciones sociales son una consecuencia de la situación crítica que vive la región y con ellas se promueven nuevas acciones educativas destinadas a la población joven y adulta. En este contexto la escuela queda reducida a su rol de contención social por la profunda crisis social que existe en la región y son muchos los sectores sociales que encuentran en esas organizaciones políticas, religiosas, sociales, no gubernamentales, experiencias de educación autoproclamadas de educación popular.

Esta breve caracterización nos permite ubicar a la educación popular como una teoría y práctica educativa que surge en las décadas de radicalización política de América Latina con una fuerte crítica al modelo positivista, normalista y moralizante escolar y, más allá, al orden establecido al reconocer relaciones de dominación que se expresan en la división social entre opresores y oprimidos. La educación popular se plantea como una educación liberadora “entendida como un fin en sí mismo y un medio para la construcción de poder popular en pos de la transformación social [y que] busca la emancipación social y educativa de los sectores más postergados” (Krichesky, 2011, p. 62). En esta concepción podemos ubicar muchas de las experiencias iniciadas desde mediados de siglo XX de educación de adultos, alfabetización, educación comunitaria de base, la teología de la liberación, entre otras.

La educación popular como producción particular latinoamericana condensa varios sentidos. Según Krichesky (2011):

en el Cono Sur estuvo muy ligada a los procesos de lucha contra dictaduras y a los procesos de democratización, en los países andinos como

Bolivia y Perú es notorio el acento en lo étnico y lo indígena. En América Central se la vincula con los procesos insurreccionales, en México tuvo su nicho de iniciativas organizativas independientes que buscaban opciones frente al partido de gobierno (p. 62).

Es en este tipo de prácticas y teorías alternativas propias de la región que los autores citados proponen establecer puntos de contactos con la educación social al resaltar que son prácticas que destacan la crítica a los modelos hegemónicos y buscan incluir con sentido emancipatorio a sectores postergados. Hasta fines de la década del 90 la educación popular era lo que pasaba “por fuera de la escuela”, lo “no formal”; en algunos casos podía ser una política focalizada pero que no lograba dialogar, articularse con la escuela, ésta no era un lugar de educación popular.

En los últimos años muchas de esas experiencias enmarcadas en la concepción de educación popular esbozada anteriormente fueron estableciendo diálogos con la estructura estatal, algunas demandando el reconocimiento estatal de sus títulos (los casos de los denominados Bachilleratos de educación popular, de jóvenes y adultos), otras incorporándose a distintos programas sociales y educativos surgidos desde el Estado (en Argentina se crea la Dirección Nacional de Programas Socioeducativos), otras tantas han conseguido conformarse como ámbito específico del área educativa del Estado (los casos de Brasil y Uruguay y la creación de carreras de educación social) y otras aún se mantienen como experiencias autónomas del Estado. Este clima de diálogo e incorporación de muchas de estas experiencias a la esfera estatal debe entenderse, entre otras cosas, como producto de la crisis del neoliberalismo en los países de la región, el surgimiento de gobiernos que vuelven a colocar al Estado en la escena principal de la política e incorporan en la agenda estatal la inclusión educativa y una serie de medidas tendientes a masificar la escuela pública, las demandas de la formación permanente, la democratización del conocimiento, el reconocimiento de la diversidad cultural, son entre otros factores los que marcan una ruptura en torno al devenir de la educación popular.

De este modo la educación popular es interpelada por la pedagogía social en tanto teoría y práctica educativa “que se preocupa de cuestionar las lógicas de la exclusión y atender a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica, dotando a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico” (Núñez, 1999, p. 26).

Reflexiones finales

En este artículo se han revisado los conceptos de educación social y educación popular como parte de la problemática que se plantea en el proyecto de investigación que vengo realizando y en el que se expusieron sus antecedentes.

Analizando sus orígenes se observa que ambas surgen en contextos y territorios diferentes pero que mantienen ciertos puntos de contacto como el construirse como prácticas alternativas al sistema escolar, la crítica al modelo pedagógico imperante (la educación popular profundiza la crítica hacia el orden social), los sujetos sociales en el que intenta operar (la educación social no especifica un único sujeto) y los nuevos debates en torno a sus vinculaciones y diálogos con el Estado y la institución escolar.

Por otro lado, se ha puesto de manifiesto que la pedagogía social en la región Latinoamericana retoma las experiencias y bases teóricas de la educación popular para constituirse como campo disciplinar. Lo que no parece resolver teóricamente son sus delimitaciones de la pedagogía formal, de la pedagogía “a secas” en tanto que busca incluirla pero desde un ámbito específico y diferencial al mismo tiempo: el social. En este sentido, ¿no es la pedagogía una disciplina de índole social por encargarse del estudio de la educación?, en palabras de Monteiro Machado (2011, p. 37) “¿la Pedagogía ya no es social? ¿Debe incluirse el adjetivo social junto a Pedagogía para que alcance a todo el universo educativo? ¿Al hacer hincapié en lo social no se fragmenta la Pedagogía y se fragiliza la Educación?”.

Otras autoras por su parte siguen ponderando, al menos para la región, la idea de educación popular como signifiante cargado de sentidos diversos pero que expresan un sinnúmero de experiencias y teorías con un fuerte componente crítico de las relaciones sociales de dominación, que buscan interpelar a sujetos en situación de desigualdad económica, social cultural y buscan la emancipación social. Para Southwell “la educación popular puede ser considerada un signifiante vacío que funcionó como superficie de inscripción de distintas concepciones, modelos de sociedad, nociones sobre la inserción de niñas, niños y jóvenes y la integración de los distintos sectores sociales” (2011, p. 34). En un mismo sentido la educación popular para Puigros “(...) se constituye como un campo complejo de articulaciones múltiples cuyas prácticas entrecruzan demandas provenientes de diversos grupos de la sociedad civil y sujetos sociales (indígenas, migrantes, mujeres, sectores

urbano-populares, infancias vulneradas, etc.), resultando configuraciones socio-históricas y culturales particulares” (2013, p. 20).

A los fines de este artículo se puede afirmar que las nociones así entendidas de educación social y educación popular puede arrojar luz al momento de analizar las dos prácticas educativas que propongo en la investigación ya que son prácticas que se constituyen por fuera del sistema escolar formal pero que una (los Centros de Actividades Infantiles) es parte de una política socioeducativa estatal e incluye a la escuela y la otra (Bachillerato Popular) de carácter autogestionada y por fuera del Estado. Por lo tanto pueden ser consideradas prácticas de educación social y/o educación popular y en este diálogo analizar los discursos y prácticas que cada una promueve sobre lo educativo en general y sobre la educación física en particular.

Bibliografía

- Borzese, D.; Costas, P. y Wanger, L. (2011). Educación social y políticas públicas. La educación social en la Argentina ante el desafío de justicia educativa. En Krichesky, M. (comp.) *Cuadernos de trabajo # 2 año 1: Pedagogía social y educación popular: perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*. Buenos Aires: UNIPE: editorial universitaria.
- Krichesky, M. (2011) Pedagogía Social y educación popular. Tensiones y aportes sobre el derecho a la educación. En Krichesky, M. (comp.). *Cuadernos de trabajo # 2 año 1: Pedagogía social y educación popular: perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*. Buenos Aires: UNIPE: editorial universitaria.
- Monteiro Machado, E. (2011). Encuentros y desencuentros entre la Pedagogía Social y la educación popular en América latina: `el caso de Brasil´. En Krichesky, M. (comp.) *Cuadernos de trabajo # 2 año 1: Pedagogía social y educación popular: perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*. Buenos Aires: UNIPE: editorial universitaria.
- Nájera Martínez, E. M. (2011). A la búsqueda del sujeto pedagógico. Encuentros entre Pedagogía Social y educación popular en Chile. En Krichesky, M. (comp.) *Cuadernos de trabajo # 2 año 1: Pedagogía social y educación popular: perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*. Buenos Aires: UNIPE: editorial universitaria.

- Núñez, V. (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- Puiggros, A. (1998). *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rodríguez, L. (Dir.) (2013). *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*. Buenos Aires: APPEAL.
- Rodríguez, L. (2009). *Educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Southwell, M. (2011). Lo social como interpelación a la pedagogía: mujeres educadoras en disputa con sus épocas. En Krichesky, M. (comp.) *Cuadernos de trabajo # 2 año 1: Pedagogía social y educación popular: perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*. Buenos Aires: UNIPE: editorial universitaria.

Fuentes

- Ministerio de Educación de la Nación (2010). Centros de Actividades Infantiles –CAI- Cuaderno de notas I: Proyecto de actividades infantiles –CAI-

La experiencia de la enseñanza respecto al cuerpo; una ruptura con la naturaleza

Jorge Rettich¹

Resumen

Este trabajo presenta como un problema, entender en el cuerpo, tanto como en el organismo, la existencia de algo del orden inmediato de la naturaleza que pueda ser enseñando o educado. El cuerpo como producto de una escisión originaria de la naturaleza, no puede representarla, ni en él ésta puede expresarse tal cual es, como algo dado. Esta ruptura, que posibilita pensar el cuerpo, inhabilita la posibilidad de pensar una enseñanza de lo natural, o de la naturaleza ya sea del cuerpo o del organismo. Nada se puede decir en términos de naturaleza, más que lo que ésta refiere respecto a lo que se suspende frente al lenguaje. En estos términos, la única experiencia posible es la del lenguaje, y en ningún caso algo como una experiencia natural en términos inmediatos. Nada de lo que se enseña es lo natural del cuerpo a menos que se admita el supuesto de un cuerpo al margen de la historia, y este supuesto tampoco es válido para algo como el organismo. Este es el núcleo que se intenta desarrollar a través de la relación entre naturaleza e historia y su ineludible anclaje en el lenguaje, para pensar la cuestión del cuerpo en relación a la enseñanza.

Introducción

La relación entre cuerpo y naturaleza es muy compleja y no pretendemos en un trabajo tan breve abordar por entero esta problemática. Por esta razón,

¹ Instituto Superior de Educación Física – Universidad de la República jrettich@gmail.com

solo haremos referencia brevemente a alguna arista de este problema, pero es fundamental incluir en la reflexión del campo de la educación, y en especial de la educación física, esto como problema, ya que entenderlo como una relación causal, la educación del cuerpo se podría justificar en una educación natural o de retorno a la naturaleza.

Aparentemente, en la actualidad conforma nuestro sentido común la idea de que la naturaleza parece presentarse ante nuestros ojos en forma inmediata, y que el acceso a ésta está dado por nuestros sentidos. Desde allí se puede desprender fácilmente que, si nos entendiéramos como seres naturales, lo dado en el cuerpo parece ser lo que representa eso natural. Por esto justamente, debemos plantearnos desde el comienzo, que este trabajo parte de la idea de que en el cuerpo y el organismo no hay nada que podamos saber como natural, aunque algo de la naturaleza funcione allí, y eso quizás sea lo único que podamos saber al respecto. Esta idea, que será desarrollada, permite plantearnos la relación entre naturaleza y cuerpo como un problema, como una contradicción. En algún punto, ésta relación es posible porque son cosas diferentes, porque una cosa niega a la otra, y a manera de ensayo, se podría suponer que algo de tal relación se podría circunscribir a la idea de experiencia del lenguaje que plantea Agamben (2011).

Esta contradicción es de lo que debemos partir para el análisis que sigue, no con la intención de saldarla, sino de trabajar en ella como motor que propulsa la posibilidad de pensar algo respecto al cuerpo. El cuerpo solo puede ser pensado en su separación de eso llamado naturaleza, y al ser pensado, representado, se escinde de una vez y para siempre de ésta, y esa escisión se podría decir que es originaria y la que da lugar a la experiencia fundamental, la del lenguaje.

Pero a su vez hay que entender algo vital, si eso llamado naturaleza no existiera independientemente del pensamiento, tal anudamiento necesario para comprender la escisión planteada sería imposible, y eso recaería en lo absoluto del espíritu hegeliano, donde no hay materialidad más allá del pensamiento mismo. Aquí la única experiencia posible está dada en el movimiento que el espíritu hace sobre sí, desechando de alguna manera la materialidad del cuerpo en su compleja y necesaria fundación de la historia y la posibilidad del lenguaje. Como veremos a continuación, no es en la separación absoluta y la superación de una de las partes, ni en la unión sin contradicción, donde la experiencia se hace posible, sino en la unidad de ésta escisión.

Lo natural como supuesto en el cuerpo y el organismo

En las últimas décadas se ha desarrollado la oposición entre cuerpo y organismo², práctica corporal y actividad física³, entre otras. En estas oposiciones, la idea de naturaleza puede ser ocultada sino se presenta justamente como un problema, o en su funcionamiento como contradicción. Se puede hacer una mala interpretación a riesgo de caer en los caminos comunes de la lógica más simple; del lado del organismo y la actividad se encuentra lo natural, del lado del cuerpo y las prácticas, lo social. Este razonamiento lineal, puede implicar una estructura de pensamiento afirmativo, que capture en forma administrativa las ideas para conectarlas en un sentido pleno.

Si bien, como plantea Crisorio (2015), por ejemplo la palabra *física*, desde los antiguos puede leerse como lo natural, lo que la cosa es, la esencia del ser; “No existe, sin embargo, una vida humana *natural*, (...) sino la posibilidad, efecto del lenguaje, de aislar una vida biológica común a hombres y animales” (p. 34).

A partir de Agamben (2011), podríamos decir que en la experiencia del lenguaje no hay una naturaleza dada, o accesible inmediatamente, que nos devuelva algo transparente. El cuerpo no es algo dado que está allí y nos da datos concretos de lo que tal cual es, pero no solo porque pueda ser comprendido en una estructura social, sino porque el organismo, vivo o muerto, no otorga tampoco ningún dato inmediato y por tanto nada supuestamente natural que se pueda conocer.

² Esta diferenciación entre cuerpo y organismo está muy bien presentada en Rodríguez (2014), que sin dejar de ser una relación problemática, cuando la política se centra en el organismo, ésta se instala como biopolítica, restando la inscripción del cuerpo en el lenguaje: “Cuando ese límite se desdibuja, dejamos de saber cuándo se trata del cuerpo y cuándo del organismo, cuándo de seres hablantes y cuándo de organismos mudos. Franqueado el límite que deja atrás la inscripción necesaria de “lo vivo” en la lengua, lo que cuenta es el organismo” (Rodríguez, R. 2014, p. 135).

³ La manifestación de esta oposición en los trabajos académicos está desarrollada en Lazzarotti, et al, (2010), donde desarrollan una investigación al respecto, donde resulta que el término prácticas corporales aparentemente no tiene una constitución propia sustantiva, sino que se constituye en oposición al de actividad física para desmarcarse de las ciencias naturales y hacer referencias al campo del dominio de las ciencias sociales: “No campo da Educação Física, o termo “práticas corporais” vem sendo valorizado pelos pesquisadores que estabelecem relação com as ciências humanas e sociais, pois aqueles que dialogam com as ciências biológicas e exatas operam com o conceito de atividade física” (Lazzarotti, A. Silva, A. Antunes, P. Da Silva, A. & Leite, J. 2010, p. 25).

Por tanto, no solo cuando hablamos del cuerpo como algo natural, sino también y más aun, cuando ubicamos algo de lo posible natural en el organismo, parece que dejáramos de lado que, como dijo Adorno refiriéndose a Hegel:

no hay nada entre el cielo y la tierra que no esté <<mediado>>, y que, por lo tanto, no encierre en su determinación como algo que está ahí la reflexión de su mera existencia, un momento espiritual: <<la misma inmediatez está esencialmente mediada>> (Adorno, T. 2012, p. 272).

O sea, no solo no hay tal cosa como un cuerpo que no sea mediado por el lenguaje, sino que tampoco hay un físico que no lo sea. El organismo es una representación que sobre tal cosa tenemos, y como tal, no la cosa en su estado natural. Cuando hablamos de organismo, de la sustancia del cuerpo o de cualquier forma que tengamos para referirnos a éste, en ningún caso hablamos de su naturaleza o su lado natural, o lo que naturalmente es. Ni tampoco, cuando hacemos algo en él o desde él, como algún “experimentar del cuerpo”, se expresa o vislumbra algo de lo natural. Solo bajo la forma positiva de entender el cuerpo como lo dado, podríamos creer que la naturaleza de éste es algo que se encuentra en su interior y cuanto más a fondo vayamos en él, o de lo más interior exterioricemos algo, podríamos acceder a su naturaleza, y en tal sentido enseñar desde ella o al respecto de ella. “En suma, de qué nos olvidamos: del conjunto de mediaciones. Hacemos ‘como sí’; como si el cuerpo fuera una cosa (lo es, no hay dudas) y pudiera saberse algo de él por fuera de toda mediación” (Rodríguez y Seré, 2013, p. 90).

Esta breve introducción, da el pie que fundamenta la necesidad de revisar en forma crítica la idea de naturaleza y posteriormente su relación con la idea de cuerpo, para plantearnos que una enseñanza de la naturaleza del cuerpo o el organismo es imposible.

La naturaleza como un problema

Por naturaleza en adelante entenderemos algo como un concepto que detenta en sí, la referencia a algo que en el propio nombrarlo lo contradice en forma despiadada, sin dejar la posibilidad de sujetarlo, más que en la idea de algo sustancial y principalmente imposible de nombrar, porque justamente es en el nombramiento que deja de ser lo que se pretende que sea.

