

Libros de **Cátedra**

Lineamientos generales para pensar la formación de educadores corporales

Ricardo Crisorio, María Valeria Emiliozzi
y Carolina Escudero (coordinadores)

FACULTAD DE
HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

S
sociales

**Edulp**
EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

LINEAMIENTOS GENERALES PARA PENSAR LA FORMACIÓN DE EDUCADORES CORPORALES

Ricardo Crisorio
María Valeria Emiliozzi
Carolina Escudero
(coordinadores)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA


EDITORIAL DE LA UNLP

Prólogo

Este cuarto libro de cátedra tiene por objetivo, una vez más, transmitir una teoría que permita instrumentaciones, resoluciones teóricas y técnicas a los problemas de la educación del cuerpo tal como pueden pensarse desde una disciplina enmarcada en y comprometida con la educación general, entendida ésta como la transmisión crítica de bienes culturales.

Tanto en el primer libro de cátedra, *Ideas para pensar la educación del cuerpo*, como en el segundo, *La Educación Corporal como programa de investigación. Elementos para pensar la enseñanza de las prácticas corporales*, y en el tercero *Enseñanza y Educación del cuerpo* se compilaron un conjunto de artículos, ponencias, informes de investigación, extractos de tesis (producido en el tiempo discontinuo y a la vez progresivo de un programa de investigación) cuyo objeto común fue las prácticas corporales que toman al cuerpo por objeto, y la educación de este en el marco de la enseñanza universitaria. Se articularon temas abstractos, teóricos, con problemas técnicos, instrumentales, reflexiones sobre las prácticas académicas en nuestro campo; sobre la materialidad, las prácticas y las políticas de los cuerpos, en fin, sobre un conjunto de problematizaciones que desde hace años en el marco de la asignatura Educación Física 5, y de los equipos de investigación, docentes y estudiantes venimos realizando conjuntamente.

En esta oportunidad, el libro *Lineamientos generales para pensar la formación de educadores corporales*, busca problematizar cuestiones vinculadas a la epistemología propia a la educación del cuerpo, las lógicas y procedimientos necesarios a poner en juego para convertir las prácticas corporales en contenidos educativos, la crítica a las formas y concepciones tradicionales de la Educación Física, el análisis de las representaciones que hay sobre el cuerpo y problemas específicos de la relación entre formación y ESI.

Para ello, analiza un cuerpo que está atravesado –textualizado– por la cultura y problematiza para su enseñanza tres tipos de análisis, el de los saberes propiamente dichos, en tanto extraídos de la cultura y elaborados para su transmisión; el de los problemas que plantea la enseñanza de los mismos; y el de los marcos políticos–históricos necesariamente presentes en el que la enseñanza se realiza.

El libro, nuevamente procura cumplir, a la vez, una tarea democratizadora, en la medida en que intenta articular la producción de saber con su enseñanza y difusión, en este caso particularmente entre los estudiantes (pero no sólo entre ellos); trata de contagiar en ellos (pero no sólo en ellos) el deseo de elaborar ciencia, saber, no en un sentido reducido o especializado sino en el sentido más amplio; de desarrollar la actividad teórica; de estudiar profundamente su disciplina y empeñarse en la verdad.

Se hace necesario entonces contar con un material que opere como nexo entre las lecciones teóricas y prácticas específicas, los adelantos de nuestras investigaciones y las fuentes externas que utilizamos en unas y otras. La colección Libros de Cátedra de EDULP nos ofrece una magnífica oportunidad, que agradecemos.

Se trata, entonces, de poner por escrito las mismas cosas que exponemos oralmente semana tras semana, para extender la posibilidad de los estudiantes (pero no sólo de ellos) de enjuiciar libremente, en el tiempo menos urgente que ofrece lo escrito, los resultados de nuestras investigaciones, de nuestras hipótesis y tesis, que producimos en el ejercicio de la plena libertad teórica que la universidad nos da y cuya publicación constituye una forma de control.

Índice

PRIMERA PARTE

Consideraciones particulares a la formación de educadores corporales

Capítulo 1

Sujeto y Cuerpo en Educación _____ 7

Ricardo Crisorio

Capítulo 2

De los obstáculos epistemológicos a un programa de investigación del cuerpo _____ 21

Emiliano Gambarotta y Ricardo Crisorio

Capítulo 3

Educación Corporal y Psicoanálisis: un vínculo posible _____ 32

Ana Belén Bowles

SEGUNDA PARTE

Consideraciones generales al problema de la educación del cuerpo y el análisis de las prácticas corporales

Capítulo 4

Biopolítica y Educación Física: de la Instrucción del S. XIX al Aprendizaje en el S. XX _____ 40

Liliana Rocha Bidegain

Capítulo 5

La trama de la política educativa en debate _____ 62

María Valeria Emiliozzi

Capítulo 6

Cuerpo y técnica: dimensiones para el análisis de la danza escénica _____ 68

Carolina Escudero

Capítulo 7

Consideraciones sobre la relación teoría y técnica en la danza _____ 85

Carolina Escudero

Capítulo 8

El Profesorado en Educación Física desde la Educación Sexual Integral:
ausencias y posibilidades _____ 90

Agostina Lapuente y Rocío de Pedro

Capítulo 9

Violencias y escuelas: un análisis en torno a los usos y las representaciones del cuerpo _____ 101

Nicolás Patierno

Capítulo 10

Problematizando el sentido del "talento" _____ 112

Dante Santucci

Los autores _____ 117

CAPÍTULO 1

Sujeto y Cuerpo en Educación¹

Ricardo Crisorio

Abordar el problema del cuerpo lleva, inexorablemente, a encontrarse con el del sujeto, por lo menos en nuestra cultura, en la cual el hombre ha sido siempre pensado como el acoplamiento y unión de un cuerpo y un alma (o de un elemento físico y otro ideal), y el cuerpo, de un modo u otro, como supeditado al alma.² Quizá por esto último, por ser el alma la instancia subordinante, su abordaje no ha llevado necesariamente a una pregunta recíproca por el cuerpo, resolviendo a éste de distintos modos, aún antes de plantear el problema.

El campo de la educación no ha problematizado el cuerpo, se limitó a conducirlo. Durante la modernidad, la pedagogía ha tratado la relación sujeto/cuerpo en términos cartesianos, más allá de postular una unidad de la que nunca supo dar cuenta. El cuerpo de la educación no es otro, aún hoy, que el cuerpo extenso que la fisiología define en su objeto. Y a ese cuerpo le corresponde un sujeto indiviso y consciente.

El propósito de este trabajo es poner al día brevemente nuestras investigaciones sobre el sujeto y el cuerpo de la educación, las cuales objetan tanto un sujeto consciente, indiviso o preconstituido como el cuerpo extenso, unificado, físico. Para ello expondré, primero, algunas consideraciones sobre el sujeto y propondré luego un modo de pensar el sujeto de la educación. Del mismo modo procederé con el cuerpo. Proyecto mantener separados los tratamientos de uno y otro concepto pero, como se verá, eso no siempre me será posible: particularmente en el caso del abordaje del cuerpo, en el que me veo obligado a volver sobre el sujeto.

Sujeto

Sujeto traduce el término latino *subjectum*, que a su vez traduce el vocablo griego *hypokeimenon*, que significa “lo que yace debajo”. Es decir, *sujeto* refiere exactamente a lo contrario de lo que habitualmente se piensa; sujeto fue, durante muchos siglos, y aún es, al menos en principio, un concepto pasivo. Edgardo Castro, en un artículo titulado “La formación de la noción filosófica de Sujeto y Subjetividad”, subraya: “tanto desde el punto de vista lógico como desde el

¹ “Sujeto de la educación” y “¿Un cuerpo incorporeal?” fueron los títulos de sendas exposiciones ofrecidas en el Coloquio (título, lugar, fecha).