Este es uno de los problemas centrales para hablar de naturaleza, y con

esto, podríamos decir que cuando se plantee en este texto algo sobre la naturaleza, no será en términos de una definición posible más o menos explícitamente, de un término que encierra algo concreto y certero, sino en términos de una conjunción problemática de ideas que tienen en su espíritu la contradicción como base que las sustenta, sin por ello aceptar el postulado de la síntesis como un compendio de lo positivo de cada parte.

Se podría afirmar que naturaleza y lenguaje no son la misma cosa, y esto no parece remitir a ningún problema. El problema se establece en su relación, la cual es una relación problemática, justamente porque no es tan clara como aparentemente podría serlo. Solo si nos quedáramos en una oposición tajante y desvinculante entre naturaleza y cultura, o en la derivación unilateral de una en otra, dicha relación sería sencilla de entender. Pero no es el caso. Por esto, para el presente trabajo, nos atenderemos a hacer un breve recorrido que presente a la naturaleza en su problemática constitución, para luego pensarla respecto al cuerpo.

Dentro del sistema hegeliano, la naturaleza es comprendida, en última instancia, como producto del espíritu: “La naturaleza no es para Hegel un ser determinado en sí, sino el momento de la alienación, por el que pasa la idea como abstracta-universal, para volver a sí misma sin residuo en el espíritu” (Schmidt, 1977, p. 19). Para Hegel la materialidad es la del espíritu absoluto, que de alguna forma inmaterializa al resto, ya que todo es producto del espíritu y no hay nada que no resulte de éste, pues para Hegel “sólo el espíritu, es la verdadera esencia del hombre, y la verdadera forma del espíritu es el espíritu pensante, el espíritu lógico, especulativo” (Marx, 2001, p. 190).

La crítica de Marx respecto a Hegel se levanta sobre este supuesto hegeliano, ya que Marx se plantea que hay una materialidad en la naturaleza, que ésta no es la simple alienación del espíritu y producto de éste, sino la sustancia sobre la cual es posible el trabajo del hombre. Si bien, naturaleza e historia se diferencian, una es la posibilidad de la otra, y es en la unidad de esta diferencia donde es posible la historia, producto del trabajo del hombre que como fuerza de la naturaleza las produce. “La historia natural y la historia humana constituyen para Marx una unidad en la diversidad. Con ello no resuelve la historia humana en la pura historia natural ni la historia natural en la historia humana” (Schmidt, 1977, p. 41).

Esta crítica la hace de la mano de Feuerbach, de quien reconoce la superación del espíritu absoluto de Hegel, pero mantiene de éste, su dialéctica

negativa como su mayor logro; como el motor productor del pensamiento, el contrapunto a una ciencia positiva y de la inmediatez. Por eso con Hegel, puede entenderse según Marx, “la autogeneración del hombre como un proceso, la objetivación como desobjetivación: como enajenación y como supresión de esta enajenación; que capta la esencia del trabajo y concibe el hombre objetivo, verdadero porque real, como resultado de su propio trabajo” (añ, p. 191), por tanto no como algo dado naturalmente e inmediato, sino como resultado de la praxis.

Para Marx, la idea de mediación de Hegel es fundamental, pero lo que va a criticar a su vez es su idea absoluta de la mediación, donde, al ser todo lo inmediato resultado de lo mediado por el espíritu, éste se convierte en lo absoluto.⁴ Marx, contra el idealismo de Hegel, va a decir que la naturaleza existe en términos de aquello “que no se disuelve en los modos de apropiación humana, lo que es directamente no idéntico al hombre” (Schmidt, 1977, p. 23), por lo que no hay una mediación de todo y absoluta en la idea, pero esta naturaleza a su vez no se presenta en forma inmediata, en una objetividad ontológica, sino como “un momento de la praxis humana y al mismo tiempo la totalidad de lo existe” (Schmidt, 1977, p. 23).

Por tanto, la naturaleza en Marx no puede desprenderse de la historia del hombre, ni éste de la naturaleza, éstas se imbrican, no hay lo primero. La naturaleza no es un principio ontológico, pero el espíritu tampoco, por lo que su pensamiento no es de carácter ontológico. Naturaleza e historia están implicadas en la praxis social del hombre. Hay una historia de la naturaleza y una naturaleza de la historia, que encuentran su punto de implicancia en el trabajo como motor que produce la historia y la naturaleza, pero solo a través de éstas y, se podría inferir, en su unidad en la diferencia.

El idealismo acierta al considerar que el mundo está mediado por el sujeto. Marx piensa, sin embargo que este pensamiento sólo puede aceptarse en todo su alcance en tanto demuestra la importancia que tiene el peculiar *pathos*

⁴ Schmidt, en un pie de página va a sintetizar al pasar, esta búsqueda de Marx a través de Hegel para su superación: “Marx, como pensador que utiliza la idea de mediación, está mucho más cerca de Hegel que de Kierkegaard. Marx percibe que no se trata de remplazar la teoría hegeliana de la mediación por el culto -cualquiera sea su carácter- de lo <<inmediatamente dado>>, sino que la única manera de superar la forma hegeliana de la dialéctica consiste en dirigir el concepto de la mediación, que Hegel concibe en forma idealista, contra su concepción idealista misma” (Schmidt, 1977, p. 60).

del “producir”, de Kant a Hegel: el producto de un mundo objetivo es el proceso vital socio-histórico de los hombres (Schmidt, 1977, p. 23).

En este punto es interesante tomar a Adorno (1994) quien parece tener una mirada similar a esta idea en Marx. Adorno (1994) va a plantearse la noción de “historia natural”, la cual tendrá por función reconfigurar en la filosofía de la historia, la idea de historia concreta en “naturaleza dialéctica”.

no significa sino que comprender todo ser o todo ente se da sólo como ensamble del ser natural y del ser histórico. (...) los elementos naturaleza e historia no se disuelven uno en otro, sino que al mismo tiempo se desgajan y se ensamblan entre sí de tal modo que lo natural aparece como signo de la historia y la historia, donde se da de la manera más histórica, como signo de la naturaleza (Adorno, 1994, p. 125, 126).

Al parecer, se podrían establecer similitudes en el pensamiento de Adorno con Marx, al respecto de entender la relación entre historia y naturaleza en algún tipo de unidad. Pero Agamben establecerá una crítica a Adorno que aquí solo la traeremos sucintamente.

Agamben (2011) manifiesta que Adorno en su pretensión de cuidar el materialismo de su interpretación vulgar, en una posible concepción causal entre estructura y superestructura, somete esta relación a la dialéctica de la mediación, pero en ese recurso sostiene su separación, impidiendo una unidad inmediata. Agamben cree que si Marx no especificó que no hay una relación causal, fue porque reconocer tal posibilidad y después solucionarlo bajo la dialéctica de la mediación, sería fundar la separación, que en cambio, al no hacer ninguna referencia a esta, funda la identidad inmediata.

si el hombre es humano, si es un *Gattungswesen*, un ser cuya esencia es el género, su humanidad y su ser genérico deben estar íntegramente presentes en el modo en que produce su vida material, es decir, en la praxis. Marx anula la distinción metafísica entre *animal* y *ratio*, entre naturaleza y cultura, entre materia y forma, para afirmar que en la praxis la animalidad es la humanidad, la naturaleza es la cultura, la materia es la forma. Si admitimos esto, la relación entre estructura y superestructura no puede ser ni de determinación causal ni de mediación dialéctica, sino de *identidad inmediata* (Agamben, 2011, p. 174).

A partir de como Agamben interpreta a Marx, la praxis es la unidad inmediata de la estructura y la superestructura. Esta idea de unidad, pero inmediata, viene a solventar toda posible relación de mediación entre una y otra que

asegurase su separación. No son aquí entidades separadas que se articulan en una praxis, son en la praxis una unidad que no responde a un primer momento de separación, sino que son ya desde siempre en su unidad. Esta unidad, en un punto muy sutil se diferencia de la unidad adorniana que antes comentamos, porque, aparentemente⁵, en el punto de partida, la praxis marxista no admite separación y la historia natural de Adorno parte de una escisión que es superada en una dialéctica de la mediación. Es de suponer, que de algún modo lo que Agamben le critica a Adorno es mantener ciertos rasgos de la dialéctica hegeliana en este tema. Pero, Adorno (2013) en sus lecciones de 1958 recogidas en *Introducción a la dialéctica*, va a aceptar la crítica a la idea positiva de lo absoluto en Hegel, pero argumentando que él intenta recuperar la fuerza de la negación como “en realidad la fuerza que mueve la filosofía de Hegel” (Adorno, 2013, p. 148). Por tanto, recogiendo las ideas de Adorno al respecto, de ser verdadero el planteo de Agamben, la línea demarcatoria no puede ser sino muy sutil, ya que los planteos de Adorno se podría decir que se acercan bastante a los de Marx:

Hay que retener que la escisión del mundo en Ser natural y espiritual o en Ser natural e histórico, tal como resulta usual desde el idealismo subjetivo, tiene que ser superada, y que en su lugar hay que dar entrada a un planteamiento que realice en sí mismo la unidad concreta de naturaleza e historia (Adorno, 1994, p. 116).

Lo relevante para esta presentación, es retener que naturaleza e historia no tienen sino una relación problemática y fundadora, por lo cual la experiencia que refiere a la relación del cuerpo, entendido como ente natural e inmediato, con unos objetos o sucesos entendidos también como inmediatos, asumiendo esto como la naturaleza de la relación del hombre con el mundo, es sencillamente inconcebible. Tal transparencia en las relaciones, que pudiera asumir la experiencia como el lugar donde éstas se registran en el hombre, al capturarlas inmediatamente por el simple hecho de padecerlas, pondría un

⁵ Este “aparentemente” lo entendemos fundamental para esta presentación, ya que no se pretende llevar a su límite máximo, el estudio de esta posibilidad en lo que haya de verdadero y de falso, en la diferencia que plantea Agamben respecto a Adorno, ya que esa podría ser una investigación en sí. Dilucidar en qué punto la relación entre naturaleza e historia, estructura y superestructura, en Marx y Adorno se diferencian o asemejan, y si el planteo agambeniano al respecto tiene alguna fisura, y las derivas que todo esto podría tener, excede largamente los alcances de este trabajo.

velo al modo de entender las relaciones del hombre y el mundo que antes expusimos. La praxis entendida desde una naturalización del acceso a lo inmediato, podría traducirse como un hacer sin reflexión, o un hacer sin historia, sin sociedad. Pero esa historia y sociedad no podría ser en ningún modo algo que se le añadiese a ese hacer en forma de revisión sobre el mismo, como categorías que revisan una práctica. Esa historia funda la práctica que la construye. No hay práctica sin historia, ni ésta sin práctica. La praxis no es una práctica reflexionada, ni la reflexión de la práctica, es la unidad originaria de toda posibilidad de reflexión y de práctica, y análogamente podríamos decir de entender el cuerpo. La praxis así entendida no es una forma sofisticada de referirse a la práctica, ni una forma militante de nombrar el modo de un cambio, sino un núcleo conceptual problemático de entender la relación entre naturaleza e historia, porque no hay tal separación total entre teoría y práctica, como no la hay entre experiencia y lenguaje, más que como unidad inmediata de la diferencia posibilitadora de toda historia.

Con esto, no hay un antes y un después, ni un lugar para cada cosa. La experiencia no es poner en práctica una teoría, ni teorizar una práctica. No hay un espacio tampoco donde una de éstas se de por sí sola. Tal vez, si tomáramos la experiencia, como praxis tiene su sentido en ese lugar donde Agamben (2011) la ubica como infancia del hombre, en su inseparable unidad en el lenguaje.

Como plantea Agamben (2011), la oposición entre la naturaleza como herencia genética, endosomática, y la cultura como herencia no genética, exosomática, puede ser fácil de entender, pero oculta el problema central, que éstas dos no están solamente en franca oposición. Hay un punto en el que se encuentran, no para unirse, sino para establecer su escisión fundamental. Ese lugar es el lenguaje. En éste se establece la relación entre lo endosomático y lo exosomático, entre lengua y discurso, entre naturaleza y cultura. Por tanto el lenguaje no es del orden de una u otra herencia, ni tampoco es algo primero desde donde éstas se producen, sino que es el punto arquetipo donde se funda la escisión originaria que da lugar a la historia, y de lo cual otros animales carecen, por ser enteramente lengua; es el lugar en que lengua y discurso se oponen y relacionan.

El lenguaje humano resulta así escindido originariamente en una esfera endosomática y una esfera exosomática, entre las cuales se establece (puede establecerse) un fenómeno de resonancia que produce la actualización. (...)

No se trata de una yuxtaposición que delimite dos esferas distintas que no se comunican, sino de una duplicidad que está ya inscrita en el lenguaje mismo, considerado desde siempre como el elemento fundamental de la cultura. Lo que caracteriza al lenguaje humano no es su pertenencia a la esfera exosomática o a la endosomática, sino el hecho de que se encuentra, por así decir, a caballo entre ambas, articulándose por lo tanto sobre esa diferencia y a la vez sobre esa resonancia (Agamben, 2011, pp. 81, 82).

Ese lugar donde se produce la resonancia, va a coincidir con lo que Agamben se refiere a infancia del hombre. Es un lugar que el autor entiende como histórico trascendental y que unifica, a través de la resonancia de dos sistemas, el endosomático y el exosomático, en un único sistema que no refiere a una oposición binaria, sino a una identidad–diferencia. Esto marca una continuidad y discontinuidad que caracterizan al lenguaje, en tanto hay una suerte de identidad que permite una continuidad en la relación, o sea permite la relación, y a la vez esa relación se da en la diferencia, en lo que obtura esa continuidad para que lo diferente sea posible y exista lo trascendental. “Estructurado así sobre la diferencia entre lo endosomático y lo exosomático, entre naturaleza y cultura, el lenguaje pone en resonancia ambos sistemas y permite su comunicación” (Agamben, 2011, p. 83).

Tal vez, puede inferirse que la praxis solo es posible en el lenguaje, en su función primordial: producir la historia.⁶

Reflexiones finales

Como se puede observar, el tema de la naturaleza no es tan sencillo como trivialmente se puede suponer. De este recorrido no puede resultar una definición de lo que la naturaleza es, sino más ajustadamente, aquí, se plantea lo que niega que ésta sea como habitualmente se la pretende definir. Este ejercicio tiene por propósito fisurar no solo la continuidad de la biología con el cuerpo, sino de romper con la idea que a través de ésta se pueda enseñar algo de lo natural. En el organismo no hay tal cosa como una naturaleza expuesta.

⁶ Un producir la historia que en retorno a Adorno podría ser, una historia natural: “Si es que la cuestión de la relación entre naturaleza e historia se ha de plantear con seriedad, entonces solo ofrecerá un aspecto responsable cuando consiga *captar al Ser histórico como Ser natural en su determinación histórica extrema, en donde es máximamente histórico, o cuando consiga captar la naturaleza como ser histórico donde en apariencia persiste en sí misma hasta lo más hondo como naturaleza*” (Adorno, 1994, p. 117).

La biología no nombra lo natural del cuerpo, aquello que no es afectado por lo social, que desde siempre fue lo que es, lo que oculto esperaba el momento de ser descubierto y descripto. Pero el riesgo de ese desliz, de otorgarle sin más la idea de naturaleza a las ciencias naturales siempre está presente, donde el organismo pueda aparecer como una naturaleza a ser enseñada.

La idea de cuerpo no puede tener sino una relación de contradicción con la naturaleza. Justamente porque se funda en su separación de ésta. Pero la idea de organismo tampoco puede tener una relación absuelta de contradicción, porque inscrita en el lenguaje, como idea mediada por el sujeto que la produce, es desde siempre algo separado de la naturaleza. Por tanto la naturaleza no puede ser más que lo que posibilita el lenguaje, ya que sin ésta no habría materialidad sobre la cual se pudiese constituir el lenguaje, pero, no hay nada que la naturaleza pueda decir de sí misma sin ser mediada a través de éste.

En un tiempo en el que parece reinar la idea de que lo natural es lo dado, y por tanto lo verdadero, y por el peso que la idea de verdad tiene en nuestra sociedad, el fin último o el principio primero de toda acción y justificación, si de algún modo, la naturaleza queda del lado de las ciencias naturales, la vida política en última instancia sigue del lado del pensamiento positivista y en la constante atracción de los totalitarismos.

Muchas veces los profesores de educación física actúan como si no existiera la historia, incluso como si no existiera la cultura, en una especie de eterna e ingenua minoría de edad, parafraseando a Kant. La falacia naturalista afectó a tal punto el discurso de las prácticas corporales que parece que se puede deducir un principio político de otro fisiológico; visto desde otro ángulo, no son pocas las ocasiones en las que se supone que porque algo se puede hacer, debe hacerse (Raumar, 2014, p. 129).

Con esto queremos decir que no se puede relegar la idea de naturaleza a las ciencias positivas, como un concepto de poco valor para el campo social, en especial el educativo, ya que cuando se interviene sobre el organismo no se interviene específicamente sobre la naturaleza. Aquello que se nombra por naturaleza, como tal, es inaccesible, solo se puede tener acceso a su idea, y ese acceso esta posibilitado por el lenguaje, pero esa experiencia no puede efectuarse sin lo que, de lo inaccesible de la naturaleza, igual funciona allí dando posibilidad al lenguaje; en cierto sentido, la experiencia del lenguaje podría ser posible en ese punto donde la naturaleza se presenta inaccesible

y posibilitadora a la vez. Solo desde ahí, hablar de naturaleza cobra algún sentido, y la experiencia de la enseñanza respecto al cuerpo no sería del orden del encuentro y la vivencia de los organismos, sino de entender; cuerpo como negación de la naturaleza.

Bibliografía

- Adorno, T. (1994). *Actualidad en filosofía*. Barcelona: Ediciones Altaya.
- Adorno, T. (2012). *Sobre la metacrítica de la teoría del conocimiento. Tres estudios sobre Hegel*. Obras completas V. 5. Madrid: Akal.
- Adorno, T. (2013). *Introducción a la dialéctica*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Agamben, G. (2011). *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Crisorio, R. (2015). Actividad(es) física(s) versus prácticas corporales. En: Galak, E. & Gambarotta, E. (Eds.). *Cuerpo, educación y política: tensiones epistémicas, históricas y prácticas* (faltan pp. del capítulo). Buenos Aires: Biblos.
- Lazarotti, A.; Silva, A.; Antunes, P.; Da Silva, A. y Leite, J. (2010). O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física. *Revista Movimento*, 16(1), 11-29. Disponible en <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/9000>
- Rodríguez, R. (2014). Por una lectura posible de la relación cuerpo-educación-enseñanza. *Polifonías Revista de Educación*, Año III (5), 128-143. Recuperado de <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/?q=node/5>
- Rodríguez, R. y Seré, C. (2013). La anatomía es el destino: la educación física y el saber del cuerpo. En: Galak, E. & Varela, V. (Eds.). *Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos* (pp. 87-102). Buenos Aires: Biblos.
- Marx, K. (2001). *Manuscritos económicos y filosóficos de 1844*. Disponible en <https://pensaryhacer.files.wordpress.com/2008/06/manuscritos-filosoficos-y-economicos-1844karl-marx.pdf>
- Schmidt, A. (1977). *El concepto de naturaleza en Marx*. Madrid: Siglo XXI.

La enseñanza: entre educación y cuerpo

Belén Serrano Moreno¹

Resumen

En el presente trabajo nos proponemos reflexionar sobre la enseñanza desde una mirada pedagógica que nos permita conceptualizar a la educación y al cuerpo para aproximarnos a la realidad educativa, lugar donde poder volver sobre dichas conceptualizaciones y, de este modo, emprender el camino inverso en la reflexión con el fin de orientar las prácticas educativas en la enseñanza. Así, veremos como la enseñanza y la práctica de la enseñanza, que no son lo mismo, desde este enfoque pedagógico, se perfilan como espacios posibilitadores de pensamiento en relación al cuerpo. De hecho, la enseñanza, como acontecimiento del saber, es quien articula, precisamente, el saber, la pedagogía y la didáctica, y se presenta como un lugar donde poder mirar, indagar, problematizar y, en definitiva, pensar y repensar al cuerpo en relación a la enseñanza de, por ejemplo, una práctica corporal, y, de este modo, abordar cuestiones como qué cuerpo se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña. Esta reflexión podría remitir en última instancia a pensar al ser humano que proyectamos cuando enseñamos, pues la práctica de la enseñanza está siempre acompañada por otro acontecimiento: el de la educación.

Introducción

Para hablar de educación resulta necesario hacer saber desde donde es que pretendemos hacerlo, pues no es lo mismo situarnos en la sociología, la psicología o la filosofía que en la pedagogía. No es tanto un “quién” es quien

¹ bsm008@gmail.com

habla como un “por qué” habla. Por eso, en primer lugar, señalaremos que estamos ante una inquietud de carácter pedagógico, es decir, que contiene una intencionalidad propia del campo disciplinar de la pedagogía: mirar a la educación de forma que nos permita la reflexión de, precisamente, la educación misma y, también, de la enseñanza, problematizando al cuerpo en esa reflexión. Y, en segundo lugar, damos cuenta de que el lente con el que miramos responde a un posicionamiento pedagógico particular al que subyace una perspectiva teórica de las múltiples posibles en educación.

Es decir, nos preguntamos, desde lo pedagógico, por las relaciones entre educación, enseñanza y cuerpo, insistiendo en que la pedagogía es el lugar que caracteriza la manera en que aquí nos hacemos las preguntas y que, además, dentro de ella existen varias formas de preguntarse. Por eso, empezaremos estableciendo las relaciones entre educación y pedagogía, lo cual nos permitirá, en segundo lugar, hablar de educación y enseñanza para, en un tercer momento, problematizar al cuerpo en las prácticas de la enseñanza, lugar en el que volveremos a encontrarnos con la educación de la mano de la pedagogía. Nos proponemos, en definitiva, situar en lo pedagógico una propuesta desde la que hablar de educación y cuerpo, en este caso en la enseñanza, lo que supone, ineludiblemente, conceptualizar tanto al cuerpo como a la educación misma, ya que a todo posicionamiento pedagógico corresponde una visión de la realidad y, por tanto, de la educación.

Educación y pedagogía

Tal y como hemos mencionado en la parte introductoria, en educación existen distintos enfoques teóricos como, por ejemplo, el positivista-tecnológico, el fenomenológico-interpretativo, el socio-crítico o el comunicativo-crítico, concibiendo a la educación, respectivamente, como hecho, como fenómeno o como práctica, ya sea de carácter dialéctico o dialógico. Dichos enfoques están en función de estatutos ontológicos, epistemológicos y metodológicos que son las bases de los marcos de referencia teóricos para aproximarnos a la realidad educativa y que, por ello, condicionan el papel de la pedagogía en relación a la educación pues, ésta, puede entenderse, por ejemplo, como una de las ciencias de la educación o como una disciplina articuladora (Arias, Francis y Marín, 2013).

En esta propuesta concebimos a la educación desde una perspectiva dialógica y comprensiva para “indagar, reflexionar y sistematizarlas *prácticas educativas donde reconocemos* las relaciones sujeto-objeto y la interacción normativa y descriptiva entre sujetos y sistemas” (Arias, Francis y Marín, 2013, p. 11, *cursivas nuestras*). De este modo, la pedagogía es el discurso de mediación en interacción orientado a la transformación de la práctica educativa y la educación se constituye como objeto de la pedagogía, pues al presentarla como práctica cabe “la posibilidad y la necesidad de interrogar sobre las intenciones, los motivos, los autores, las circunstancias, las interacciones y los resultados de la acción *educativa*” (Arias, Francis y Marín, 2013, p. 10, *cursivas nuestras*).

Cuando hacemos referencia a un posicionamiento pedagógico supone asumir un modelo teórico que nos permite analizar la práctica educativa y reflexionar sobre ella para volver sobre los propios marcos teóricos de referencia y establecer una situación de relevo entre la teoría y la práctica cuya finalidad es orientar dichas prácticas educativas. Así, el modelo pedagógico al que refiere nuestro posicionamiento nos permite cuestionar, abrir y dar continuidad al discurso pedagógico que, como ya hemos dicho, es un discurso de mediación en interacción orientado a la transformación de la práctica educativa. Y si a todo modelo pedagógico subyace un concepto de ser humano (Carrasco, 2007), esto implica que, además de la concepción misma de la educación, hay una concepción de cuerpo, singular o particular, explícita o implícita. Por eso podemos decir que la forma en que concebimos a la educación nos remite a un concepto de cuerpo. Pero también, la forma en que concebimos al cuerpo nos remite, a la inversa, a un concepto de educación.

Por tanto, parece que habría dos caminos para establecer las relaciones entre cuerpo y educación: o partimos del primero, lo que nos llevará a pensar cuál es la educación a la que refiere ese cuerpo, o bien, partimos de la educación lo que nos llevará a preguntarnos a cuál cuerpo nos remite esa educación. La diferencia entre empezar un camino y otro atiende a la decisión de por dónde comenzar una reflexión necesariamente de relevo entre teoría y práctica educativas pues, como veremos, emprender ambos caminos resultará imprescindible para la comprensión de, al menos, el porqué nos estamos preguntando sobre cuerpo y educación. Aquí es donde la pedagogía o, más concretamente, el modelo pedagógico desde el que nos aproximamos a la realidad educativa, caracteriza la posibilidad y la necesidad de problematizar al cuerpo en relación a la educación: nos referimos a la intención de indagar, reflexionar

y sistematizar las prácticas para poder repensar los marcos teóricos de referencia con los que enriquecer los discursos pedagógicos que acompañarán de vuelta dichas prácticas en orden a su transformación.

Es en este momento que la enseñanza toma su protagonismo, ya que la enseñanza es un campo conceptual donde se concretan los aspectos prácticos del saber pedagógico, entendiendo por saber pedagógico la estrategia analítica que lee y ve las prácticas educativas para entender su significado, para su réplica y cuestionamiento, y que se pone en relación con otros saberes; pues en el saber pedagógico, son las formaciones discursivas, las prácticas y los sujetos los que permiten acercarse a los objetos problema y hechos de la pedagogía para problematizarlos (Arias, 2012) y, así, mirar y pensar la educación. Por eso, la pedagogía como disciplina abarca la enseñanza, puesto que posee conceptos, campos de aplicación, problemas propios o planteados a ella por otros saberes y otras disciplinas, dotándonos de la construcción de herramientas conceptuales, propuestas y críticas y haciendo posible que nos hagamos, por ejemplo, la siguiente pregunta: ¿Cómo asumimos, concebimos, entendemos, interpretamos, comprendemos y/o pensamos al cuerpo en la enseñanza? Recordando que, tras esta pregunta, hay un modelo pedagógico que, en función del posicionamiento ontológico, epistemológico y metodológico, articula una representación ideal de la educación que apunta a orientar la práctica educativa y que, en nuestra línea de pensamiento, nos remitimos a la siguiente cita,

La educación es el punto en que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, sin quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común (Arendt, 1996, p. 208).

Educación y enseñanza

La enseñanza, además de ser un campo conceptual en el que se concreta la práctica de la pedagogía, es el objeto de estudio de la didáctica de forma

que articula la pedagogía y la didáctica en la práctica junto con el saber (Zuluaiga y otros, 2003); entendiendo por saber el espacio más amplio y abierto de un conocimiento como, por ejemplo, el de una disciplina, ya sea historia o biología, o el de una práctica corporal, ya sea danza o deporte. De este modo, siempre que hablamos de enseñanza nos referimos a la enseñanza de algo como, por ejemplo, la historia, la biología, el deporte o la danza. Pero además, la enseñanza supone una concreción metodológica, es decir, supone hacer referencia a cómo se enseña ese algo (Arias, 2012). De ahí que la didáctica la entendemos como el conjunto de razonamientos prácticos referentes a enseñar y a aprender que conforman un saber donde se localizan conceptos teóricos y operativos que no pueden reducirla a meras fórmulas, ya que ha de orientarse a la estrategia de los saberes específicos en el orden de la enseñanza (Arias, 2012).

También, es necesario tener en cuenta que la enseñanza refiere tanto a los saberes propios de las disciplinas a enseñar como al conocimiento de una cultura, pues, como hemos dicho, articula los saberes específicos a través de la didáctica y el campo práctico de la pedagogía, siendo ésta, la pedagogía, la disciplina que conceptualiza, y reconceptualiza, al tiempo que aplica los saberes propios de la enseñanza en la cultura en la que está inmersa (Arias, 2012). Así, la historia, la biología, la danza, y el deporte, serían los saberes específicos y el saber de la cultura de enseñanza sería, por ejemplo, el de la educación secundaria en Costa Rica.

De este modo, preguntarnos cómo se enseña algo hace referencia a saberes y conocimientos desde los que se producen y proyectan discursos, entendidos como logos y praxis (Foucault, 1968), que implican prácticas docentes desde las que se representa un determinado contenido, ya sea la historia, la biología, el deporte, la danza o el cuerpo (Arias, 2012). Así, podemos decir que la representación pedagógica del contenido se corresponde con el sistema de pensamiento que le permite al docente armar su práctica. Por eso, es posible problematizar al cuerpo en, por ejemplo, la enseñanza de una disciplina o una práctica corporal, pues la enseñanza es un lugar en el que podemos hacer el relevo entre teoría y práctica educativas, remitiéndonos a los discursos pedagógicos y a los sistemas de pensamiento que los hacen posibles. O, dicho de otro modo, a la representación pedagógica del cuerpo como contenido en el relevo entre la teoría y práctica educativas en, por ejemplo, la práctica de la enseñanza de la historia, la biología, el deporte, la danza.

En este punto es necesario aclarar que no es lo mismo la enseñanza que la práctica de la enseñanza. Si nos referimos a la enseñanza, nos referimos “al espacio que posibilita el pensamiento y el acontecimiento de saber que define múltiples relaciones posibles con el conocimiento, las ciencias, el lenguaje y la ética, en el momento de transformación de los conocimientos en saberes en virtud de la intermediación de la cultura” (Zuluaga y otros, 2003, p. 208). Así, el concepto de enseñanza está dotado de una gran movilidad y puede insertarse en muy diferentes disciplinas, en particular en lo que refiere a los saberes específicos como, por ejemplo, la enseñanza de la danza, el deporte, la historia o la biología. Cada una de ellas con su teoría de la enseñanza, del aprendizaje y de la mediación, así como con la didáctica que le son propias a cada disciplina o práctica corporal.

Por tanto, enseñar (que no enseñanza) es tratar los contenidos de los saberes específicos con base en técnicas y medios para aprender en una cultura dada con fines sociales de formación del sujeto (Arias, Francis y Marín, 2013), panorama en el que el saber pedagógico nos remite a la reflexión sobre el cuerpo en la práctica educativa en la enseñanza de, por ejemplo, la danza, el deporte, la historia o las matemáticas, orientando no sólo la práctica de la enseñanza en cada disciplina o práctica corporal, sino, también, la enseñanza misma en relación al cuerpo que se aprende pero que, sobretodo, se enseña, además de su relación con el para qué y para quién se dirige esa enseñanza. Asunto que, por teleológico, resulta característicamente pedagógico, pues, “más allá del saber enseñar y del método, la pedagogía nos invita a remitirnos a nociones, conceptos y prácticas sobre el sujeto, el lenguaje, el maestro y la escuela, a propósito del acontecimiento de saber que supone la enseñanza” (Zuluaga y otros, 2003, p. 208).

De este modo, la enseñanza, desde nuestro posicionamiento, se concibe como vía del conocimiento, pues supone una práctica de transmisión de conocimientos y saberes en una cultura. Pero también, se propone como espacio posibilitador del pensamiento, entendido éste como pensamiento complejo, y, por tanto, se presenta como práctica transformadora de saberes y conocimientos en relación a, por ejemplo, el cuerpo. Y esto es porque entenderla como “el acontecimiento del saber” tiene mucho que ver con los conceptos de educación y de cuerpo que subyacen a esta propuesta y, que más que definidos están problematizados, pues,

Repensar la enseñanza como incitación hacia el pensamiento es abrir un espacio para la creatividad, la estética y la ética. Es a partir de la enseñanza como posibilitadora del pensar que se redefine su dimensión cultural, lingüística, cognitiva, artística. Y es situando la enseñanza en disposición hacia el pensamiento como maestro y alumno, conocimiento y saber, adquirirían sentido. La enseñanza así concebida no es el hecho trivial y registrable, observable y cuantificable, no es el resultado de un programa preestablecido a logros preestablecidos de antemano. Sino una aventura interrogadora sin absolutos, ni respuestas terminales. La enseñanza a la que apuntamos más que una práctica particular en el topos, espacio tiempo institucional, más que un concepto definido desde la lógica determinista de la identidad, es por el contrario azarosa, una actitud vital, una categoría cuyo sentido no es otro que la evolución del pensamiento, estableciendo para ello ya no simples relaciones instrumentales con la cultura, los conocimientos, el lenguaje, la ética, etc., sino más bien resonancias, disonancias y consonancias con aquellos elementos que se atraviesen. Pensar la enseñanza como un acontecimiento de saber y poder, es buscar una cultura de la enseñanza y no solo enseñar la cultura como hasta ahora se ha hecho (Zuluaga et. al, 2003, p. 222).

Educación y cuerpo

A este tercer y último apartado llegamos habiendo hecho un posicionamiento pedagógico donde presentamos una forma de entender la educación como práctica de carácter dialógico y situamos la enseñanza en relación a esta forma de entender la educación y, también, la presentamos como un lugar en el que poder problematizar al cuerpo y, por tanto, poder preguntarnos, ¿Cómo asumimos, concebimos, entendemos, interpretamos, comprendemos y pensamos al cuerpo en la enseñanza? Al hacer esta pregunta, del mismo modo que subyace una conceptualización de educación, también hay un concepto de cuerpo, o mejor dicho una aproximación, con la que proponemos acercarnos a la realidad educativa, sea en este caso la de la enseñanza. Esto es así porque el enfoque de nuestro posicionamiento remite a aspectos ontológicos, epistemológicos y metodológicos que concretan la orientación pedagógica en relación a las concepciones de sujetos y objetos como lo es, por ejemplo, el cuerpo.