² Esto no es exactamente así en Homero. Abordé el problema en mi tesis de doctorado: *Homero y Platón, dos paradigmas de la Educación Corporal*, disponible en

punto de vista ontológico sujeto fue durante muchos siglos un concepto pasivo”; y sigue: Sujeto es y fue durante muchos siglos aquello de lo que hablamos, lo que nosotros hoy llamamos el objeto de algo, de una charla por ejemplo, ése es el sujeto. El modelo lógico de Aristóteles es: sujeto es predicado. Sujeto es de lo que hablamos a nivel lógico; y a nivel ontológico sujeto es aquello que padece un cambio o que padece algo (Castro, 2005: 514).

Castro, o mejor, la filosofía, descarta este concepto de sujeto derivado de *hypokeimenon* para retomar el concepto o el término que considera “más interesante para entender la formación, o parte de lo que es el problema de la formación de la idea de sujeto [y] que no es el término sujeto sino el término *psyché*”, para el que propone cuatro etapas: la primera es “la *psyché* en el Hades, que es el problema del sujeto –por decirlo de otro modo– en Homero”; la segunda “es la unificación del sujeto”, “la tripartición platónica del alma, de la *psyché* [...] *psyché* igual a *lógos*, *psyché-lógos*”; la tercera etapa “o la tercera idea de *psyché* es la *psyché*-forma, esto es Aristóteles”; la cuarta etapa sería la “*psyché*-mente, esto es Descartes” (*ibíd.*:515).

Según Castro, en cada etapa, el sujeto varía de acuerdo con las variaciones del concepto *psyché*. Así, en Homero, en el que no hay un cuerpo ni un alma unitaria, sino que ambos están fragmentados, el sujeto sería el *anax*, el jefe, el que dialoga y discute con sus fragmentos, sus órganos (que no son físicos ni psíquicos) y con los dioses que intervienen, y que a veces logra imponerse y a veces no.³ En Platón, el sujeto se establece allí donde gobierna la razón (*ibíd.*:523). En Aristóteles, en cambio, el alma es la forma de la sustancia capaz de automoverse (*ibíd.*:527), de moverse por sí misma. En Descartes, cuarta y última etapa, según Castro, de la formación de la noción filosófica de sujeto, me detendré un momento más, a mi propósito, porque él elabora, creo, las bases del sujeto actual de la educación.

La fórmula de Descartes es bien conocida: no puedo dudar de que dudo. Dicho con Castro, “no puedo dudar de mis estados mentales, no puedo dudar de mi mente (...) tengo una certeza de los estados mentales. Y este es el origen –estrictamente hablando– de la noción filosófica de conciencia que no existía antes” (*ibíd.*:528). La *psyché* se convierte en mente, porque el término “mente” es impuesto, en definitiva, por Descartes, y el sujeto empieza a pensarse en términos de conciencia. Porque no puede dudarse de que existen estados mentales, aunque no se sepa lo que son. Yo (la primera persona del singular es innegablemente cartesiana) puedo no saber qué es pensar pero no dudar de estar haciendo algo que quizás pueda llamar pensar; puedo no saber qué es el pensamiento pero no dudar de que existe y de que es más cierta su existencia que la de mi cuerpo. Como dice Castro citando a Ryle, los estados mentales son autoevidentes, yo no puedo no verlos si hago esta introspección; y cada uno de nosotros tiene un acceso privilegiado a su propia mente, el único que accede a su propia mente es cada uno. Dicho de otro modo, la vida de la mente es privada y la vida del cuerpo es pública, todos los cuerpos son públicos, todas las mentes son privadas. *El único que tiene un acceso inmediato a la propia mente es cada sujeto* (*ibíd.*:528, cursivas mías).

³ Una lectura interesante de esta lectura sería entender al sujeto ora como el *nous*, ora como el *thymos* o las *phrenes*, puesto que pueden ser ellos quienes se impongan o impongan una acción pero la filosofía pone allí al *anax*, al jefe, un principio activo, aunque pueda no imponerse.

Es importante hacer ver esta coincidencia de la conciencia con la interioridad que, como señala también Castro, va de Platón a Descartes pasando por San Agustín. En Platón, para ser sabio es preciso “salir, en cierto sentido, de sí mismo y mirar hacia lo divino”. En cambio Agustín logra, a través de las nociones que le procura el Cristianismo, pensar que el hombre “no necesita salir para encontrar a Dios sino que lo encuentra dentro de sí mismo” (*ibíd.*:523). Es importante porque este sujeto que tiene, sólo él, acceso inmediato a sí mismo, coincide, por un lado, con el sujeto de la educación en los *curricula* actuales, y con el agudo señalamiento de Lacan: “Curiosa caída del *ergo* el *ego* es solidario de ese Dios” [de la religión] (2003: 844).

Me interesa trabajar el problema de este modo. Propongo que el sujeto de la educación actual, como el del psicoanálisis para Lacan, es el sujeto de la ciencia, es decir, el sujeto cartesiano efecto del *cogito*, y que la manera de subvertirlo debe partir de la acepción primera, la cual, como ya vimos, no es *psyche* sino *hypokeimenon*, *subjectum*, a lo que Jean-Luc Nancy agrega *suppositum*. “*Subjectum, subjectum vel suppositum*, en latín es el sujeto o bien el supuesto”, dice; y antes: “Sujeto quiere decir supuesto, en buen latín como en buen francés filosófico, a lo menos” (2014:13). Sujeto significa, entonces, tanto “lo que yace debajo” como “lo puesto debajo” ¿Debajo de qué? pregunta también Nancy, “¿en qué sentido? (...) ¿de qué es el soporte?” (*ibíd.*:14). Él no contesta exactamente estas preguntas. Tomo el riesgo de hacerlo por mi cuenta y propongo lo siguiente: debajo del individuo; el sujeto yace, está puesto --“se mantiene”, en la traducción filosófica más precisa de *hypokeimenon* según el propio Nancy (*ibíd.*:23)-- debajo del individuo, en el sentido de una relación y de una suposición, o de una relación de suposición.

Una primera constatación es que ningún ser humano podría sobrevivir en tanto tal –por muy resuelto que tuviera su sustento biológico- sin una relación que, en primer lugar, lo suponga humano y, de seguido, lo trate en consecuencia. Digamos que la madre, o quien cumpla esa función, representa el otro término de esa relación, que es, en definitiva, el Orden Simbólico, la cultura. Una segunda constatación es que esa es una relación de educación, de transmisión y enseñanza, de cuidado también pero en un sentido no sólo, ni principalmente, biológico o físico (no hay nada natural que cuidar, desarrollar o estimular), en la que el sujeto, si llamamos así al “naciente” durkheimiano, es objeto: es de quien se dice, se predica, se predice y, si ustedes quieren, se quiere y se espera (y que padece cosas: comienza a tener un nombre, un cuerpo, un tamaño, un peso, un sexo). Es, por ende, también supuesto: en fin, constituido de Otredad.

Esa constitución, que no recibe nada de ninguna naturaleza, de ninguna afectividad de “origen orgánico común” con los animales, de ninguna “relación global del sujeto con el mundo en su voluntad de actuar” (cf. Surralles, 2005:2),⁴ de ninguna “experiencia muda de un sentido mudo” (Merleau Ponty, 1964:303) sino que debe todo, en cambio, al hecho del lenguaje, determina inmediata y definitivamente: que no hay sujeto sin Otro y que el sí mismo y el Otro son, en todo individuo humano, indiscernibles. De modo que el sujeto que postulamos debe distinguirse “severamente tanto del individuo biológico como de toda evolución psicológica subsumible como sujeto de la comprensión” (Lacan, 2003:854).

⁴ “la afectividad humana se distingue del instinto animal, a pesar de que los dos comparten un origen orgánico común. Los afectos pueden, por tanto, ser percibidos como instintos asumidos por el lenguaje, mediatizados por el intelecto y la cultura y, por lo tanto, susceptibles de diferenciación cultural” (Surralles, 2005:2).

Sujeto de

La consideración de todo “sujeto de” (la educación, la ciencia, el inconsciente, por ejemplo) parte y depende, o debe partir y depender, del estatuto que se le otorgue; es decir, debe explicarse, si se tiene en cuenta el tratamiento que hice antes del asunto (que es, de paso, otra acepción de sujeto) si se lo supone causa o efecto.

El sujeto de la educación ha sido tratado siempre como un sujeto activo, tanto cuando se lo supuso en el maestro como cuando se lo supone en el alumno, lo que hace que se lo haya supuesto y suponga siempre, a la vez, indiviso. De este modo, entonces, el sujeto de la educación es quien “hace” la educación.

Durante mucho tiempo se lo supuso en el maestro, en tanto poseedor del saber a enseñar al alumno. En el triángulo con que suele graficarse la relación saber-educador-educando, el maestro ocupaba entonces el vértice superior y central, el saber el inferior izquierdo y el alumno el inferior derecho, para significar ese lugar del maestro, de sabio poseedor de un saber a ser aprendido por el aprendiz.

Luego y hasta hoy se lo ha supuesto en el alumno, en tanto “es el propio educando el que se educa”, para usar palabras de José Luis Castillejo Brull (1981:25),⁵ quien, en otro lugar, dice que “Es el hombre quien se hace [quien] debe hacerse, tomando en sus manos su destino” (1985:31), haciendo ver la inmediata asimilación entre sujeto y hombre por la que se abre paso, desde mucho antes de él, todo el palabreo humanista que gobierna nuestra educación desde el siglo XIX.⁶

En el triángulo mencionado, el aprendiz se desplaza al vértice superior y central, mientras el maestro ocupa el inferior izquierdo y el saber el inferior derecho, significando el lugar de ese sujeto “autónomo”, que en buen griego designa al que vive “bajo las propias leyes, independiente, de personas y estados” (LSJ, “autónomos”),⁷ sentido que en nuestros días es solidario de la omnipotencia a que el mundo actual nos invita todo el tiempo, cuando confunde la ley del deseo con el deseo sin ley, disfraz del sometimiento a la ley del mercado. En este sentido, he aquí un *súmmun*: el curriculum de la provincia de Buenos Aires para la escuela secundaria organiza los contenidos de enseñanza “alrededor de tres ejes que sitúan al adolescente en el centro del proceso educativo” (DCESBA:135), en lugar de procurar su descentramiento en relación al saber.

Si, en cambio, consideramos al sujeto de la educación como el efecto de ésta, la categoría alcanza tanto al educador como al educando, así como sujeto de la ciencia es el científico y todos nosotros en nuestra era científica y técnica. El sujeto yace, está puesto, se mantiene, supuesto, debajo del individuo, en el sentido de una relación y de una suposición, o de una relación de suposición.

La primera constatación es que él no es indiviso; la segunda, que la relación es de saber, o al saber, más que de necesidad, o a la necesidad, en términos biológicos; la tercera es que esa

⁵ Cf. También Víctor García Hoz (1968), Joaquín García Carrasco (1987), Rafael Flores Ochoa (1994).

⁶ Cf. Michel Foucault, “A propósito de las palabras y las cosas” (1966)

⁷ *A Greek-English Lexicon*, Lidell, H.G., Scott, R. y Jones, H.S., Oxford, Oxford University Press, 1940, en *Perseus Digital Library*.

relación se mantiene, yacente y supuesta, más allá de la educación familiar primaria, es decir, en la educación, digamos, pública, civil. Con lo que el sujeto se mantiene, por ende, dividido, entre el saber y la verdad,⁸ y entre el sí mismo y el Otro, entre otras divisiones.

Si trasladamos esta consideración al triángulo que ya utilicé en las articulaciones anteriores, la centralidad del saber en el proceso educativo se hace evidente, desplazando al educador del vértice superior hacia el inferior izquierdo y al educando hacia el derecho. Ese saber, por supuesto, mediatiza tanto a uno como a otro (me importa señalar particularmente la mediatización del educador) bajo la forma del saber establecido, de las representaciones, no necesariamente válidas, no necesariamente verdaderas. El saber, en cambio, está en el lugar de la verdad, como falta, y la verdad, en su propio lugar como causa. Cabe aclarar que en este esquema, no hay verdad de la verdad.

Pero ¿dónde se sitúa el sujeto de la educación en tanto efecto de la educación, si no está en el lugar del educador ni del educando? El sujeto de la educación sigue siendo la relación que yace debajo, supuesta debajo, de los individuos; no está, no preexiste, aparece, dividido, como efecto de la relación educador-educando mediada por el saber. Si ustedes quieren, en la intersección de las bisectrices que parten de cada vértice del triángulo: por ende dividido, por un lado, entre el saber y la verdad, por el otro entre sí mismo y otro que representa al Otro.

La evidente absoluta particularidad del sujeto así concebido, vuelve sospechosamente inútil la organización de los contenidos de enseñanza “a partir del reconocimiento de las particularidades en las prácticas corporales, motrices y ludomotrices de cada adolescente y de la propuesta de situaciones didácticas en función de la conquista de la disponibilidad corporal y motriz de cada sujeto” (DCESBA:135), precisamente porque la particularidad absoluta del sujeto sólo puede constituirse y se constituye en relación con la universalidad de las prácticas corporales en tanto prácticas culturales, saberes o formas del saber. La universalidad del contenido, la enseñanza del contenido como un universal, requiere que los educadores custodiamos el saber, y no al sujeto, precisamente para que el sujeto ahí se constituya.

Cuerpo

En el principio del artículo “Cuerpo” del Diccionario de Filosofía de José Ferrater Mora, se lee que éste ha sido tratado, en la mayoría de los casos, en relación a lo que aparece “como un modo de la extensión”, es decir, como lo que “llena un espacio”, lo que ocupa un espacio. Y así ha sido, en efecto.

Para Aristóteles, por ejemplo, el cuerpo tiene extensión: es un espacio y, en la medida en que sea algo, una substancia; pero no pura materia o potencialidad (Cf. Física, III 4, 204 b, 205 b; IV 1, 208 b; VIII 2, 253 a), igual que para la Patrística. Incluso la consideración del cuerpo como el

⁸ “Y me parece que todo el interés y la fuerza de los análisis de Lacan, está precisamente en esto, en que Lacan fue, me parece, el único desde Freud en volver a centrar el problema del psicoanálisis en esta cuestión, precisamente: la relación entre el sujeto y la verdad (Foucault, HS:31).

sepulcro del alma de algunas direcciones del platonismo y el pitagorismo, implica en él un modo de la extensión.