Así, planteamos que el cuerpo puede entenderse desde dos perspectivas: el poder desde las disciplinas y el saber desde la experiencia. En relación al

poder, el cuerpo es pensado desde las disciplinas de forma que unos determinados mecanismos de control le objetivan, norman, cosifican y determinan (Foucault, 1988, 1990, 2001). En contraposición con ese cuerpo entendido desde el poder disciplinar, podemos abordar el cuerpo desde el saber de la experiencia que supone transformaciones a lo largo del tiempo y del espacio de la vida de la persona a quién refiere ese cuerpo (Skliar, 2011; Larrosa, 2009). Del contraste entre estas dos perspectivas, poder y saber, nos hacen concebir al cuerpo no ya como un objeto, sino también como sujeto. Es decir, ese cuerpo está remitiendo a un sujeto de conocimiento, o dicho de otro modo, a una persona que conoce, que construye significados y sentidos desde su experiencia que es, ineludiblemente, en y con los otros en las prácticas socioculturales como, por ejemplo, las de la enseñanza de una práctica corporal.

Así, la concepción de cuerpo nos remite a los principios de subjetividad e intersubjetividad, constituyendo éste el punto de partida para los aspectos epistemológicos de nuestro posicionamiento, pues advierten de las relaciones entre el objeto y el sujeto, las cuales no pueden comprenderse desde la dualidad, ya que, “No cabe la famosa distinción de Descartes entre cuerpo y mente, entre cuerpo y mundo. La intencionalidad remite a una activa relación entre la conciencia del sujeto y el objeto de la conciencia del sujeto” (Wright, 1993 citado por Sandín, 2003, p. 50). Es decir, la intencionalidad con la que nos referimos a la relación entre objeto y sujeto hace posible decir que,

La conciencia se dirige a un objeto; el objeto se perfila por la conciencia. En esta forma de pensamiento que nos introduce la intencionalidad, la dicotomía subjetivo/ objetivo no se puede mantener. Sujeto y objeto, aunque pueden ser distinguidos, están siempre unidos (Sandín, 2003, p. 50).

En este sentido, el enfoque epistemológico del construccionismo social, propone que “el significado, la verdad, no puede describirse simplemente como “objetiva”, pero tampoco como simplemente ‘subjetiva’. Objetividad y subjetividad son mutuamente constitutivas” (Sandín, 2003, p. 50). Por eso, parafraseando a Sandín (2003), el conocimiento desde esta perspectiva epistemológica, es inherente a las prácticas y se construye en la interacción de uno con y entre los otros, desarrollándose y transmitiéndose en contextos fundamentalmente socioculturales como, por ejemplo, el de las prácticas de la enseñanza, ya sea de una disciplina o de una práctica corporal.

De este modo, encontramos que objeto y sujeto son inseparables, pues la relación entre subjetivación e intersubjetivación hace que podamos referirnos a aquello que está objetivado por medio de los significados construidos intersubjetivamente, los cuales adquieren un sentido subjetivamente. Así, nos remitimos a un cuerpo que es objeto pero que se construye en la experiencia y que supone una historia, una cultura y saber, pues remite a un sujeto de conocimiento, quien se reconoce y se apropia del cuerpo en la interacción con los otros como, por ejemplo, en las prácticas de enseñanza de la historia, la biología, el deporte o la danza. Luego, desde nuestra perspectiva, la experiencia es tanto subjetiva como intersubjetiva (Larrosa y Skliar 2009; Butler 2001; Preciado 1997) y es donde sucede la construcción de significados y sentidos, desde el espacio y tiempo de la vida de un ser humano en interacción con el mundo que le rodea.

Por todo lo anterior, nos situamos en el construccionismo social para apuntar a “el mundo de la intersubjetividad compartida, y la construcción social del significado y el conocimiento, hacia la generación colectiva del significado tal y como se perfila por las convenciones del lenguaje y otros procesos sociales” (Sandín, 2003, p. 50) y, también, culturales. Aquí es donde podemos advertir de la importancia del discurso en relación al cuerpo, entendido como logos y como praxis. Logos porque remite necesariamente al lenguaje, o mejor dicho, a la manifestación del lenguaje con, de, desde, en, hacia y sobre el cuerpo. Y praxis porque remite a esa manifestación en unas determinadas prácticas como, por ejemplo, las de la enseñanza de una disciplina o una práctica corporal.

Es decir, los significados y sentidos nos remiten, por un lado, al lenguaje (en relación al cuerpo) y, por otro, a unas prácticas (en un espacio y en un tiempo), configurando ambos un discurso con, de, desde, en, hacia y sobre el cuerpo el cuerpo en la enseñanza, ya sea de una práctica corporal o de una disciplina, y que refiere tanto al logos como a la praxis (Foucault, 1968). Finalmente, la pedagogía retorna sobre esa práctica para, precisamente, problematizar, teorizar y discutir eso que se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña con la finalidad de orientar y acompañar dicha práctica repensando y re conceptualizan el propio discurso. Es decir, es un camino de ida y vuelta: pensar y hacer, hacer y pensar (Arias, 2012), en este caso, el cuerpo y la educación.

Conclusión

En la enseñanza, ya sea de una disciplina o de una práctica corporal, suceden prácticas educativas en las que se proyecta una intención, si bien no siempre reflexionada, y en esa intención hay una filosofía de vida, un entender la realidad que tiene que ver con la educación, pues educar es proyectar el mundo para el sujeto (Francis, Jober y Villamor, 2012). De este modo, la propuesta pedagógica a la que nos remitimos propone indagar, reflexionar y sistematizar dichas prácticas, considerando que la experiencia de las mismas ha de aportar a la reflexión sobre ellas de forma que podamos articular teoría y práctica educativas a fin de orientar, en el caso de la enseñanza de, por ejemplo, una práctica corporal, qué cuerpo se enseña, cómo se enseña y, sobre todo, para qué se enseña, es decir, su finalidad o intencionalidad (Arias, 2012). Así, no es lo mismo enseñar un cuerpo objetivo, un cuerpo subjetivo en la experiencia, un cuerpo mismo, un cuerpo otro, un cuerpo sexuado, un cuerpo enfermo, sano, muerto o vivo, etc. De ahí que, en el marco propuesto, podamos preguntarnos, ¿cuántos cuerpos hay? O como dice Foucault (2006) ¿cuántos cuerpos en potencia pueden aparecer?

Bibliografía

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Arias, M.; Francis, S., y Marín, P. (2013). *Modelos pedagógicos de formación docente en la Universidad de Costa Rica*. San José: Universidad de Costa Rica.
- Arias, M. (2012). Travesía a la docencia universitaria: reflexiones sobre el fundamento de la acción educativa. *REIRE*, 5(1), xx-xx
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. S., y Preciado, J. (1997). *Lenguaje, poder e identidad* (No. 306.44 B8).
- Carrasco, J.G., (2007). *Leer en la cara y en el mundo*. Barcelona: Herder.
- Foucault, M. (2006). El cuerpo, lugar utópico. *Riff Raff: revista de pensamiento y cultura*, (30).
- Foucault, M. (2001) El sujeto y el poder. En Dreyfus, H. L. y Rabinow, P. *Michel Foucault; más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (faltan pp. del capítulo). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Foucault, M. (1990). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Foucault, M. (1988). *Historia de la sexualidad*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Madrid: Siglo XXI.
- Larrosa, J. (2009). *Conceptos generales. El deseo de lo real. Algunas notas sobre experiencia y alteridad para empezar a desenjaular la investigación educativa*. Retrieved Noviembre 17, recuperado de www.flacso.org.ar
- Larrosa, J. y Skliar, C. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. En Skliar, C. *Fragmentos de experiencia y alteridad* (falta pp. del capítulo). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Skliar, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Sáenz, J., & Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y epistemología. El florecimiento de las investigaciones pedagógicas*. Colombia: Magisterio.

El sentido de las identidades y la producción de la diferencia en la política educativa

María Valeria Emiliozzi ¹

Resumen

El artículo se enmarca en un trabajo postdoctoral que analiza las reglas del sentido de los discursos educativos del presente que irrumpen con la universalidad y la homogeneidad del dispositivo educativo, y colocan la diferencia y el reconocimiento individual como punto de partida para pensar la educación. En este artículo, particularmente, buscaremos desplegar los discursos de las nuevas ciudadanía que singularizan y contextualizan el curriculum, tomando como punto de análisis los lineamientos de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.

Introducción

Abramos la puerta de este texto recordando que el dispositivo pedagógico estuvo enfocado hacia la homogenización de la población, inicialmente hacia la normalización física y luego hacia la formación ciudadana, la cual se constituyó en el sentido dominante del dispositivo escolar de fines del siglo XIX y principios del XX (Tedesco, 1993; Escudé, 1990). Recurrentemente, más allá de los diferentes saberes y condiciones de posibilidad que fueron formando y transformando la práctica educativa, sus objetivos continuaron operando en favor de cierta homogeneidad, sin embargo, la crisis del estado del bienestar, la acumulación fordista, la desinversión, la desindustrialización, llegan hasta la reforma de los '90, produciendo un acontecimiento que pretende irrumpir

¹ CICES-IdIHCS/UNLP-CONICET val_emiliozzi@hotmail.com

en la homogenización que traía aires de progreso. El proceso de globalización establece nuevas relaciones de saber-poder que deshacen el entramado institucional en el que se sostenía el dispositivo escolar (Tiramonti, 2007), y pone en despliegue un proceso de desinstitucionalización que acompaña la crisis de la sociedad como concepto y realidad (Tenti Fanfani, 2002).

La cuestión radica en que, si somos diferentes, el ser, la libertad de la elección de la identidad, la búsqueda del sí mismo, de la identidad singular, etc., deben ser los puntos a ser tomados como referentes. Este haz de nuevas relaciones desplaza el ideal de la identidad nacional propio de los dispositivos pedagógicos hacia la conquista de la identidad individual, lo cual provoca otro sentido y forma de pensar la educación del presente. Ahora bien, ¿cuáles son los efectos que emergen en estas nuevas formas de educación del cuerpo en relación con la diferencia, la desigualdad y el modo de pensar al alumno?

En una primera instancia, nuestro trabajo intenta demostrar el desplazamiento de la homogeneización a la individualización a través del modo de pensar la ciudadanía y la constitución de la identidad, mediante un análisis de diversos enunciados de documentos curriculares del Nivel Secundario de la Argentina que se implementan a partir del año 2006 y continúa en la actualidad. En una segunda instancia, se busca problematizar los sentidos que la educación plantea en relación al respeto por la diferencia y la adquisición de la propia identidad, ya que, en lugar de generar un efecto positivo de particularización, funciona como reproductor de desigualdades.

De la identidad nacional a las identidades

La formación del Estado Nacional argentino supuso la conformación de una instancia política que articulara la regulación de la sociedad y la materialización de esa instancia en un conjunto interdependiente de dispositivos que permitieran su ejercicio. La puesta se centraba en “una instancia de organización del poder y del ejercicio de la dominación política” (Oszlak, 2012, p. 16). En este punto, la racionalidad del discurso sobre la ciudadanía se constituye en una práctica que produce una serie de experiencias colectivas que responden a un universal común de la población, y el dispositivo educativo fue una de las claves para la legitimación del orden y la formación de un sujeto universal. La constitución del curriculum escolar y la formación de una ciudadanía universal fueron procesos paralelos. Los programas, los planes

de estudio y el curriculum de la Educación han 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. Como establece 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” (2010, p. 4). Esto implica que el curriculum se constituye en un documento público, que posee una serie de reglas que marcan el límite y “fija patrones de relación, formas de comunicación, grados de autonomía académica” (Feldman y Palamidessi, 1994, p. 70). En otras palabras, establece los sentidos de la educación y de la enseñanza: qué se enseña, cómo se enseña, y dentro de qué reglas se enseña. Esto implica que, sea cual fuere su forma (documento, discurso, diálogo, preceptos), tiene por objeto principal la propuesta de reglas que establecen el hacer, el decir y el pensar; pero que no se reflejan en la idea de un Ministerio, presidente etc., sino que son construidas por una positividad (régimen discursivo) que ha podido aparecer a partir de ciertas relaciones de poder.

En los Planes de Estudios que se desprenden de la ciudadanía universal aparecen enunciados dichos o escritos que dan lugar a la apertura del ciudadano, se enuncia que el objetivo es que “el ciudadano de una a otra región del extenso territorio, poblado por grupos étnicos aborígenes diferentes y asimismo por masas migratorias diversas, adquiera la similitud mental y afinidad necesaria a nuestra nacionalidad” (MJIP, 1938, p. 40), como así también “plena conciencia de su linaje, auténtica visión de los grandes destinos de la nacionalidad” (MJIP, 1947, p. 267), o en documentos más recientes como en el de los ‘90 expectativas de logro que establecen “conocer los valores asumidos como universales por la comunidad argentina y los de sus grupos de referencia” (DGCyE, 1995, p. 248).

La escuela argentina se convirtió en un dispositivo imprescindible para universalizar las experiencias de toda la población independientemente de sus diferencias, sobre todo los valores opuestos a las formas de vida de las clases campesinas, como limpieza, regularidad, amor al trabajo, espíritu de ahorro, respeto a la autoridad, sentimiento a la Nación, entre otros. A su vez, la Educación Ciudadana implica:

(...) la adquisición de una serie de disposiciones, virtudes y lealtades que están íntimamente ligadas con la práctica de la ciudadanía democrática.

Los niños no aprenden estas virtudes y lealtades sólo (o siquiera fundamentalmente) en las clases de educación cívica, sino a su paso por el sistema educativo en su conjunto (Kymlicka, 2001, p. 251).

De esta manera, durante el proceso civilizador de nuestro territorio, los principios identitarios de las diferentes comunidades fueron sustituidos por el imaginario nacional a partir de una noción de identidad por medio de la ciudadanía universal. En otras palabras, se intentó “montar un dispositivo pedagógico capaz de actuar sobre la sociedad, incorporando los nuevos habitantes a las divisiones sociales preexistentes” (Puiggrós, 1991, p. 9). Ahora bien, al mencionar estos acontecimientos históricos no se intenta hacer memoria de cómo llegaron los objetivos ligados a una educación para la identidad nacional, sino ver los poderes normativos que lograron intervenir sobre la heterogeneidad. En este sentido, la internalización de una identidad común implicó, por un lado, la decisiva y permanente producción de historias nacionales y un pasado oficial, y por el otro una serie de cualidades que conformarían al ciudadano argentino.

Este conjunto de prácticas, estrategias, conceptos, conforma un efecto de verdad sobre el sujeto que define las formas de obligación por las cuales debe ser ciudadano. Pero no se trata sólo de esto, lo que aquí se pone en juego es la constitución de un saber, de una relación de objetividad que va a ser llamada ciudadanía: es decir, aquellos conocimientos efectivos y la elaboración recíproca de un modo de pensar el sujeto. Ahora bien, ¿qué es la ciudadanía?, ¿qué implica ser ciudadano en el curriculum?

El concepto de ciudadanía parece integrar las exigencias de justicia y de pertenencia comunitaria, ya que está ligado, a la idea de derechos individuales, y a la noción de vínculo con una comunidad particular: “la ciudadanía-como-condición-legal, es decir, la plena pertenencia a una comunidad política particular, y la ciudadanía-como-actividad-deseable, según la cual la extensión y calidad de mi propia ciudadanía depende de mi participación en aquella comunidad” (Kymlicka y Wayne, 1997, p. 7). Estas conceptualizaciones nos llevan a poner en juego dos puntos centrales, pensar al ciudadano a partir de la posesión de determinados derechos, o pensarlo a partir de la relación con el Estado y el estatus que le otorga la política. Si bien estas formas de pensar la ciudadanía forman parte del dispositivo escolar, en el marco

de la conformación del Estado nacional fue clave el ideal y el deber ser del ciudadano argentino, y en la última reforma educativa este ideal universal será desplazado por un ideal singular (propio o de uno mismo): el individuo y el derecho natural.

La concepción de la ciudadanía como posesión de derechos “consiste esencialmente en asegurar que cada cual sea tratado como un miembro pleno de una sociedad de iguales. La manera de asegurar este tipo de pertenencia consiste en otorgar a los individuos un número creciente de derechos de ciudadanía” (Kymlicka y Wayne, 1997, p. 8). Esta igualdad básica ante la ley como un modo de comprender la ciudadanía se enuncia en el Diseño Curricular del presente, pues considera a sus “adolescentes, como sujetos de derecho” (DGCyE, 2010, p. 9) y establece que “desde esta perspectiva los niños/as, adolescentes y jóvenes son ciudadanos/as plenos/as. No deben esperar a la mayoría de edad para gozar de su ciudadanía, sino que se constituyen en ciudadanos/as desde su nacimiento” (DGCyE, 2007a, p. 23).

Los diseños curriculares relacionan la obtención del derecho con un estado natural, pues consideran a los alumnos y alumnas como sujetos de derecho. Más aún, al definir los Derechos Humanos, se enuncia que son aplicables a todas las personas ya que son derechos connaturales, “son los derechos que el ser humano posee por su condición humana” (DGCyE, 2007a, p. 23). Así se pone en evidencia que no sólo el ciudadano es considerado como un sujeto natural, sino que lo mismo sucede con los llamados derechos naturales, llevando al sujeto a un sentido meramente biológico. En otras palabras, el ingreso de la materia viviente en la vida implica la consumación del derecho, porque el sujeto de derecho está ligado a una naturaleza que refiere al inicio de su vida orgánica; de modo que no se permite separación alguna entre la consumación de ambos (el nacimiento-el derecho).