En la época moderna los problemas referentes al cuerpo fueron tratados sobre todo en relación a las cuestiones referidas a la materia y a la extensión. Para Descartes, lo sabemos, el cuerpo es “res extensa”, pero la res extensa no es sino espacio; para Spinoza es una cantidad de tres dimensiones que adopta una figura, es decir, un modo de la extensión, “cierto modo de extensión existente en acto” (Eth., II, prop. XIII). Las cuestiones relativas a la naturaleza del cuerpo han vuelto a plantear, por lo tanto, todos los problemas relativos a la naturaleza de la materia y del espacio y, con ello, a la naturaleza de lo real. Husserl concibe posible (a través de la constitución del cuerpo “estesiológico” y del cuerpo “volitivo”) no reducir enteramente el cuerpo a lo natural, sin por ello negar su vinculación con lo material. El análisis de Merleau-Ponty respecto del cuerpo y su percepción deja subsistir, en mi opinión, la “consistencia” del cuerpo, aún si el cuerpo —el “propio cuerpo”— no es un objeto.

Este breve recorrido hace ver que en los tratamientos del cuerpo, aún en los más actuales, él remite mayoritariamente, de un modo u otro, a lo natural o físico, a lo extenso, material y substancial, a algo dado y constante, a lo que, en todo caso, en cada época se han “incorporado” modos, maneras, formas. Cuando no se formula la pregunta ¿qué es el cuerpo?, y las más de las veces no se lo hace, ocurre que todos creemos hablar de lo mismo mientras hablamos de cosas diferentes y, no obstante, recurrentemente, el cuerpo aparece como algo dado que refiere además, de una u otra forma, a un modo de la extensión. Es decir, si se sigue la tradición, a algún modo de la naturaleza.

A partir de la constitución de la biología como una ciencia independiente de la filosofía y del desarrollo acelerado de la fisiología en los siglos XVIII y XIX, el cuerpo humano se ha constituido en objeto de estudio de la anatomía y la fisiología: la primera hace hincapié en el conocimiento de la forma mientras que la segunda pone interés en el estudio de la función de cada parte del cuerpo; la biología, por su parte, según decía François Jacob, sabe cada vez más del funcionamiento de los organismos vivos que de la vida como tal. Sea como fuere, ése es el cuerpo que se ha legado a la Educación, a través de la Educación Física pero también de la Biología, la Anatomía y la 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 resuelto primero en células, después en cromosomas y genes y últimamente en moléculas de ácido nucleico (Jacob, 1977:47). Cabe recordar que Aristóteles llamaba fisiólogos (y a veces también físicos) a los primeros filósofos griegos, esto es, a los pensadores milesios, los cuales, según él, afirmaban la unidad del ser como materia y deducían de tal unidad todas las demás cosas. (Cf. Met., 1, 986b 30; 990a 3; 992b 4). Me interesa exhumar esta relación porque en los últimos años del siglo pasado y en los que van de éste se ha hecho hincapié en la crítica del cuerpo biológico, pero sin indicar que él refiere o se enmarca en el cuerpo extenso, físico, natural; y sostengo que éste último subsiste aún en las más aparentemente nuevas formas de concebir el cuerpo.

Sujeto y cuerpo

Un modo habitual de pensar al hombre, léase el sujeto,⁹ sostiene que él es un ser corpóreo. Y esta condición alude siempre más a la primera acepción que da del término el Diccionario de la Real Academia Española -“que tiene cuerpo o consistencia”- que a la segunda -“perteneciente o relativo al cuerpo o a su condición de tal”-, para la que se usa más el adjetivo “corporal”.

Esta idea supone la exacta coincidencia temporal y espacial entre el sujeto y su cuerpo biológico, coincidencia que comienza en el nacimiento y termina con la muerte, es decir, que se corresponde con el período vital del individuo. La teoría corriente, como ha señalado Lacan, no cesa de reincidir en la tentativa, “o incluso tentación”, de “encarnar más allá el sujeto (...) encarnarlo en el hombre, el cual regresa con ello al niño. Pues ese hombre será allí el primitivo (...) del mismo modo que el niño desempeñará el papel de subdesarrollado” (Cf. 2003:837/38).

Y con esto basta para erigir todo el edificio evolutivo, todo el “progreso” del desarrollo psicofisiológico, que tanto falsea el proceso primario como enmascara lo que sucede en la infancia de original, detrás de los conceptos, por ejemplo, de “mentalidad llamada prelógica, pensamiento o discurso pretendidamente egocéntrico [que] no tienen referencia sino a la mentalidad supuesta, al pensamiento presumido”, porque, en efecto, no se verifican sino en la “respuesta a unos enunciados cuya serie constituye la prueba, nada distinto de la que presidió su enunciación para fines de prueba” (Lacan, 2003:838/39). Piénsese, por ejemplo, en la prueba de Piaget para determinar la edad de adquisición de la reversibilidad del pensamiento.

Ese hombre, además, ese sujeto convertido en objeto de estudio, “pierde toda posibilidad de condición particular, porque lo que puede decirse de él como objeto de estudio, será válido para la inmensa mayoría de ellos, considerados como unificados, equiparables y normales” (Eidelsztein, 2001:31).

De todo esto, el cuerpo resulta, a la vez, condición de ser y componente de este sujeto corpóreo, “consistente”, unitario y unido al mundo por una “corporeidad” tan prodigiosa como inefable, pues la unidad de este “ser” es a la vez la de su inserción en el mundo. Este sujeto-hombre, efectivo, real, concreto, no se limita a poseer conciencia o cuerpo o a enfrentarse con la realidad externa, es a la vez conciencia y cuerpo, o conciencia-cuerpo, comprometido en el mundo. Este modo del ser postula la unidad de la experiencia y el saber. De hecho, para Merleau-Ponty la percepción es una modalidad original de la conciencia, no es únicamente psicológica, se presenta dentro de un cierto horizonte y en el mundo, y el mundo percibido es el fondo siempre presupuesto por toda racionalidad, todo valor y toda existencia (cf. 1947:119-135). En fin, la fenomenología de la percepción tiene una base psicológica pero un propósito ontológico, en Merleau-Ponty más que en Husserl.

⁹ El hombre es el sujeto convertido en objeto de estudio, de conocimiento científico, por la psicología, con lo que el sujeto es asimilado al hombre en su aparente unidad, es decir, al individuo. Cf. Eidelsztein, A. (2001). *Las estructuras clínicas a partir de Lacan*, Buenos Aires: Letra Viva, p. 31.

El cuerpo propio

Curiosamente, el cuerpo que es condición de ser para el sujeto es ya propio del sujeto e, incluso, en algunos casos, es el sujeto mismo. Alexandre Surrallés, por ejemplo, antropólogo, investigador del Collège de France, a partir de postular la “irreductibilidad de lo sensorial”, propone una teoría que exige definir un “cuerpo que sirva para sentir antes incluso de que sirva para pensar, pues el sentir es precisamente lo propio del cuerpo” y, por lo tanto, “describir la ontología de este cuerpo y los principios del desarrollo ontogenético que permite pensar en la aparición de un cuerpo estructurado”, para lo que hay que “situarse en un nivel más profundo que el cognitivo, imaginando la existencia en el estadio anterior: el plano de la sensibilización” (2006:8).

Lo relativo al sujeto requiere, permítaseme, una larga cita:

El prototipo del sujeto cognitivo, el pre-sujeto, puede ser imaginado como un embrión en suspensión dentro del líquido amniótico. Los primeros indicios del sentir se manifiestan cuando este embrión roza otro cuerpo. En ese momento, este embrión se siente como cuerpo propio –el nacimiento del pre-sujeto- al mismo tiempo que siente el otro cuerpo. A poco que el contacto se sienta como recíproco, este cuerpo-otro se vuelve el de ‘otro uno-mismo’ y de este simple contacto sensible nace la promesa de la intersubjetividad;¹⁰ por el contrario, si el contacto no se siente como recíproco, el cuerpo otro se convertirá en un objeto y el ámbito de lo pre-objetivo aparece: es el nacimiento del pre-objeto. Así, la *estesia*, es decir la aptitud para percibir sensaciones, se presentará bajo la forma de dos tipos de relaciones: una *estesia* pro-objetiva y una *estesia* pro-inter-subjetiva. La primera exige que el pre-sujeto se trascienda a si mismo plegando su inmanencia para captar el objeto; esta relación funda la exteroceptividad. La segunda *estesia* exige el repliegue sobre si mismo del pre-sujeto para poder así captar este ‘otro si mismo’; este repliegue constituye la interoceptividad. Una forma de dualismo vuelve a surgir (interoceptividad–exteroceptividad) pero éste se ve reducido y homogeneizado por la pre-subjetividad, término común de estas dos formas de *estesia*. Y la pre-subjetividad es el propio cuerpo que siente. El efecto homogeneizador del cuerpo supone que la interoceptividad no está disociada de la exteroceptividad. Las nociones de “pliegue” y de “repliegue” revelan que una es el reverso complementario de la otra: la interoceptividad es el otro en mí y la exteroceptividad el despliegue mío en otro”. De este modo, “nuestro *organismo está en el fundamento de las representaciones del mundo y de nuestro ‘yo’ que construimos permanentemente* (Surrallés, 2006:8-9, cursivas mías).

Surrallés sostiene que “La fenomenología de la percepción de M. Merleau-Ponty se encuentra en el origen de la renovación actual de los estudios sobre la afectividad en esta perspectiva”. Comenta que tomando en cuenta los aportes “de la psicología de la Gestalt y los desarrollos del

¹⁰ “esa quimera de los modernos” la llama Giorgio Agamben (2006). “La amistad”, *Profanaciones*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

pensamiento fenomenológico de la época”, el filósofo emprendió a comienzos de los años treinta una investigación a partir de la idea de que “El sentir que se siente, el ver que se ve, no es pensamiento de ver o sentir, sino visión, sentir, experiencia muda de un sentido mudo” (Merleau-Ponty, 1964:303) y que, apoyándose en los trabajos de psicología experimental, mostró que, en efecto, la percepción no es una operación intelectual, pues la ‘forma’ aparece ya en el conocimiento sensible. Por lo tanto, no se puede aplicar a la percepción la distinción clásica de forma y materia (...) La materia se impone por su forma, lo cual quiere decir en último término que toda percepción tiene lugar en un determinado horizonte: el cuerpo propio (cf. Surrallés:3).

Estas vueltas a la fenomenología, esa “audaz apuesta del sistema nervioso central a que sí existe” (Ballard, 1996:234) –no es extraño que estas ideas sean retomadas en trabajos de neurobiología como los de António Damásio, quien sostiene que la percepción de las emociones depende de un sistema indisociable de la regulación biológica (cf. Surrallés, 2006:3) y que la razón se desarrolla sobre la base de una pulsión innata¹¹ procuran oponerse al modo en que el hombre, según Agamben, ha sido pensado en nuestra cultura, “siempre como la articulación y la conjunción de dos principios opuestos: un alma y un cuerpo, el lenguaje y la vida”, pero también a la proposición del mismo Agamben de pensarlo como “aquello que resulta de la desconexión de estos dos elementos e investigar no el misterio metafísico de la conjunción, sino el misterio práctico y político de la separación” (2004). En cambio, empeñados en encontrar la verdad más allá del orden simbólico, se proponen como objetivo lo que suponen más allá del lenguaje, en este caso el cuerpo (en tanto poseedor de una verdad que el lenguaje no puede formular). Por cierto, a la afirmación de Merleau-Ponty “soy mi cuerpo” (1993:167) cabe preguntarle ¿quién dice esto, quién lo afirma?

El cuerpo ¿incorporal?

“Ese cuerpo que creen suyo es un regalo del lenguaje”, dice Lacan, y no dice un disparate pues, en efecto, nada sino el lenguaje otorga al cuerpo intuitivo, sensible (intuido, sentido), su carácter de cuerpo, identifica sus partes, las articula y relaciona entre ellas, y lo otorga así al ser que en él se constituye y que no sabe que si no pudiera hablar no se constituiría un cuerpo para él (los animales no tienen cuerpo, son cuerpo, u organismo).

El cuerpo del lenguaje, cuerpo sutil pero cuerpo (Lacan, 2008:289), hace que el cuerpo intuitivo, sensible, se incorpore, es decir, se una con el organismo en una aparente unidad. Sin embargo, lo incorporal permanece marcando el cuerpo simbólico, aún después de su incorporación: o sea: el cuerpo simbólico es siempre incorporal (cf. Lacan, 1977:18-19).

El mismo derecho de heurística negativa que consiente que se declare irrefutable *a priori* y por decisión metodológica (cf. Lakatos, 1989:51;53) que lo sensorial es irreductible, que “nuestro

¹¹ “es como si existiera una pasión que funda la razón, una pulsión que nace en la profundidad del cerebro, se desliza hacia los otros niveles del sistema nervioso, y se manifiesta por fin en la percepción de una emoción o en una influencia no consciente que orienta un proceso de toma de decisión. La razón, desde su forma práctica a su forma teórica, se desarrolla probablemente sobre la base de esta pulsión innata...” (Damásio, 1995: 308, en Surrallés, 2006:3).

organismo está en el fundamento de las representaciones del mundo y de nuestro ‘yo’, o que “la percepción de las emociones depende de un sistema indisociable de la regulación biológica y que la razón se desarrolla sobre la base de una pulsión innata”, nos asiste para con un cuerpo efecto de lo simbólico, marcado por lo incorporal, que nada tiene que ver con el organismo biológico ni con naturaleza alguna.

Y también para con un sujeto que “embraga sobre el cuerpo” (Lacan, 1977:18-19), es decir, no es el cuerpo ni efecto de él, sino que se acopla (embraga) sobre el cuerpo que, en cuanto que el sujeto puede hablar, se constituye para él. La metáfora del embrague, mecanismo que permite transmitir o interrumpir la trasmisión de una energía mecánica, es interesante, porque así como el estado propio de un motor, por ejemplo de automóvil, antes y después de la marcha, es embragado, así el sujeto es anterior y posterior a la vida (se habla de él antes de su nacimiento y después de su muerte) tanto como hay que suponerlo, igual que hay que suponer embragado al motor,¹² aunque no tiene efecto si la caja de cambios se encuentra en punto muerto.

Por esto, Agamben constata que lo que llama “nuda vida” no es “un dato natural”, puesto que “no encontraremos jamás -ni siquiera en las condiciones más primitivas- un hombre sin lenguaje y sin cultura. Ni siquiera el niño es nuda vida: al contrario, vive en una especie de corte bizantina en la que cada acto está siempre ya revestido de sus formas ceremoniales” (2004). Sin embargo, una fuerza puede accionar el pedal de embrague, “desembragando” al sujeto del cuerpo, con lo que el cuerpo puede, no obstante, continuar viviendo. Porque es posible, en efecto, producir artificialmente condiciones en las cuales algo así como una nuda vida se separa de su contexto: el “musulmán” en Auschwitz (el detenido que, por su penoso estado, es casi un muerto en vida), el comatoso, etc. En este sentido decía antes que es más interesante indagar cómo se produce la desarticulación real del humano que especular sobre cómo ha sido producida una articulación que, por lo que sabemos, es un mitologema (Agamben, 2004).