Interpretar al ciudadano desde una noción jurídico-filosófica no es otra cosa que una ficción que da sustento a muchas otras ficciones que establecen reglas de un sentido que colocan al sujeto en el individuo: primero está la sustancia biológica (la vida), luego la política, o primero la sustancia y luego la condición de ciudadano (Emiliozzi, 2016).

Este modo de pensar la educación no hace más que claudicar a la tendencia ideológica general de Occidente, que es ubicarse en una biologización. ¿Qué es nuestra vida sino una reflexión sobre un concepto de vida biológico

que estructura nuestro medio?, ¿qué son los derechos naturales sino una adquisición por la condición biológica?, ¿qué es este concepto del sujeto sino un modo de pensar que incluso la ciudadanía es producto de un núcleo celular? El dispositivo pedagógico coloca al sujeto como objeto de una ciudadanía que lo define por la sustancia viva y no en el lazo con el discurso, o con una identidad nacional.

Lo situación planteada, se profundiza en la última reforma educativa con la paulatina omisión de la ciudadanía definida en el lazo con la comunidad y en relación a una identidad nacional (ideal clave hasta los años '90). Si bien, en la Ley de Educación Provincial N° 13.688, promulgada en junio de 2007, se definen propósitos ligados a la búsqueda de la identidad ciudadana, a diferencia de anteriores reformas educativas, sólo aparece mencionada en alguna que otra ocasión y no forma parte de un eje central. Sólo se menciona:

La educación es una prioridad provincial y constituye una política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática y republicana, respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales (DGCyE, 2007c).

Esta serie de cualidades ligadas a una identidad que el ciudadano debe poseer por pertenecer a una comunidad, para participar en el proceso político, promover el bien público, entre otras, ya no aparece con tal énfasis y como objetivo educativo; debido a que en la última reforma educativa se parte del supuesto de 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). Al respecto el currículum enuncia:

Abordar el currículum desde la vocación de justicia obliga a adoptar una posición amplia. Desde un enfoque económico una mayor distribución de los bienes materiales y simbólicos es ineludible para concretar el principio de igualdad de oportunidades. Sin embargo, en condiciones estructurales de desigualdad social, se hace necesario pensar en términos de reconocimiento de la diferencia; es decir, considerar a cada uno/a en su identidad, necesidad y plena posibilidad de educarse (DGCyE, 2007d, p. 16).

El asunto educativo comienza a establecer que, si somos diferentes, el ser, la libertad de la elección de la identidad, la búsqueda del sí mismo, del yo interior, “el fenómeno de reconocimiento y diferenciación” (DGCyE, 2007d, p. 44), etc., deben ser los puntos a tomarse como referentes. En efecto, el dispositivo pedagógico lleva a poner en tensión al sujeto universal y el efecto homogeneizante de la educación –como fue la identidad nacional-, produciendo una apertura hacia el sujeto singular -el individuo-; 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 –forma en que aparece en el currículum actual- y la ciudadanía pensada individualmente (a partir de la vida en la nación y el derecho natural ciudadano).

La situación contemporánea

El acontecimiento de la desigualdad pone en funcionamiento algo no pensado, establece nuevos vínculos con el sujeto y desplaza la enseñanza basada en conceptos hacia las actitudes necesarias para la autoconducción, autonomía, actividades que le permitan al alumno convertirse en gestor de su propio modo de subjetivación. El nuevo haz de relaciones va marcando la pérdida de la potencialidad de la escuela para instituir un sujeto universal, y en ese sentido establece que la ciudadanía, la pertenencia a un Estado-nación, ya no implica identidades homogéneas, y que los ciudadanos de un Estado también pueden pertenecer y construir sus identidades en virtud de otros aspectos ligados a la etnia, la religión, el género (Grinberg y Levy 2009, p. 136). Esto tiene como efecto un marcado multiculturalismo que, en palabras de Zizek, refiere a “esa actitud que –desde una suerte de posición global– trata a cada cultura local como el colonizador trata al pueblo colonizado: como nativos cuya mayoría debe ser estudiada y ‘respetada cuidadosamente’” (1998, p. 172).

Los nuevos sentidos otorgados al dispositivo pedagógico que se mantienen en el presente, no implican la ausencia de dirección, sino su transformación en un nuevo dispositivo que produce un desplazamiento de las formas de gobierno (dirección de las conductas en relación a un deber ser) hacia las formas del auto-gobierno (dirección sobre sí mismo), que pone tanto al alumno como al maestro ante una nueva relación (Emiliozzi, 2016). 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. Se trata de un discurso que coloca el respeto por la diferencia y la producción de esa diferencia como objetivo central, llevando la dirección de la práctica pedagógica hacia la formación del yo. En este sentido, se conforman unas relaciones de enseñanza centradas, no ya hacia el deber ser (saludable, ciudadano, trabajador), sino hacia el alumno, a su característica individual o propia. La práctica “involucra a la autorreflexión, a la autoconducción, al autodesarrollo” (Grinberg y Levy, 2009, p. 111).

Como reconoce Grinberg (2008), ya no hay un programa de gestión a seguir que produzca determinada experiencia, ahora el individuo es el autor de su propio destino. La nueva norma es la diversidad, la búsqueda de la identidad, la construcción del propio proyecto; conocerse y reconocerse en la propia identidad. Si no hay un único modelo válido de ser ciudadano, de ser saludable, la pregunta por quién soy se transforma en el objetivo. Por ello, el curriculum establece “la autoconciencia y estima de sí mismo” (DGCyE, 2010, p. 29), y objetivo vinculados a alcanzar “el modo de ser propio en cada sujeto” (DGCyE, 2006b, p. 132).

Pero ¿qué implica construir la propia identidad? La libertad promulgada se sostiene gracias a los desplazamientos sobre el gobierno del cuerpo que posibilitan la emergencia del sujeto, no como objeto de una universalización –del deber ser ciudadano, saludable, ético, moral, etc.– sino hacia el camino del sí mismo (el Yo), hacia una desobjetivación que sitúa al alumno como centro del acto educativo y lo coloca “como actor, diseñador, malabarista y director de su propia biografía” (Beck, Giddens y Lach, 1997). Ahora bien, ¿se trata de una efectiva política democratizadora, o por el contrario se trata de un modelo que profundiza las diferencias elaborando currículos diferenciados según se trate de alumnos de distintos sectores sociales? ¿Qué efectos produce la centralidad del alumno en el saber a enseñar?

Los efectos de la nueva educación

En este haz de relaciones se van entramando nuevas reglas discursivas que establecen otros sentidos en relación a la educación y el sujeto, donde la

educación se vuelve trasmisora de una creciente autonomía y responsabilidad para el yo sobreindividualizado. El problema que planteamos es que el respeto por la diferencia o la adquisición de competencias para alcanzar la diferencia, en lugar de generar un efecto positivo de particularización, funciona como reproductor de desigualdades. Partimos de la hipótesis de que el desplazamiento hacia la diferencia, el sí mismo y el contexto profundiza la desigualdad; esto es así porque el contexto pasa a constituirse en un significativo clave a la hora de pensar la enseñanza y opera como patrón para pensar el acto educativo significativo, además de ser “una categoría particular para pensar (...) el curriculum en contexto de pobreza y marginación” (Bordoli, 2013, p. 196). En efecto, la enseñanza se construye en relación a contextos particulares y de manera diferencial, y por lo tanto los contenidos de la educación se particularizan: hay una educación para pobres y una educación para ricos, así como hay un deporte social y un deporte competitivo, es decir, un deporte. Si el contexto ingresa a la escuela para respetar esa diferencia, el educador no hará más que reafirmar determinadas experiencias y trayectorias, visualizando a los sujetos como susceptibles de adquirir los signos de carencia sociocultural. En las articulaciones entre educación y pobreza este discurso caracteriza a los sujetos que se hallan atravesados en los contextos socio-críticos; pero al clasificarlos establece un orden y fija los contenidos aptos para ellos. En este sentido el curriculum enuncia que “la justicia en la educación supone que los educadores/as, las estrategias, los dispositivos de enseñanza y las instituciones consideren a los sujetos desde sus necesidades y sus identidades” (DGCyE, 2007d, p. 16).

Esto último ha provocado un discurso que crea circuitos de escolarización que introducen las divisiones sociales y que profundiza aquellas diferencias que produce la pobreza como frontera social (Redondo y Thisted, 1999). Resulta pertinente indagar en las prácticas escolares cómo la conexión o desconexión de pares significantes produce distintos efectos de sentido (y de sujeto), porque en el entramado discursivo del presente la particularización atañe al saber a enseñar y a la contextualización escolar, profundizando la desigualdad; pues cada uno se relaciona con un saber de su contexto, identidad o producto de su rol de actor. En efecto, el respeto por la diferencia, si bien supone una educación más democrática por el respeto de la diferencia y su contexto produce mayor desigualdad.

Acordamos con Grimson y Tenti Fanfani en que “la escuela sirve para construir una sociedad más justa e igualitaria, pero (...) si se cumplen algunas condiciones. La primera es que la educación ofrecida sea similar y adecuada para todos” (2015, p. 171). Pero entendemos, al mismo tiempo, que la igualdad se produce a partir de enunciar el saber como universal y el sujeto como particular (es una creación de las prácticas, se construye en la relación con un saber), lo cual implica determinar la educación como una práctica que constituye una experiencia que transforma y crea al sujeto, a diferencia del discurso educativo del presente que lo considera como singular, individual (independiente de cualquier colectivo y creador de sí mismo).

Esta posibilidad de pensar la igualdad en tanto sujetos construidos estaría dada por la marca del lenguaje, el lazo social y una educación entendida en términos de prácticas que constituyen una experiencia, llevando la existencia de un quiebre en la política educativa y al concepto de igualdad como vertebradora de ésta. Pensar la educación y la igualdad a partir de un saber universal permite establecer una nueva red discursiva que hace centro en la diversidad y en la diferencia, porque el sujeto, en todo caso, hace su educación produciendo su diferencia en el lazo discursivo. Más aún, 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 o concepto que establece ciertas reglas o formas de vida.

Colocar el sujeto y el saber en la dimensión del lenguaje, implica suponer a los dos en una igualdad y no al sujeto como desprovisto de algo por su contexto, desarrollo, etc. Ahora bien, para pensar la educación por medio de la enseñanza universal y general, se debe establecer un movimiento epistémico en relación al sujeto y al saber.

Conclusiones

Las últimas reformas educativas en la provincia de Buenos Aires, Argentina, han colocado su énfasis en el respeto por la diferencia, como una forma de plasmar una educación más igualitaria; pero el efecto justamente ha producido

mayor desigualdad. Este desplazamiento que coloca la diferencia, el sí mismo y el contexto, fragmenta los marcos normativos, la institución civilizadora, la formación de subjetividades en un determinado patrón cultural (Elías, 1987), contenidos universales (Crisorio, 2010), el carácter conservador de la educación que refiere a “preservar ese elemento nuevo e introducirlo como novedad” (Arendt, 2005, p. 296), y cierta arbitrariedad cultural a inculcar. En líneas generales, la escuela entendida como “la institución investida de la función social de enseñar y por esto mismo de definir lo que es legítimo aprender” (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 18).

Justamente una democratización de la educación supone al sujeto y al saber en una igualdad, al curriculum como estructura única y no contextualizada, y a la educación como un discurso que constituye sentido en la acción interpretativa del sujeto. No se trata de construir un sistema de pensamiento, sino de organizar el curriculum a partir de instrumentos que se desprendan de conceptos válidos en tanto y cuanto brinden herramientas para acciones futuras en la formación superior o el proceso productivo.

Bibliografía

- Arendt, H. (2005). *Ensayos de comprensión*. Madrid: Caparrós.
- Beck, U.; Giddens A. y Lach, S. (1997). *La modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Buenos Aires: Alianza.
- 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* (pp. 179-211). Buenos Aires: UNIPE, Editorial universitaria.
- Bourdieu, P. y Passeron J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara.
- Crisorio, R. (2010). *Homero y Platón: dos paradigmas de la Educación Corporal* (Tesis doctoral). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, La Plata, Argentina.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (1995). *Modulo 0. Contenidos Básicos Comunes*, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2006a). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 1º año, Marco general para la Educación Secundaria*, La Plata.

- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2006b). “Educación Física”. En *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1º año ESB*, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2007a). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, Construcción de Ciudadanía, 1º a 3º año*, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2007b). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 2º año, Marco general para la educación secundaria*, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2007c). *Ley de Educación Provincial 13.688*, Argentina.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2007d). *Marco General de Política Curricular*, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2008). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 3º año, Marco general para la Educación Secundaria*, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires [DGCyE] (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 4º año, Educación Física*, La Plata.
- Dussel, I. (2010). El currículum. En *Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo* (pp. 75-89), Programa de Capacitación Multimedial. Argentina: Ministerio de Educación.
- Elías, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Emiliozzi, V. (2016) *El sujeto como asunto. Las tramas curriculares de la Educación Física contemporánea*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Escude, C. (1990). *El fracaso del proyecto educativo argentino*. Educación e ideología. Buenos Aires: Tesis.
- Feldman, D. y Palamidessi, M. (1994). Viejos y nuevos planes. En *Propuesta Educativa*, 6, 69-73.
- Filmus, D. (1996). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Proceso y desafíos*. Buenos Aires: Troquel.
- Grimson, A. y Tenti Fanfani, E. (2015). *Mitomanías de la educación Argentina. Críticas de las frases hechas, las medias verdades y las soluciones mágicas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Grinberg, S. y Levy, E. (2009). *Pedagogía, curriculum y subjetividad: entre pasado y futuro*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kymlicka, W. y Wayne, N. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *Agora*, 7, 5-42.
- Kymlicka, W. (2001). Educación para la ciudadanía. En Gonzales, F. (Ed.). *El espejo, el mosaico y el crisol: modelos políticos para el multiculturalismo* (pp. 251-284). México: Anthropos.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública [MJIP] (1938). *Boletín*, Año I, Número II, 2 de abril al 1 de junio de 1938 (pp. 40-48). Buenos Aires.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública [MJIP] (1947). *Boletín*, Año X, Número 91, Septiembre de 1947, Buenos Aires.
- Oszlak, O. (2012). *La formación del Estado Argentino. Orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Puiggrós, A. (1991). *Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Redondo, P. y Thisted S. (1999). Las escuelas primarias en los márgenes. En Puiggrós, A. (Comp.) *En los límites de la Educación. Niños y jóvenes de fin de siglo* (pp. 7-23). Rosario: Homo Sapiens.
- Suasnábar, C. (2003). *Universidad, intelectuales y educación: la configuración del campo pedagógico universitario en los años sesenta y setenta*. Buenos Aires: Manantial-FLACSO.
- Tedesco, J. C. (1993). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Tenti Fanfani, E. (2002). Voz socialización. En Altamirano, C. (Comp.). *Términos críticos de la sociología de la cultura* (pp.219-222). Buenos Aires: Paidós.
- Tiramonti, G. (2007). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2003). Estado, educación y sociedad civil: una relación siempre cambiante. En Tenti Fanfani, E. (Comp.). *Los desafíos de la universalización de la escuela media* (pp. 85-104). Buenos Aires: IPE/OSDE.
- Zizek, S. (1998). *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.

Educación corporal y usos del cuerpo

Carolina Escudero¹, Laura Pagola², Silvana Simoy³ y Daniela Yutzis⁴

En este texto queremos presentar una de las maneras en que podemos trabajar con la categoría de *uso* para pensar los efectos de la educación sobre el cuerpo e incluso más precisamente la relación que es posible establecer entre prácticas corporales y usos del cuerpo a partir del registro en el que nos ubica la Educación Corporal. Podemos arriesgar que la Educación Corporal enseña en las prácticas corporales para un uso del cuerpo (lo que de alguna manera remite a la relación entre universalización del contenido y particularización del sujeto).

En el ámbito en el que desarrollamos nuestra investigación, sabemos que la categoría de práctica la tomamos del pensamiento foucaultiano a partir de la interpretación que nos ofrece Edgardo Castro (2011), de allí rescatamos a) la definición que circula habitualmente, orientada a presentarla como el objeto que debe construir una filosofía crítica y experimental dedicada a pensar nuestro presente como seres históricos entendidos como conjuntos prácticos que revisten las características de homogeneidad (racionalidad que organiza la conducta y que reviste un aspecto tecnológico y un aspecto estratégico), sistematicidad (que implica a los dominios del saber, del poder y de la ética) y generalidad (que en su forma particular, es un fenómeno de alcance general) y b) la articulación en distintos textos de Foucault entre práctica y experiencia y práctica y pensamiento, en función de los cuales también podemos entender

¹ CICES/IdIHCS-UNLP/CONICET

² CICES/IdIHCS-UNLP/CONICET

³ CICES/IdIHCS-UNLP/CONICET

⁴ CICES/IdIHCS-UNLP/CONICET

a las prácticas como la forma misma de la acción en la medida en que está habitada por el pensamiento o como la correspondencia en una cultura entre dominios de saber, tipos de normatividad y modos de subjetivación a partir de la cual ubicar la crítica experimental como la única forma en que las formas de experiencia pueden transformarse (dando lugar, claro está, a nuevas formas de experiencia).