Pero no es únicamente en la forma extrema y aterradora del “musulmán” que la separación de la vida desnuda se produce, puede ocurrir como Arendt lo mostró en Eichmann, en Jerusalén, y como Foucault ha mostrado que la deriva biopolítica lo hace todos los días. Así como la fuerza que acciona el mecanismo del embrague obtiene posiciones intermedias en las que la transmisión adquiere distintos pares de fuerza, así el sujeto se acopla al cuerpo y se desacopla de él en distintos grados, incluido el caso del “sujeto que pierde su sentido en las objetivaciones del discurso (...) la enajenación más profunda del sujeto de la civilización científica”, en cuyo discurso corriente el “esto soy” se ha invertido en el “soy yo” (Lacan, 2002:270).

¿De qué cuerpo? Del de la acción. Lo que se arrebató al “musulmán” en el campo de concentración, al comatoso en su lecho, a cada uno de nosotros cotidianamente en distintas medidas, sea por efecto del biopoder o por el extravío del sujeto en las objetivaciones del discurso en nuestra civilización, es la capacidad de acción, para hablar en los términos arendtianos a partir de los cuales todavía trabajo. No de labor, que persiste en su puro proceso biológico produciendo

¹² Si se enciende el motor sin desembragar –sin accionar el pedal de embrague– el automóvil se moverá bruscamente. Hoy hay automóviles que no permiten encender el motor sin desembragar previamente.

la “nuda vida”, tampoco de trabajo, que en muchos casos continúa multiplicando la permanencia y estabilidad del mundo.

Según Arendt, de todas las actividades necesarias y presentes en las comunidades humanas, sólo dos se consideraron aptas para constituir lo que Aristóteles llamó *bios politikos*: “la acción (*praxis*) y el discurso (*lexis*), de los que surge la esfera de los asuntos humanos (...) de la que todo lo meramente necesario o útil queda excluido de manera absoluta” (2009:39).¹³ En efecto, los griegos no consideraban que la labor ni el trabajo “poseyeran suficiente dignidad para constituir un *bios*, una auténticamente humana forma de vida; puesto que servían y producían lo necesario y útil no podían ser libres e independientes de las necesidades y exigencias humanas” (2009:26). Además, el pensamiento era secundario al discurso, pero discurso y acción se consideraban coexistentes e iguales, del mismo rango y de la misma clase, lo que originalmente significó no sólo que la mayor parte de la acción política, hasta donde permanece al margen de la violencia, es realizada con palabras, sino algo más fundamental, o sea, que encontrar las palabras oportunas, en el momento oportuno es *acción*, dejando aparte la información o comunicación que lleven. Sólo la pura violencia es *muda*. (Arendt, 2009:40, cursivas mías).

En el pensamiento de los estoicos, los incorporeales son elementos, entidades, que no están en el mundo sensible, pero que de algún modo son, y que, no obstante, tampoco son Ideas. Los incorporeales, aunque insustanciales, no es que sean nada y, a la vez, se distinguen de los meros objetos de pensamiento o ilusiones del lenguaje. Así, hay realidades que no son cuerpos sustanciales. Uno de estos elementos era el *lektón*,¹⁴ lo expresable, el significado o el predicado.¹⁵ Lacan postula, para el psicoanálisis, que “esa suerte de lugar que los estoicos llamaban incorporeal” es, precisamente, “el cuerpo” (1967:415).¹⁶

Por su parte, Arendt sostiene tanto que la acción es la “única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o materia” (2009:21-22), como que la “inconsciente sustitución” de lo político por lo social (cf. 2009:38), el “profundo malentendido que expresa la traducción latina”, la identificación errónea de estas esferas (cf. 2009:41), ha culminado en que nuestras sociedades modernas excluyan en todos sus niveles la posibilidad de acción, y que en su lugar esperen “de cada uno de sus miembros una cierta clase de conducta, mediante la imposición de innumerables y variadas normas”, todas las cuales tienden a “normalizarlos” (cf. 2009:51).

Articular estas ideas y conceptos en nuestra práctica, quiero decir, la de educar, habilita a pensar el cuerpo como sus acciones, las cuales son incorporeales en sí mismas, pero interactúan con el cuerpo extenso, sensible, que se supone humano aunque apenas corresponde al proceso

¹³ Arendt usa como ejemplo de que la convicción griega de que estas dos facultades iban juntas y eran las más elevadas parece haber precedido a la *polis*, lo que en otro lugar llamé el primer curriculum de nuestra cultura, esto es, el mandato de Peleo a Fénix respecto de la educación de Aquiles: hacer de él “un orador cumplido y un ejecutor de hazañas” (*Il.*, IX, 443). (cf., *ibid.*)

¹⁴ Término que Lacan trabaja articulado al significante. Cf. por ejemplo. *El Seminario XII*. Clase del 7 de abril de 1965 y Clase del 5 de mayo de 1965; *El Seminario XIII*. Clase del 15 de diciembre de 1965.

¹⁵ El *Liddell-Scott-Jones Greek-English-Lexicon* (LSJ), vierte *gathered, chosen, picked out, of stones; capable of being spoken, to be spoken, an expression; a word* (with a meaning), *predications*; but later, *expressions, phrases* (including statements, questions, commands, wishes, etc.).

¹⁶ La cita es de *El Seminario XIV*. Clase del 26 de abril de 1967, que falta en la traducción española y en el “Lacan textual”, por lo que fue extraída de la versión disponible en www.staferla.free.fr. Agradezco a Alfredo Eidsztein su precisa indicación.

biológico de intercambio espontáneo con el mundo físico, ligado a las necesidades de supervivencia individual y de la especie (cf. Arendt, 2009:21 y 22). Arendt no ignora que, en un “sentido de iniciativa, un elemento de acción (...) es inherente a todas las actividades humanas” (2009:23). Sin embargo, aísla específicamente la acción, tal como la define, en tanto involucra un requisito de libertad que descarta las formas de vida dedicadas primordialmente a mantenerse vivo, y por tanto excluye todas aquellas que involuntariamente, de manera temporal o permanente, hayan perdido la libre disposición de sus movimientos y actividades (cf. 2009:26).

Que la educación, particularmente a partir de fines el siglo XIX y hasta hoy, a través de la Educación Física pero no sólo de ella, haya entendido por cuerpo el de lo que Arendt define como Labor y haya empeñado todos sus esfuerzos en excluir la acción en todos sus niveles, promoviendo en su lugar la imposición de conductas “normalizadoras”, no nos obliga a dirigir nuestras investigaciones en esa dirección, más bien al contrario nos impone buscar nuevos modos de pensar, nuevas teorías que nos orienten en nuestras prácticas.

Habida cuenta de que el cuerpo de la labor es, a todas luces, ineducable, de que tampoco tiene sentido educar para el trabajo o para tener trabajo, o para ganarse la subsistencia, “porque ése no es el sentido de ninguna vida” (Bleichmar, 2012:132), y de que la ciencia, como ha visto Koyré, va de lo imposible a lo real (cf.1987:193-195), propongo pensar, como cuerpo de la educación, un cuerpo de la acción que es, indefectiblemente, incorporeal.

Bibliografía

- Agamben, G. (2006). "La amistad", en *Profanaciones*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- _____, (2004). "El totalitarismo es la regla", entrevista sábado 9 de octubre, publicada en Suplemento Ñ de Clarín. Disponible en <http://www.vitralesxxi.com.ar>.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*, Buenos Aires: Paidós.
- Aristóteles (1995). *Física*. Barcelona: Planeta De Agostini Gredos.
- _____, (1998). *Metafísica*, Madrid: Editorial Gredos.
- Ballard, J.G (1996). "Proyecto para un glosario del siglo XXI" en Crary, Jonathan, y Kwinter, Sanford editores, *Incorporaciones*, Cátedra, Madrid.
- Bleichmar, S. (2012). *Violencia social - Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*, Buenos Aires: Noveduc.
- Castillejo Brull, J. L., (1981). "Características del fenómeno educativo" en Nuevas perspectivas en las Ciencias de la Educación, Madrid, Anaya. Módulo de Autoaprendizaje "Seminario de Teorías de la Educación", Juan Ruz, comp., 1996, UHAC-PIIE.
- Castillejo Brull, J. L., (1985). "La educabilidad Categoría Antropológica" en Teoría de la Educación, Madrid, Anaya. Módulo de Autoaprendizaje "Seminario de Teorías de la Educación", Juan Ruz, comp., 1996, UHAC-PIIE.
- Castro, E. (2005). "La formación de la noción filosófica de Sujeto y Subjetividad", *Psicoanálisis APdeBA – Vol. XXVII – Nro. 3*.
- Eidelsztein, A. (2001). *Las estructuras clínicas a partir de Lacan*, Buenos Aires: Letra Viva.
- Espinosa, B. (1980), *Ética demostrada según el orden geométrico*, Ediciones Orbis Hyspamérica, Madrid.
- Ferrater Mora, J. (1954). *Diccionario de Filosofía*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Flores Ochoa, R., (1994). "El campo científico de la pedagogía", en Hacia una Pedagogía del Conocimiento, Colombia, McGraw-Hill. Módulo de Autoaprendizaje "Seminario de Teorías de la Educación", Ruz, J., comp., 1996, UHAC-PIIE.
- Foucault, M. (1991). "A propósito de las palabras y las cosas", entrevista con Madeleine Chapsal, *La Quinzaine Littéraire* nro. 5, mayo 1966, en *Saber y Verdad*, Madrid: de la Piqueta.
- García Carrasco, J., (1987). "El objeto de la indagación pedagógica" en Apuntes de Teoría de la Educación, Salamanca, Universidad de Salamanca. Módulo de Autoaprendizaje "Seminario de Teorías de la Educación", Ruz, J., comp., 1996, UHAC-PIIE.
- García Hoz, V., (1968). Principios de Pedagogía Sistemática (4ta. ed.), Madrid: Rialp.
- Jacob, F. (1977). *La lógica de lo viviente*, Barcelona: Laia.
- Koyré, A. (1987). "Galileo y la revolución científica del siglo XVII", en *Estudios de Historia del pensamiento científico*, México: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1977). *Psicoanálisis. Radiofonía & Televisión*. Radiofonía. Barcelona, Anagrama.
- _____, (2002). "Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis", *Escritos* 1, Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____, (2003). "La ciencia y la verdad", *Escritos* 2, Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 834/856.

- Lakatos, I., (1989). *La metodología de los programas de investigación científica*, Alianza Universidad, Madrid.
- Merleau-P. M., (1947). *Bulletin de la Société française de philosophie*, Año 41, pp. 119-135.
Traducido del francés por Ramón Castilla Lázaro.
- _____, (1993). *Fenomenología de la percepción*, Buenos Aires: Planeta-Agostini.
- Nancy, J.L. (2014). *¿Un sujeto?*, Adrogué: Ediciones La Cebra.
- Surrallés, A., (2005). "Afectividad y Epistemología de las Ciencias Humanas", en *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana, Ed. Electrónica*. Núm. Especial. Noviembre-Diciembre. Madrid: Antropólogos Iberoamericanos en Red. Disponible en AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana/www.aibr.or.

CAPITULO 2

De los obstáculos epistemológicos a un programa de investigación del cuerpo

Ricardo Crisorio y Emiliano Gambarotta

Uno de los desafíos centrales que enfrentamos a la hora de investigar el cuerpo es la necesidad de construir nuestro objeto de estudio, esto es, la noción misma de “cuerpo” como categoría científica. Tarea ésta propia de toda investigación pero que, sin embargo, parece presentar una especial dificultad en esta específica área de estudios. Ya que en ella tiende a predominar una concepción que cabe considerar propia del “sentido común”, antes que el desarrollo de un trabajo conceptual sobre la noción de “cuerpo” y aquellas vinculadas a ésta (como “prácticas corporales”, etc.). En definitiva, nos interesa aquí, por un lado, discutir con lo que entendemos es la tendencia a dejar a este objeto de investigación en el estado propio de una “prenoción” para, por el otro, a través de su conceptualización, avanzar en el esbozo de un programa de investigación científica que lo tenga por objeto.

El cuerpo como prenoción

En su esfuerzo por fundar una ciencia sociológica, Durkheim se enfrenta a la central tarea de recortar su objeto de estudio, que es también –y quizás sobre todo– separarlo de las definiciones “vulgares”, de sentido común, que se tiene de tales fenómenos. Pues, en efecto, “en el momento en que un orden nuevo de fenómenos deviene objeto de la ciencia, éstos se encuentran representados ya en el espíritu, no sólo por imágenes sensibles, sino por una especie de conceptos formados toscamente” (Durkheim, 1986: 49). No reproducir tales conceptos en la propia práctica científica constituye entonces una tarea epistemológica de primer orden, antes bien, de lo que se trata es de dejar atrás tales “naciones vulgares o prenaciones”, en tanto “son estos idola una especie de fantasma que nos desfiguran el verdadero aspecto de las cosas y que no obstante tomamos nosotros por las cosas mismas” (Durkheim, 1986: 51).

Sobre este telón de fondo podemos preguntarnos si acaso las investigaciones sociales sobre el cuerpo no han mantenido y reproducido una noción vulgar del mismo. Si no han tendido a estudiar o bien un fenómeno que se asume vinculado a él pero que no es el cuerpo mismo (las

representaciones que de él se tienen), o bien su estatuto en el mundo de los fenómenos (si es objetivo o subjetivo), sin que ello abra la interrogación acerca de cómo ha de conceptualizarse el cuerpo. Nuestra primer tarea es entonces desarrollar un trabajo conceptual sobre esta noción, sin el cual, por ejemplo, no tendríamos los elementos conceptuales para responder qué es lo específicamente “corporal” que hace de una práctica una “práctica corporal”, sin que ello nos lleve al tautológico movimiento de señalar que lo es porque involucra al “cuerpo”, cerrando la indagación epistemológica justamente en el punto en el cual tendría que comenzar¹⁷. En definitiva, parafraseando al clásico libro de Alan Chalmers, nos proponemos preguntarnos ¿qué es esa cosa llamada cuerpo?