A partir de aquí la Educación Corporal circunscribe su objeto, el que define como la enseñanza de las prácticas corporales, entendiendo a estas últimas como aquellas prácticas que toman por objeto al cuerpo. Luego de avanzar en la interpretación y definición del concepto de prácticas corporales nos vimos obligados a pensar cuál es el efecto de la educación en las prácticas corporales para quienes tienen un encuentro con ellas en función de la cual no se vuelven “practicantes”, es decir qué relación a las prácticas corporales pueden establecerse cuando el aspecto tecnológico de la racionalidad que las organiza no los “sujeta”. Es oportuno reconocer que el hecho de pensar la función social de la educación también orientó nuestra pregunta respecto de qué efectos puede tener la educación del cuerpo en el registro de la Educación Corporal para quienes se encuentran con las prácticas corporales en un contexto de educación institucionalizada y quizás no vuelvan a vincularse a ellas.

En este punto comenzamos a pensar la relación entre práctica corporal y usos del cuerpo; ¿la práctica implica o no un uso? ¿Usar el cuerpo es lo mismo que hacer cosas con el cuerpo? ¿El uso del cuerpo escapa a toda racionalidad? Y si no, ¿Qué relación hay entre racionalidad y uso? Es decir, nuevamente, entre práctica y uso.

Para responder este conjunto de preguntas comenzamos a reflexionar sobre la categoría de uso, y si bien reconocemos que la trabajan varios autores, comenzamos el rastreo una vez más en Michel Foucault. Una razón teórica sostiene la decisión, quien plantea la relación entre práctica y uso es justamente Michel Foucault (2004) en *El uso de los placeres*, tomo dos de *Historia de la sexualidad*. De hecho, su análisis de la sexualidad como práctica (como experiencia histórica y no como representación, como análisis de lo que los hombres hacen y cómo lo hacen) comienza con la presentación de la categoría de uso y en particular de la relación entre la problematización como forma que adopta el pensamiento y los usos como el modo en que la problematización se hace acto.

A partir de esta presentación general del estado de nuestras preguntas y la orientación de la investigación, aprovechamos este encuentro para presentar las primeras síntesis de nuestro trabajo.

Para la Educación Corporal el concepto de uso reviste un interés particular porque nos permite desarrollar la idea de *usos del cuerpo*, situación que potencia otros modos posibles de hacer y construir sentidos que nos sitúan en los límites de las prácticas. Para introducirnos en el tema de los usos del cuerpo tomaremos como referencia el libro anteriormente cita (Foucault, 2004). En ese texto Foucault desarrolla la cuestión del uso de los placeres en los antiguos a partir de la idea de una problematización ética de la conducta y la elaboración de los comportamientos. ¿Qué quiere decir esto? Cuando nosotros no estamos obligados a tomar una determinada elección de comportamiento, cuando no hay un código que restrinja nuestras formas de hacer, pensar y decir, la problematización de nuestra manera de conducirnos y la pregunta por los modos en que construimos el sentido de nuestro hacer en la vida ocupa el lugar del código. Cuando no estamos obligados por un sentido preestablecido, asumir la problematización de nuestra conducta se convierte en una actitud ética; problematizarnos en esos espacios del hacer, pensar, decir en el que no estamos obligados, nos constituye como sujetos éticos. Foucault entiende a la ética en términos de una práctica ascética, de un “ejercicio del yo sobre sí mismo, por el que trata de descubrir y transformar el propio yo y alcanzar cierto modo del ser” (Foucault, 1999, p. 145) así, la reflexión sobre la ética es para este autor, una manera particular de abordar la relación sujeto-verdad.

Para avanzar en el análisis de la conducta y la regla es de nuestro interés destacar que:

(...) una cosa es una regla de conducta y otra cosa la conducta que con tal regla podemos medir. Pero hay algo más todavía: la manera en que uno debe conducirse –es decir la manera en que debe constituirse uno mismo como sujeto moral (Foucault, 2004, p. 27).

Estas diferencias en la constitución del sujeto ético y de la elaboración de la conducta se apoyan en diversos puntos, de los que nos explicita cuatro. 1) En primer lugar la *determinación de la sustancia ética*, que nos remite a la *forma* que tiene la materia/el contenido del comportamiento ético (en este punto es necesario determinar cuál es la sustancia ética de la Educación Corporal, la

educación del cuerpo a través de las prácticas corporales). 2) El *modo de sujeción* que refiere a la *forma* en que el sujeto pone en obra la regla, la manera en que se construye el vínculo entre el sujeto moral y la sustancia ética (por ejemplo a) introducir la relación cuerpo/lenguaje en la enseñanza –entendiendo por lenguaje la relación significativa a la cual, el movimiento o el cuerpo se sujetan/articulan-; b) hacer de las prácticas corporales un contenido educativo). 3) Las *formas de elaboración* que damos a aquella sustancia en la constitución de la subjetividad, el tipo de trabajo ético que llevamos a cabo para transformarnos en sujeto moral de la conducta, como construimos un *ethos*; a) en momentos promover el equívoco constitutivo del lenguaje, ya que nos permite mostrar la arbitrariedad del significante, dando cuenta de que no hay nada en el movimiento que es y que la relación movimiento/significante remite a un sentido; b) en momentos reducir el equívoco y priorizar la actitud de ofrecer sentido; y por último, 4) la *teleología* del sujeto moral ya que la manera en que uno construye el comportamiento ético no opera ni en relación al sistema de la moralidad en sí ni en relación a una conducta en particular, sino que nos remite a un comportamiento, a un modo de ser o *ethos* que supone al conjunto de la conducta (que lugar tiene el cuerpo educado en la obra que es tu vida –entendemos como cuerpo educado, el que se mueve libre de necesidad y el que logra una buena postura porque toma un criterio estético-).

Esta lógica de comportamiento impacta en nuestra vida y configura una *estética de la existencia*, tomando nuestra vida calificada y vivida a partir del sentido como objeto de elaboración de una obra que deja rastros, una vida que merece ser vivida y que perdura más allá de la vida biológica de quien la produce. Así, la ética se vincula con la estética y ésta con la idea de la configuración de una vida subjetiva atenta, reflexiva, crítica y dispuesta a la elaboración de sentidos donde no están dados.

Lo que he querido mostrar es cómo el sujeto se constituía a sí mismo, de tal o cual forma determinada, como sujeto loco o sano, como sujeto delincuente o no delincuente, a través de un determinado número de prácticas que eran juegos de verdad, prácticas de poder, etc. Sin duda, era preciso rechazar una determinada teoría a priori del sujeto para poder efectuar este análisis de las relaciones que pueden existir entre la constitución del sujeto de las diferentes formas de sujeto y los juegos de verdad, las prácticas de poder, etc. (Foucault, 2003, p. 69-70).

Bien, ¿qué relación hay entre esta idea y la cuestión de los usos? El modo en que la problematización se modula o materializa es a partir de los usos (en la medida en que el uso es la respuesta o el resultado a nivel del comportamiento, de la problematización). En el texto que tomamos por referencia Foucault trabaja sobre la cuestión de la moral sexual y sostiene que en la antigüedad no existía tal idea de moralidad vinculada a la sexualidad, sin embargo, reconoce que había una ética de los placeres, placeres que no se reducen a la relación erótica, sino que incluyen también a la economía y a la dietética. Esta ética de los placeres se constituye a partir de la problematización de la conducta y la problematización se describe a partir de los usos que los antiguos tenían con la erótica, la economía y la dietética. Qué tipo de preguntas se hacían y qué respuestas encontraban, cómo seleccionaban la respuesta correcta o la mejor decisión, cómo inscribían esa decisión en relación al lugar que la erótica, la economía y la dietética ocupan en la vida calificada y más aún en función del lugar que cada uno ocupa en la vida común. Usar significa entonces pensar en la lógica de la problematización, ensayar preguntas y elaborar los discursos que dan respuesta, y traducir a la acción la elaboración de ese pensamiento. Poder hacer de uno mismo y con uno mismo y de nuestra relación con el sentido de la vida que vivimos el objeto de nuestro pensamiento y acción. Por ejemplo, ¿cómo trabajo sobre una secuencia de movimiento preestablecido? ¿Cuál es mi mejor manera de aprenderla? Puedo repetirla una y otra vez con el movimiento, puedo pensarla, puedo anotarla, puedo marcarla, puedo asociar movimiento a imagen, etc. ¿Cómo construyo una secuencia de movimiento? Puedo probar una y otra vez hasta elegir una que me resulte compleja, puedo decidir hacerla de una vez y fijarla, puedo, puedo elegir el movimiento más cómodo para mí o elegir el movimiento que mejor me sale.

La categoría de uso remite entonces a la relación del sujeto con un campo de sentido que no tiene una dirección preestablecida, no hay interdicto. Esa relación implica un pensamiento y un modo de hacer consigo mismo y con otros, coloca al sujeto en una relación activa respecto de la elaboración de su conducta y lo constituye como sujeto ético. La categoría de uso nos habilita a pensar la constitución de la subjetividad, la elaboración de una vida subjetiva que vale la pena ser vivida. Ahora bien, si nosotros entendemos a la Educación Corporal como práctica tenemos que reconocer ahí una generalidad, una sistematicidad y una homogeneidad, reconocemos entonces una dirección

preestablecida de los comportamientos, hay algo así como *un interdicto* que nos empuja a hacer las cosas de un modo y no de otro y en particular nos orienta en relación a la enseñanza de las prácticas corporales. La categoría de práctica corporal nos pone en relación directa con el cuerpo como objeto de nuestra conducta, como campo de sentido a partir del cual elaboramos nuestros comportamientos, entonces ¿Cómo podemos pensar un uso del cuerpo en el marco de un espacio de sentido que ya está dado como práctica, es decir, en el que de un modo u otro estamos obligados? ¿Podemos pensar el uso como esa función problematizadora del pensamiento a partir del cual extender los límites de la práctica y en ese gesto transformarla? A partir de aquí otra cuestión ¿Cómo elaboramos nuestros comportamientos para hacer del cuerpo una obra, un punto de llegada?

Ahora bien, para Foucault este es un punto de partida ya que el pensamiento, en la medida en que es crítico y experimental, adopta la forma de la problematización. La problematización es una forma del **pensamiento**, que opera como herramienta metodológica y que se centra en el análisis de las **prácticas** a partir de las cuales los individuos se reconocen como parte de una **experiencia** histórica determinada. La problematización, asume un procedimiento particular, ya que, según Foucault, es posible llevar a cabo la problematización de la conducta en los sistemas prácticos en los que no hay obligaciones ni interdictos, donde no hay prohibiciones ni obligaciones, donde no hay una preocupación moral establecida.

En este sentido, la problematización es la forma que adopta el pensamiento para dar forma a una conducta, es la construcción de un punto de vista que supone un principio de actividad subjetiva. Así, el primer efecto de la problematización es el enrarecimiento de la conducta, es la puesta en cuestión de lo que somos junto con la puesta en marcha de una nueva manera de conducirse a partir de aquí podemos poner en relación la categoría de uso con la modificación de las relaciones de poder, en la medida en que se establece un uso cuando hay posibilidad de desarrollar estrategias que “cambien” las relaciones de poder naturalizadas.

El uso del cuerpo supone la reflexión en los límites de la práctica, de lo que podemos hacer con lo aprendido, con su racionalidad, con su dimensión de saber, de acción con los otros y con uno mismo. El uso supone la reflexión, porque es el resultado, en la acción, de la pregunta por el hacer cuando no

está especificada su forma. Si aceptamos que la Educación Corporal educa un cuerpo también para el uso, podemos aceptar también que la Educación Corporal habilita a pensar que el efecto de su enseñanza puede tomar la forma de una estética de la existencia, dónde el cuerpo que se constituye se toma como objeto de elaboración de la conducta a lo largo de una vida subjetiva.

Bibliografía

- Foucault, M. (1999). *Estética, Ética y Hermenéutica. Obras Esenciales Vol. III*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (2003). *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: Biblioteca de la mirada.
- Foucault, M. (2004). *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Crisorio, R. (2015). Educación corporal. En Crisorio, R.; Lescano, A. y Rocha, L. (Coords.) *Ideas para pensar la educación del cuerpo* (pp. 8-13). La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. Colección Libros de cátedra.

Plan para delimitar Estudios y Estudios para delimitar un plan, Educación Física y Educación Corporal en el plan de estudios 2000

Emiliano Volpi¹

Introducción

Introducimos a la Educación Corporal supone un cuerpo conceptualizado desde el lenguaje y lo simbólico, y no desde lo natural, lo dado. Supone más que un conjunto de huesos, articulaciones y músculos, al decir de Crisorio.

Sin embargo, la formación de grado del Profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata, no puede evadir una formación con criterios evolutivistas y desarrollistas que por más que intenten darle significado a sus prácticas, contenidos y la formación en general mediante el lenguaje y un encuadre simbólico al contexto particular de cada sujeto, las prácticas mismas siguen esta lógica arraigada desde los comienzos de la disciplina Educación Física.

Mencionar este arraigo de la disciplina a sus inicios y comienzos permite pensar en clave conceptual a qué nos referimos cuando mencionamos y hablamos de Educación Física. Epistemológicamente, qué fundamentos y saberes que la sustenta y particularmente cómo se refleja y justifica en la asignatura troncal Educación Física que conforma el plan de estudios de la formación de grado de profesores, lo que es preciso también conceptualizar el cuerpo del que se habla.

Pensar el cambio epistemológico que pretende sustituir la Educación Corporal al término Educación Física, y qué reflejos tiene el plan de estudio,

¹ FaHCE - UNLP

qué pretensiones desde la formación de profesores tiene y qué posibilidades e implicancias tendría esta sustitución terminológica en cuestiones políticas y por lo tanto en una nueva conformación y reforma del plan de estudios 2000 actual.

Educación Física para una Educación Corporal

La idea de Educación Física remite a pensar en lo natural y real que tiene el ser humano, que es su cuerpo. Un cuerpo orgánico sustentado desde el saber medico anatómico fisiológico que la Educación Física ha adoptado como conocimiento del mismo cuerpo. Cabe pensar, si el termino Educación podría adecuarse a lo/a físico/a, como si la educación respondiera a educar los procesos orgánicos y fisiológicos, es decir “sacar afuera” lo más “natural” de uno respecto al desarrollo evolutivo orgánico de un ser humano. Suena disparatado pensar que puede educarse una fibra muscular o un conjunto de neuronas de manera aislada, aunque tengamos conocimiento de las modificaciones que pueden producirse en las mismas, no es posible una educación de estos aspectos aislados.

La disciplina Educación Física nace a la luz de la conformación de los estados nacionales a fines del siglo XIX y principios del siglo XX con una pretensión de educar los cuerpos bajo los conocimientos del higienismo y del paradigma cientificista medico anátomo-fisiológico, discursos que dominan y sustentan la disciplina concibiendo de esta manera un cuerpo orgánico. Los estudios de Galak (2013), entre otros, demuestran que las disputas hacia dentro del campo disciplinar entre “romeristas” y “militaristas” han llevado a la conformación de una episteme disciplinar bajo pretensiones científicas. Es así como los sustentos antes mencionados, pudieron verse reflejados en la creación del primer Instituto Superior Nacional de Educación Física en 1912 de la mano de Romero Brest quien concibe que

“del punto de vista del individuo es, en los procesos fisiológicos esencialmente, en donde deben buscarse los términos que expliquen y que determinen el objeto y los medios de acción de esta disciplina (...) la educación física ha de proponerse el perfeccionamiento físico” (Romero Brest, citado en Simoy, 2010).

Hacia mediados del siglo XX, precisamente en 1953, en Argentina se crea el profesorado de Educación Física en la Facultad de Humanidades y

Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, lo que implicó una orientación argumentada desde un posicionamiento pedagógico, filosófico y humanista, en contraposición a las argumentaciones científico-positivistas tradicionales.

En palabras de Galak, “la Educación física renovada” (Amavetiana) pretendió poner en tela de juicio la matriz disciplinar tradicional al reivindicar *lo educativo* (en términos de “cultura”) antes que *lo físico* (“naturaleza”), el ejercicio pedagógico profesional (producción) antes que el método didáctico (reproducción)”. (Las cursivas son del autor. Galak, 2013).

A pesar del esfuerzo por desarraigarse de la tradición y sus lógicas que la fundó como disciplina, la misma no pudo abandonar el criterio cientificista de las ciencias naturales, aun así, pensándose con un carácter universitario desde la facultad de humanidades y ciencias de la educación.

A partir de esta breve y sintética introducción daré lugar a hacer un análisis del Plan de Estudios 2000 del Profesorado en Educación Física, el cual considero que en relación a lo anteriormente mencionado dio lugar a que nuestra disciplina diese un cambio y comience a pensarse y a ponerse en cuestión a “sí misma” reflexivamente, aunque con algunos resabios de sus principios que la constituyeron como tal.

Para esto creo necesario recurrir a los términos que la denominan como tal y contrastarlos con posicionamientos que permiten pensar nuestra disciplina hoy en día desde un marco crítico y reflexivo.

Con lo mencionado anteriormente cabe dar lugar al Plan de Estudios 2000 de la carrera del Profesorado y Licenciatura en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, para comprender algunas líneas por las cuáles se ha fundamentado en ciertos saberes, que conceptualizaron al cuerpo de una manera y no de otra y las implicancias que tuvo y tiene en la formación de grado de nuestra carrera.

Los fundamentos generales del plan de estudios mencionan que;

siendo el campo disciplinar un espacio cruzado por teorías y prácticas originadas en otros campos del conocimiento, en un amplio espectro que comprende desde las diversas propuestas de la llamada educación psicomotriz (ligadas a los desarrollos en psicoanálisis o en psicología genética o experimental) hasta las opciones provenientes del paradigma de

cuerpo médico, anátomo-fisiológico (reinstalado por la medicina deportiva y las llamadas ciencias de la actividad física y el deporte), pasando por los diferentes modelos sustentados en la filosofía, la antropología y la sociología de la educación, el nuevo plan propone, mediante la selección de contenidos que lo posibiliten, fortalecer la articulación de las asignaturas y contenidos estrictamente disciplinares con los contenidos pedagógicos y didácticos, de modo de situar decididamente a la Educación Física en el campo general de la educación, lo que no es obstáculo sino que facilita la inserción en otros campos profesionales y académicos desde un perfil y un conocimiento específicos y definidos (Plan de Estudios 2000, p. 46-47).

Este apartado menciona que el plan propone, a partir de la selección de contenidos provenientes de las ciencias “físio”-“psico” médicas, como de “fílo”, “antro” y “socio” de las ciencias sociales, que se fortalezca la articulación de asignaturas y contenidos propios de la disciplina Educación Física con contenidos pedagógicos y didácticos, para así situar a la Educación Física en el campo general de la educación. Considerando que las asignaturas disciplinares “además de los saberes y haceres estrictamente técnicos” deben tener cierto grado de reflexión epistemológica. Paralelamente a esto señala que “las demás asignaturas apoyan esta articulación desde sus contenidos particulares, sin por ello dejar de lado sus temáticas específicas”. Por lo que este fundamento se sustenta a partir de que “la Educación Física es una práctica social educativa” (Plan de Estudios 2000, p. 47).

Esto lleva a remitirse epistemológicamente, es decir, a dar lugar a la ciencia que ha establecido su verdad objetivamente mediante un discurso que la disciplina Educación Física se ha fiado con el afán de fundamentarse ella misma, “científicamente”.

De acuerdo con lo que plantea la fundamentación del plan de estudios 2000, podemos decir en palabras de Crisorio que

“en el siglo XIX la Fisiología sancionó lo natural –lo que es propio de un ser real- como normal (...) se gestó un modelo de ciencia en el cual la Educación Física procuró fundamentarse e incluirse a partir de principios del siglo XX: una ciencia positivista que concibe un mundo dado, externo al sujeto cognoscente (...) La ciencia moderna (...) es, antes que nada, un conocimiento sin sujeto, en el sentido de que no asigna función alguna

a la verdad particular subjetiva en la justificación de sus enunciados (...) Esta ciencia se afirma en un presupuesto de objetividad que excluye la subjetividad desde su flanco racional opera con una idea de sujeto unificado en la razón (conciencia) y coordinado con un orden simbólico sin fallas. Plantea una pretensión de universalidad que borra las diferencias particulares propias de la condición subjetiva” (Crisorio, 2003, p. 28).

Así, las direcciones que ha tomado la Educación Física se han orientado en tres direcciones principales que Crisorio las clasifica como educación física pedagógica, educación físico-deportiva y educación psico-motriz, que a lo largo del siglo XX se han preocupado por tomar como objeto al propio cuerpo desde la medicina, la psiquiatría y la psicología, siendo la fisiología la que determino su objeto. Un cuerpo médico- psico-orgánico que ha supuesto la varilla disponiendo al cuerpo dentro de parámetros de normalidad, cuerpo orgánico que ha sido tomado por la educación físico-deportiva y la educación psico-motriz impidiendo un acceso a la realidad de los cuerpos. Entre estas dos últimas, está la pretensión de articular el cuerpo somático con el psíquico que se han planteado como objeto la biología, la psiquiatría y la psicología experimental con el fin de explicar el funcionamiento tanto orgánico como psíquico del cuerpo en este sentido.

Crisorio señala que

en cuanto a la enseñanza, la educación física se ha integrado al conjunto de dispositivos de medicalización de la sociedad, ha puesto sus técnicas y contenidos al servicio de la “salud” y ha impregnado su discurso del discurso médico. Las prácticas corporales se han constituido como técnicas complementarias de la tarea médica en la medida en que contribuyen a volver a la normalidad, a lo que es natural (...) a asegurar el recto desarrollo (Crisorio, 2003, p. 30).

Señalando que si la función físico normalizadora de la educación físico-deportiva procura aproximar las funciones y capacidad físico-motrices a la media estadística de las distintas edades, la educación psicomotriz se esfuerza por acercar supuestas funciones psicomotrices a las especulaciones psicofisiológicas sobre cada estadio del desarrollo.

Con lo que respecta al plan, si bien a mi criterio tendría algo esperanzador en relación a la articulación con otras disciplinas de las ciencias sociales,

lo cierto es que como dice Crisorio “las diversas propuestas de la educación física pedagógica, en tanto procuran restituir el carácter pedagógico de la disciplina recurriendo a los aportes de la Filosofía de la Educación, la Sociología, la Antropología, etc., sin conseguir, no obstante asegurar criterios estables y precisos a la hora de definir nexos adecuados entre la teoría y las prácticas y entre éstas y los contextos en que se desarrollan” (Crisorio, 2007, p. 85). Impidiendo así formular conocimientos que remitan específicamente a la disciplina misma, y no que provengan de otras.

A todo esto, ¿Qué sabemos (Educación Física) verdaderamente? ¿Puede prescribir la currícula de Educación Física lo que el otro sabe?

Estas preguntas que pretendí hacerlas en principio como guía del apartado “Saber y verdad” del mismo texto del que mencione anteriormente, son la referencia para comprender lo que se conoce, lo que se conoció y lo que se pretende conocer y cómo se pretende conocer, en cuanto a la construcción de nuestra disciplina.

Se plantea el problema del conocimiento y si éste puede ser verdaderamente posible. Por lo que la ciencia moderna dice que se puede obtener, solo a partir de ciertos procedimientos que garantizan su exactitud. Conocimiento que describe lo real, lo que se dice de algo a lo que algo es, constituye la meta de la ciencia y su concepto de verdad. La verdad dice Eldelsztein “es una dimensión introducida en lo real por la palabra” (...) y la palabra “aunque parece referirse a lo real, no hace otra cosa que oponerse y entramarse con otras palabras” (Eldelsztein citado en Crisorio, 2003, p. 32). Crisorio afirma que “la finalidad y el concepto de verdad de la ciencia omiten la evidencia del orden simbólico en el cual los seres humanos nos constituimos y por el cual es ilusoria cualquier aspiración de acceder directamente a lo real, tanto con nuestros sentidos como con nuestra razón” (Crisorio, 2003). Diciendo que la ciencia tradicional ha establecido una relación entre la palabra “nombiante” a una cosa y la cosa nombrada por esa palabra, relación entre significante y significado, como si el nombre que reciben las cosas ya estuviera inscripto y solo hubiese que nombrarlo. En este sentido afirma que “las palabras no nacen de su correspondencia con las cosas que nombran sino de la relación de oposición entre ellas mismas” y por lo tanto son significantes que toman valor solo cuando se diferencian de todas las demás. De esta manera la relación de conocimiento no puede ser individual de la percepción o la consciencia,

sino una relación entre sujetos de un lenguaje, de un orden simbólico y cultural. “El conocimiento es, en sí mismo, una acción social y, más precisamente, cultural en tanto la cultura implica la estructura del lenguaje y la operación del significante”. Entonces, el sentido no es del mundo o del objeto sino que pertenece a los sujetos, no se descubre por la percepción o la conciencia sino que se construyen históricamente -por ende políticamente- en el devenir de la acción humana.

Considero estos aportes para dar lugar a un análisis de los conceptos que constituyen la disciplina como tal para tener una mayor claridad de los mismos en relación a lo que constituye la Educación Física en el mencionado plan de estudios.

Lo Físico y lo Corporal

Definiciones de Educación y de Física y sus derivados, para conceptualizar a la Educación Corporal.

Definición de “Educarión”: La palabra “educar” lleva la raíz de la palabra latina *ducere* (*educare – educere*). *Ducere* viene de una raíz indoeuropea *deuk- que significa guiar. *ēdūcere* verbo que significa “poner fuera”, “sacar fuera”, “conducir de dentro hacia afuera”. *ēdūcāre*: ejercer una guía para que el sujeto salga por sí mismo. En efecto *educare* viene de *educere* y este es un prefijado con *ex* – (de, desde, fuera de, a partir de) de verbo *ducere* (conducir, guiar), asociado a la raíz indoeuropea *deuk- (conducir, llevar). El sufijo “-ción” deriva del elemento latino *tion* y se une al verbo para expresar la acción y efecto de dicha acción.

Recurriendo a la Real Academia Española, tomo dos acepciones de la palabra físico-ca: por un lado lo “perteneciente o relativo a la constitución y naturaleza corpórea, en contraposición a moral”. Por otro, lo “exterior de una persona; lo que forma su constitución y naturaleza” (23.ª edición de Diccionario de la lengua española. 2014). Siguiendo los estudios de Crisorio (2015, p. 25), la palabra “Física”: se lee como natural en dos acepciones; como perteneciente o correspondiente a “la naturaleza” y como perteneciente o correspondiente a “la naturaleza de un ser”. *Física* remite a la palabra *Phy-siká*, la cual en Aristóteles y otros autores se la designa para el estudio de la naturaleza. *Naturaleza*: “nacer”, “formarse”, “empezar”, “ser producido”, en griego se transcribe *Physis*, que corresponde al verbo *Phyó* (infinitivo *Phiyen*):

“producir”, “engendrar”, “crecer”, “hacer crecer”, “formarse”. De aquí que *Physis*, sea producido por *naturaleza* en tanto “lo que surge”, “lo que nace”, “lo que es engendrado” e implica cierta “cualidad innata”.

Cabe considerar, que el término “*Física*” que adoptó la disciplina Educación Física deja en claro su objeto con el que pretende conocer o investigar al tomar al “cuerpo natural” como eje de su intervención. En tanto, la comprensión de cuerpo asociado al adjetivo “física”, nos da a entender un cuerpo natural, un cuerpo con una naturaleza de ser.

Ahora bien, es preciso distinguir la conceptualización del cuerpo físico-orgánico, es decir un cuerpo biológico que ha tomado los saberes de la anatomía y fisiología, y del cual la Educación Física ha tomado como objeto de sus prácticas. De esta manera poder diferenciar lo físico, de lo biológico o de la biología, permitirá dar lugar luego al posicionamiento que tiene la Educación Corporal respecto al Cuerpo, al Sujeto y al Saber.

Los griegos, especialmente Aristóteles, tenían dos términos para expresar la “Vida” distintos: Zoé referido al simple hecho de vivir común a todos los hombres y animales, y Bíos a la forma de vivir propia de un individuo.

La palabra “*biología*” viene de las siguientes raíces griegas: βίος (bío = vida) y λογία (logía = ciencia). “Lo biológico ha venido a designar no el bíos del que proviene y que entre los griegos era la vida política, pública, calificada, cuyo ámbito de ejercicio era la polis, sino la vida vegetativa, que Aristóteles decía que los seres humanos compartimos con las plantas y animales, y que en griego se dice Zoé” (Crisorio, 2015, p. 9).

Por lo tanto, resulta relevante poder interpretar el término que se plantea desde la antigua Grecia, para comprender de qué estamos hablando. Si en un principio el Bios griego fue la vida política, pública o “forma de vida”, como ese Bíos luego fue interpretado como la vida política, pública a ser disciplinada, administrada, controlada y vigilada, sobre un cuerpo biológico.

Con respecto al cuerpo, siguiendo a Galak (2009) quien refiere al “cuerpo estructura” para remitir al cuerpo “clásico”, “extenso” o que “ocupa un espacio”. Concebido de dos maneras; como un dualismo, donde por un lado “cuerpo como sepulcro del alma” (Brohm, 1993, p. 39, citado en Galak, 2009, p. 2), “cuerpo subordinado al alma en Platón, sustancia “extensa” de la que se puede dudar, en contraposición a la sustancia “pensante”, que es innegable, en Descartes” (...) y por otro lado, “como marca del individuo, limite,

frontera, separación, “factor de individuación” como lo calificó Durkheim”, (Galak, 2009, p. 2) estructura orgánica en relación con la naturaleza la cuál ésta permite el reflejo de aquel.

Ya adentrándonos al siglo XIX, Galak habla de un “cuerpo accesorio” entendiendo al cuerpo como objeto de estudio de las ciencias. En occidente, sigue presente esta representación dualista entre un cuerpo y un alma. Si antiguamente Dios era la representación de las almas, entrada la modernidad el Rey representante de los cuerpos, y caída la monarquía, entre otras causas como revoluciones, el Estado se encargó del orden de esos cuerpos. Se instaura una nueva regulación de los cuerpos y las poblaciones donde las instituciones fueron vehículo de ello. Siguiendo este autor, haciendo referencia a Michel Foucault quien en sus estudios reveló que para gobernar y regular los cuerpos fue necesaria una biopolítica estatal y otra anátomo política del cuerpo. Este último término refiere a una disciplinarización que genera la docilidad de los cuerpos mediante instituciones de encierro. Por lo que esta relación de poder entre Estado y cuerpos, requirió de un nuevo saber que debió ser legitimado, el de la medicina y la fisiología a su vez que estos saberes legitimaron este nuevo poder sobre los cuerpos. Así la biopolítica no excluye ni suprime la técnica disciplinaria, sino que se incorpora ahora a la regulación de la vida de las poblaciones en general, la vida entendida como lo orgánico–biológico y al sustento de la misma.

En este sentido, es a partir de la constitución de la Biología y del desarrollo de la fisiología, que el cuerpo humano se ha constituido en objeto de estudio de la anatomía (forma) y la fisiología (funcionamiento de órganos). “Ese es el cuerpo que se ha legado a la Educación, a través de la Educación Física pero también de la Biología, Anatomía y Fisiología que se enseñan desde el Nivel Inicial hasta el Secundario y Terciario, es decir el cuerpo como sustancia extensa, como organización de órganos y funciones”. (Crisorio, 2017, p. 11)

En los *contenidos y objetivos mínimos* del Trayecto de la formación Práctica² que contempla el plan de estudios 2000 respecto a las asignaturas Educación Física de la 1 a la 5, se puede observar un criterio evolutivista

² El plan de estudios menciona la relación Teórico-Práctica respecto al trayecto de formación, siendo las asignaturas Educación Física y las Teorías de la Educación Física las que conforman el “Trayecto de la Formación Teórico-Práctica en Educación Física. En este caso me centrare solo en las asignaturas Educación Física.

y desarrollista, que se puede leer en sus respectivos contenidos y objetivos mínimos:

(...) “Educación Física 1 abordará principalmente los siguientes temas, con especial referencia a la etapa del desarrollo que queda comprendida por el Nivel Inicial y el Primer y Segundo Ciclos de la EGB, es decir, la infancia, sin descuidar la relación con otras etapas del desarrollo y con los otros niveles y ciclos del sistema educativo” (...)

(...) “Educación Física 2 abordará principalmente los siguientes temas, con especial referencia a la etapa del desarrollo que queda comprendida entre el Segundo y el Tercer ciclo de la EGB, es decir, la infancia y la pubertad, sin descuidar la relación con otras etapas del desarrollo y con los otros niveles y ciclos del sistema educativo” (...)

(...) “Educación Física 3 abordará principalmente los siguientes temas, con especial referencia a la etapa del desarrollo que queda comprendida por el Tercer Ciclo de la EGB y Nivel Polimodal, es decir, la pubertad y la adolescencia, sin descuidar la relación con otras etapas del desarrollo y con los otros niveles y ciclos del sistema educativo” (...)

(...) “Educación Física 4 abordará principalmente los siguientes temas, con especial referencia a la etapa del desarrollo que queda comprendida por los niveles Polimodal y Superior, es decir, la adolescencia y la juventud, sin descuidar la relación con otras etapas del desarrollo y con los otros niveles y ciclos del sistema educativo” (...)

(...) “Educación Física 5 abordará principalmente los siguientes temas, con especial referencia a la edad adulta y a la vejez, sin descuidar la relación con otras etapas del desarrollo y a la gestión y administración de actividades corporales y motrices para todas las edades” (...)

Los aportes de la autora que sigo en las líneas próximas, pueden aproximarnos a la comprensión y resignificación de los criterios por los cuales se conformaron las asignaturas Educación Física dentro del trayecto de formación práctica, en un sentido lineal comenzando desde la infancia hasta llegar a la adultez, evitando descuidar la relación con otras etapas del desarrollo

como dice la fundamentación. Interpretando así, que el plan se rige por un criterio desarrollista concibiendo a un sujeto universal enmarcado dentro de una etapa específica, donde el paso por cierta etapa asegurara la adquisición de ciertos temas o contenidos devenidos en “conocimiento” que harán posible el paso a la siguiente con su correspondiente desarrollo lineal.

Siguiendo la lectura de Eidelsztein (2014), donde intenta romper con la distinción entre niño y adulto concebida desde una perspectiva lógica-cronológica en la constitución del individuo impuesta por la teoría psicoanalítica de Sigmund Freud, quien plantea un desarrollo cronológico del individuo en una secuencia lineal pasando por las diferentes etapas de sexualidad infantil, complejo de Edipo y finalizando por la constitución del aparato psíquico donde se considera que el individuo se va constituyendo con el paso del tiempo acorde a las vivencias sexuales que toman un valor traumático y por ende, cuya represión de las mismas pasan a formar parte de un desarrollo como supuesto de la normalidad del individuo.

Eidelsztein (2014) refiere a Jacques Lacan quien se contrapone a la teoría psicoanalítica freudiana a partir de los conceptos que Freud sostiene pero diciendo otra cosa. Es decir, invierte el concepto de individuo psicoanalítico, tomando como concepto al Sujeto a través de la teoría del significante referido a que “el sujeto es lo que el significante representa para otro significante” (p. 48). Tomando al lenguaje como el origen, como el significante que ya ha estado ahí desde un principio, donde no hubo momentos divisibles en fases o etapas para el sujeto que lo constituyeron de manera lineal en el tiempo. “El inconsciente es para Lacan el discurso del Otro; por lo tanto no es sinónimo de lo reprimido sexual (...) ni de la pulsión de muerte en estado puro (en referencia al complejo de Edipo) (...) Si el inconsciente es el discurso del Otro, no hay sujeto sin Otro” (p. 50). El inconsciente para Lacan, está estructurado como un lenguaje. Según la teoría del significante, Eidelsztein aporta que “un significante en cuanto tal no significa nada y concibiendo al inconsciente como estructurado como un lenguaje, todo lo que sea significante en un caso será siempre en relación a Otro para q aquello devenga en significado” (2014, p. 51).

La concepción de tiempo lineal de la perspectiva freudiana se reemplaza por la concepción de un tiempo cíclico o circular en Lacan, donde el objeto de la pulsión lineal se deja a un lado para tomar a la subjetivación no,

psicológica ni desarrollista en relación con lo orgánico anatómico–fisiológico, sino que trasciende a partir de la concepción del significante.

La perspectiva desarrollista que tiene el plan de estudios, recurre a la idea de desarrollo natural tomando como eje central las etapas evolutivas, siendo el cuerpo un mero soporte orgánico, libidinoso, motriz, un cuerpo psíquico motriz o motor, un individuo aislado y objetivado, por lo que la reflexión de esta perspectiva remite a pensar un sujeto vinculado en un contexto social y cultural, atravesado por un historia, por ende por la política, situado en un lugar determinado como en un “entre”, es decir, en medio de significantes y significados codificados por un lenguaje.

¿Educación Corporal? ¿A qué cuerpo refiere esta conceptualización?

Acerca del concepto “Corporal” la Real Academia Española, dice que es lo “pertenciente o relativo al cuerpo, especialmente al humano” (23ª edición de Diccionario de la lengua española, 2014). En referencia a término “Humano” la Real Academia Española señala que es “dicho de un ser: que tiene naturaleza de hombre”. (23ª edición de Diccionario de la lengua española, 2014). Bien nos da a entender que este cuerpo refiere al cuerpo del ser humano, de un hombre natural, dado, que nace siendo humano en términos orgánicos, a diferencia de otros cuerpos animales, o porque no de cuerpos vegetales, con un contorno determinado. Sin embargo, debemos precisar de qué cuerpo humano estamos hablando, ya que al hablar de cuerpo no siempre podemos estar refiriéndonos al mismo término.

Volviendo al Plan de Estudios se distingue en la fundamentación que “el progreso del conocimiento y la transformación de las sociedades han modificado la relación del hombre con su cuerpo, modificando, a la vez, la consideración y valoración de la Educación Física” (Plan de Estudios 2000, p. 48). Lo que lleva a preguntarse ¿qué cuerpo se concibe? Y ¿qué modificaciones se produjeron en su concepción para considerarla y (re) valorar a la Educación Física? En la misma página (48) dice que “actualmente se la considera en relación con la construcción y conquista de la disponibilidad corporal, lo que la sitúa decididamente en el campo de la educación; es decir se la concibe como una educación corporal, entendiendo que el cuerpo es, más que el mero soporte orgánico de la existencia, una dimensión construida en la intersección de lo real y lo simbólico cuyo conocimiento y no solo su entrenamiento, deviene crucial a la emergencia de sujeto”.

Retomando los estudios de Crisorio, el término Física remite más a la dimensión de la Zoé, es decir a la “vida en su simple mantenimiento biológico” (...) “no existe, sin embargo, una vida humana natural, sino la posibilidad, efecto del lenguaje, de aislar una vida biológica común a hombres y animales” (Espósito, 2006, citado por Crisorio, 2015, p. 39) del ser humano en su interpretación cultural, mediada por un lenguaje, dentro de un contexto social y cultural específico.

“La Educación Corporal entiende al cuerpo y al ser humano mismo, como constituidos en un orden simbólico. De este modo, cuando la Educación Corporal se refiere al cuerpo, no es el mismo cuerpo del de la Educación Física” (Crisorio, 2015, p. 9). En paralelo, dentro del sentido común disciplinar, cuando se refieren a los conceptos de prácticas corporales como de actividades físicas o del movimiento, no son los mismos conceptos, dado que las prácticas son históricas, por ende políticas, que toman por objeto al cuerpo.

El sujeto es más que el mero soporte orgánico que los griegos llamaban el zoé, sino que esta vida sustentable orgánicamente es atravesada por la bíos, es decir, una forma o modo de vivir. “El cuerpo no es sólo nuestro organismo, no es sólo huesos, músculos, articulaciones y órganos. Tampoco es sólo un sistema nervioso que organiza por sí mismo nuestras percepciones, pensamientos, emociones y sentimientos. Si bien son un soporte material, el organismo vivo y el sistema nervioso no alcanzan para hacer un cuerpo” (Crisorio y Giles, 1999, p. 1).

El Plan de Estudios menciona que a la Educación Física actualmente “se la considera en relación con la construcción y conquista de la disponibilidad corporal, lo que la sitúa decididamente en el campo de la educación” (Plan de Estudios 2000, p. 48.). Por lo que “ninguna educación puede, entonces, pensar ni presentar el cuerpo sin hacer referencia a ese otro elemento al que, transformado en el campo de la filosofía y de la ciencia, hoy se llama sujeto” (...) “La Educación Corporal piensa al sujeto como producto de una articulación signifiante, como una novedad, por completo distinta del individuo, la persona, el hombre” (...) “Sujeto como producto de una articulación signifiante implica al menos dos, sin que por esto haya dos sujetos corporales, sino que a partir de la palabra se hace posible ya la fusión del mismo” (...) “La educación Corporal no identifica al sujeto con la persona, el individuo, el ciudadano, el psiquismo o cualquier entidad que se presente como unidad en sí misma... Se trata de un sujeto producto del discurso y no de un individuo

con un aparato psíquico propio, separado del otro, cuya representación remite siempre a un dentro del cuerpo” (Crisorio, 2013, p. 13).

Siguiendo la fundamentación del plan de estudios se pueden observar algunas contradicciones con lo anteriormente mencionado del mismo, el cual señala que “la Educación Física se compromete con la promoción de una relación inteligente del hombre con su propio cuerpo y movimiento y con el cuerpo y movimiento de los otros... tiene dos finalidades: promover al indispensable mejoramiento funcional del organismo y promover el desarrollo de una inteligencia práctica, instrumental y relacional... el dominio de esta relación y el desarrollo de esta inteligencia constituyen dimensiones significativas del aprendizaje de sí mismo, de la propia capacidad de acción y relación con los otros, de la sociedad y del mundo...” (Plan de Estudios 2000, p. 48). De esta manera se contradice con la concepción de abordaje desde una Educación Corporal, “promoviendo” una relación inteligente del hombre con su propio cuerpo, cabe pensar que tan propio y cuán le pertenece como propio ese cuerpo, si al fin y al cabo no es mediante un reconocimiento perceptivo o sensorial proveniente del sistema nervioso sino a partir del lenguaje que podemos dar cuenta de nuestro cuerpo en función de otro.

Por lo tanto, con respecto a la Educación, “destituir la naturaleza y cualquier función que se le quiera atribuir en el terreno de lo humano implica destituir también, por ejemplo, cualquier explicación atribuida a la psicología contemporánea: en primer lugar el yo, considerado a la vez como función de síntesis y de integración; la conciencia, concebida como la perfección de la vida; la evolución, entendida como el camino por el que adviene la conciencia (...)” (Lacan, 2005, citado en Crisorio, 2013, p. 14). “Si se acepta lo que es evidente, que hay un crecimiento y un decrecimiento orgánicos, el sujeto está de todos modos excluido de las teorías del desarrollo. La idea de un sujeto niño, adolescente o geronte contradice el concepto de sujeto que sostiene la Educación Corporal. Éste es un sujeto lógico, cuya materialidad es discursiva... (Crisorio, 2013, p. 14). Por lo tanto, partir de considerar un sujeto universal en educación pueda traer ciertos problemas al momento de universalizar al sujeto dentro de ciertas estructuras, por lo que universalizar el contenido de transmisión en función de sujetos particulares pueda dar un enfoque más apropiado cuando en referencia a educación se habla.

Desde la Educación Corporal, se remite a la “expresión prácticas corporales para significar un cuerpo que nunca puede separarse de su práctica en el que nunca puede aislarse algo como un sustrato natural o un principio sustancial, sea físico o biológico (Crisorio, 2015, p. 30). Así como “Giorgio Agamben utiliza el término forma-de-vida para denotar, precisamente, “una vida que no puede separarse nunca de su forma, una vida en la que no es nunca posible aislar algo como una nuda vida” (...) “los comportamientos y las formas del vivir humano no son prescriptos en ningún caso por una vocación biológica específica ni impuestos por una u otra necesidad” (Agamben, 2001, en Crisorio, 2015, p. 30) como tampoco lo son, para la Educación Corporal, las “prácticas (formas de hacer, pensar y decir) que toman por objeto el cuerpo para construirlo y constituirlo en orden a esas formas de vida y en él que cada cuerpo) se comporta, no obstante de modo particular” (Crisorio, 2015, p. 30).

En tanto una experiencia constituya al sujeto, y las prácticas corporales como formas de hacer, pensar y decir que toman por objeto al cuerpo, las mismas se fusionan en el pensamiento y en la acción de manera que no pueden separarse. Sujeto constituido, en y por el pensamiento. Un cuerpo no que precede a las prácticas, sino que es precedido por estas y construido en ellas, es decir en las distintas formas de vida. Las prácticas corporales, no son actividades físicas ni psicofísicas, sino prácticas históricas, por ende, políticas.

Algunas consideraciones finales

Para ir cerrando este trabajo, y poder en todo caso seguir pensándolo más adelante, me refieren a pensar el plan de estudios 2000 y su vinculación directa y troncal con las asignaturas Educación Física como eje central articulador con otros saberes que contemplan la currícula. En términos conceptuales y discursivos los saberes que se han adoptado en la Educación Física presentan contradicciones al momento de analizar su conformación como disciplina, los saberes que la fundamentaron y la urgencia por nuevos estudios que den cuenta de que cuerpo y sujetos se está hablando al momento de mencionar dicha disciplina dentro del ámbito educativo.

Debido a esa crisis terminológica discursiva y constitutiva de la disciplina, la Educación Corporal viene a poner en cuestión esos conceptos que

constituyeron a la disciplina poniendo en relieve un cuerpo orgánico y psíquico, individual, evolutivo y desarrollista que manifiesta el plan de estudios 2000 de la FaHCE-UNLP y la incapacidad de generar un saber propio debido a recurrir a otras disciplinas e importar los saberes desde allí.

Por lo tanto, pensar desde una perspectiva ubicada en la Educación Corporal da la posibilidad buscar nuevos argumentos que permitan pensarnos como sujetos y a la disciplina misma en constante formación y cambio, dejando a un lado la “naturalidad” ese sentido innato por la cual se ha creído que la disciplina debía atender a dichos cuerpos “dados” y solo guiarlos en esa vida natural de manera lineal hacia una perfección orgánica. La paradoja se hace visible en este trabajo al momento de analizar el plan de estudios el cual plantea que dicha disciplina debe articularse con otras disciplinas y saberes, sin embargo, ese cuerpo aislado, evolutivo, encasillado dentro de parámetros desarrollistas concibe así la formación de grado de profesores al igual que a los sujetos que se debe educar dentro de esta lógica.

Esto se ve reflejado en la formación profesional orientada para dos ámbitos muy distintos, el del sistema educativo escolar y el académico universitario, una currícula orientada a la formación de grado con propósitos específicos particularmente las asignaturas Educación Física orientadas hacia el sistema educativo escolar. La propuesta que presenta la Educación Corporal se vincula particularmente al espacio de formación de pos graduación (Maestría en Educación Corporal) que si bien dicho plan de estudios menciona, presenta grandes debilidades al momento de marcar el desarraigo para con las asignaturas de dicho tronco teórico práctico Educación Física, marcando las contradicciones discursivas de ambos fundamentos.

En este sentido, no se puede negar el peso fuerte que tiene la Educación Física, ni el propósito con que fue creada para un sistema escolar educativo, por lo que, si de formación de grado hablamos pensando en la reforma del plan con sustentos de una Educación Corporal, hay que pensar hacia donde se vincularía teniendo en cuenta qué sujetos quiere formarse en la formación profesional y teniendo en cuenta los sujetos a ser formados por estos profesionales. Por lo tanto, pensar y debatir la disciplina y su malla curricular nos permite dar cuenta de donde estamos posicionados, haciendo que los estudios generados en torno a la misma posibiliten dar una nueva perspectiva en constante con-formación.

Bibliografía

- Crisorio, R. y Giles, M. (1999). Apuntes para una didáctica de la educación física en el Tercer Ciclo de la EGB. Buenos Aires, Inédito.
- Crisorio, R. (2003). Educación Física e Identidad: Conocimiento, Saber y Verdad en Crisorio, R. y Bratch, V. (Coords.) *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Crisorio, R. (2007). Educación Física y biopolítica. *Revista Temas & Matices*, 11.
- Crisorio, R. (2013). *Sujeto y Cuerpo en Educación*. Inédito.
- Crisorio, R. (2015). Educación Corporal. En Carballo, C. (Coord). *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la Educación Física Argentina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Crisorio, R. (2015). La teoría de las Prácticas. En Crisorio, R.; Rocha Bidegain A. L. y Lescano, A. (Coords.) *Ideas para pensar la Educación del Cuerpo*. La Plata: Edulp.
- Crisorio, R. (2015). Actividad (es) Físicas (s) Versus Prácticas Corporales. En Galak, E. y Gambarotta, E. (Eds). *Cuerpo, Educación y Política. Tensiones epistémicas, históricas y prácticas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.
- Diccionario de la lengua española 23.ª edición. Obra de la Real Academia Española. Publicado en octubre de 2014.
- Eidelsztein, F. (2014). Niños y adultos, ¿niños y adultos? *El Rey está desnudo. Revista para el psicoanálisis por venir*, 7.
- Galak, E. (2009). El cuerpo de las Prácticas Corporales. En Crisorio, R. y Giles, M. *Educación Física. Estudios Críticos en Educación Física*. La Plata: Al Margen.
- Galak, E. Paradojas de la epistemología de la Educación Física argentina: verdad, identidad y doxa en la formación superior en Gomes, I. Quintão de Almeida, F. y Velozo, E. (orgs.) *Epistemología, ensino e crítica. Desafíos contemporáneos para a Educação Física, Nova Petrópolis*. Brasil: Nova Harmonia.
- Plan de Estudios de las Carreras en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, 2000. <http://www.fahce.unlp.edu.ar/academica/areas/educacion-fisica/carreras/profesorado-en-educacion-fisica>

Simoy, S. (2010). Las asignaturas Educación Física: ¿Qué cuerpo proponen?
En VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010.
La Plata, Argentina.

Las actas reúnen los trabajos presentados en el Primer Encuentro Cuerpo, educación y sociedad. Las temáticas abordadas en los mismos se vinculan de manera más o menos directa con los temas de investigación que desarrollamos en el Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad. Todos ellos vinculados al cuerpo, las prácticas corporales, su educación y formación en las sociedades contemporáneas. Hay trabajos más generales, vinculados a problematizaciones conceptuales y trabajos más específicos vinculados a problemas histórico-empíricos. Los ejes a partir de los cuales se problematiza el cuerpo, las prácticas corporales y su educación pasan por el juego, las sexualidades, las artes performáticas y la discapacidad entre otros. Dentro de estas características se ubican, tanto las presentaciones de las ponencias como las de los paneles e incluimos también una pequeña síntesis de los talleres de trabajo con el interés de mostrar los diversos modos en que la investigación sobre el cuerpo, su educación y las prácticas corporales se llevan a cabo en los momentos de transmisión de contenidos.