Si tenemos en cuenta que sentimos a estas prenociones “oponerse cuando intentamos librarnos de ellas” (Durkheim, 1986: 52), podemos entonces terminar de comprender como ellas constituyen un obstáculo epistemológico para el desenvolvimiento de una investigación acerca de la educación del cuerpo. Con esto nos estamos planteando:

El problema del conocimiento científico en términos de obstáculos. (...) Es en el acto mismo de conocer, íntimamente, donde aparecen, por una especie de necesidad funcional, los entorpecimientos y las confusiones. Es ahí donde mostraremos causas de estancamiento y hasta de retroceso, es ahí donde discerniremos causas de inercia que llamaremos obstáculos epistemológicos (Bachelard, 2010:15).

En este marco, entonces, concebimos a la prenoción como un primer obstáculo epistemológico (Cf. Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2008: 139), fuente, a su vez, de otros obstáculos que no son percibidos como tales en tanto no se hace del cuerpo una noción que ha de ser problematizada. Por todo esto, abandonar el cuerpo a su evidencia primera constituye el que cabe considerar como el más fundamental de los obstáculos epistemológicos al que hemos de enfrentarnos, el que más claramente atenta contra nuestro sentido común, pues ¿quién está dispuesto a abrir un interrogante acerca de si los músculos o el sistema digestivo, las emociones o la manera de caminar son cuestiones atinentes al cuerpo?

No abrir ese interrogante es, justamente, mantener en su evidencia esa experiencia primera e inmediata que tenemos del cuerpo, sin que siquiera quepa preguntarse si tal experiencia no es el producto de un proceso histórico, social, cultural, político; asumiéndose como dado (y eterno) lo que quizás se encuentre establecido. Y para dejar atrás ese “quizás” es necesario interrogarse científicamente acerca del cuerpo, volverlo una noción. En el marco de esta tarea se resalta, insistamos una vez más, “el carácter de obstáculo que presenta la experiencia, estimada concreta y real, estimada natural e inmediata” (Bachelard, 2010: 9). Frente a ello se torna fundamental, entonces, llevar a cabo una ruptura epistemológica, con vistas a no aceptar tan sencillamente que un músculo es cuerpo, que las emociones son atinentes al cuerpo. Planteos de apariencia polémica en los que simplemente se está afirmando la necesidad de tornar un problema lo dado,

¹⁷ Esto ocurre de manera paradigmática en la propuesta de Pierre Parlebas, cuya definición de prácticas corporales remite a las que el sujeto realiza con su cuerpo.

pues, en definitiva, “una experiencia científica es (...) una experiencia que contradice a la experiencia común” (Bachelard, 2010: 13).

Problematizar las cuestiones que subyacen a lo evidente constituye, a nuestro entender, una tarea científica fundamental (en los dos sentidos del término), tanto más compleja (y necesaria) cuanto más evidente nos resulta la cuestión a ser abordada, cuanto menos dispuestos nos encontramos a siquiera abrir una interrogación sobre ella. En definitiva, cuando más conformes – en el sentido de un “conformismo lógico” – nos sentimos con nuestra evidencia primera y la noción vulgar que ella nos brinda, producto de una experiencia práctica no problematizada. Contra una concepción como ésta Bachelard ya sostenía que:

Ante todo es necesario saber plantear los problemas. Y dígase lo que se quiera, en la vida científica los problemas no se plantean por sí mismos. Es precisamente este sentido del problema el que indica el verdadero espíritu científico. Para un espíritu científico todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta, no puede haber conocimiento científico. Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye (Bachelard, 2010: 16).

Cabe entonces que comencemos a plantearnos con mayor énfasis la pregunta por el cuerpo, por cómo se lo construye, cómo se elabora su noción, que es también indagar cómo éste se produce. Plantear la existencia de estas evidencias primeras, su constituirse en un fundamental obstáculo epistemológico, es ya un paso hacia la ruptura de las mismas. Sin embargo, no basta con ello, es necesario atacar también otro obstáculo epistemológico que hace de sostén de esa prenotión que aquí buscamos dejar atrás. Nos referimos al obstáculo substancialista. Al abordarlo podremos notar cómo, “de una manera general, los obstáculos a la cultura científica se presentan siempre por pares” (Bachelard, 2010: 23), o quizás quepa decir que se presentan como respuestas antagónicas a la misma pregunta. De allí que el desafío sea no sólo captar las (o) posiciones en torno a esta cuestión, sino sobre todo aprehender esa pregunta en su especificidad y en sus consecuencias para nuestro modo de investigar el cuerpo. Pues no alcanza con refutar dichas respuestas antagónicas, para dar luego nosotros una nueva respuesta a la misma pregunta, antes bien de lo que se trata es de descomponer la pregunta, que es también descomponer el obstáculo epistemológico que ella genera.

El obstáculo substancialista

En esta sección abordaremos “uno de los obstáculos más difíciles de superar, porque está apoyado en una filosofía fácil. Nos referimos al substancialismo” (Bachelard, 2010: 24). Éste se presenta como especialmente difícil de ser puesto en discusión cuando de lo que se trata es de investigar el cuerpo. Quizás ello se deba a que “pareciera que el hombre pudiera sentir y conocer directamente las propiedades íntimas de su ser físico. (...) El hombre a

través de su cuerpo sobrecogido por un vago sentimiento, tiene conciencia de ser una sustancia” (Bachelard, 2010: 151-152). Y es esa experiencia justamente la que hemos de romper para sortear este obstáculo epistemológico.

Cuando nos referimos a una concepción substancialista no sólo estamos aludiendo a la tendencia a igualar el cuerpo a una sustancia extensa, oponiéndolo por tanto a una dimensión “interna” no-corporal, que hunde sus raíces en una suerte de apropiación de la tradición cartesiana. También, y más fundamentalmente, nos estamos refiriendo a la tendencia a esencializar el cuerpo, tornándolo inmutable e inmodificable por los procesos socio-históricos. Concepción que presenta muchas variantes que, no obstante, pueden agruparse, sin ser excesivamente simplificadores, en torno a una oposición polar, o mejor aún, a uno de esos pares que a través de Bachelard mencionábamos: aquél que hace del cuerpo una esencia positiva y aprehensible por nuestras categorías conceptuales y aquél que lo torna una esencia negativa, imposible de ser domesticada por todo intento de aprehensión racional. Si bien el primero es, con mucho, el que ha predominado a lo largo de la historia del pensamiento moderno –llegando hasta nuestros días en versiones más matizadas–, el segundo está adquiriendo un ascendente protagonismo en las investigaciones del cuerpo.

El esencialismo positivo, se manifiesta claramente en la concepción organicista del cuerpo, la cual no sólo indaga cómo funciona el cuerpo sino que presupone una concepción de éste, aun cuando no se explicita como tal. En ella el cuerpo es situado por fuera del devenir histórico, en tanto ente natural cuya única temporalidad presenta la figura del ciclo, del proceso (de maduración, etc.) que se reitera siempre igual.

Esta versión, aunque aún predominante en la Educación Física, resulta cada vez más discutida en el ámbito de la educación del cuerpo, en el cual ha cobrado centralidad una concepción que busca destacar la dimensión histórica de lo corporal. Sin embargo, a nuestro entender, no estamos más que ante una versión matizada del mismo esencialismo, en el cual se introduce una dimensión histórica pero que nunca resulta atinente al cuerpo como tal, sino a las “representaciones” o “sentidos” que determinados agentes o grupos tienen de él. Es decir, nunca se pone en discusión que ser alto o bajo, gordo o flaco, son cuestiones propias del cuerpo, en todo caso lo que se historiza es la valoración y las representaciones asociadas a la altura o la gordura. La pregunta de investigación historiza la gordura (Vigarello, 2011), o bien señala la particularidad de que, aun cuando menospreciada en el modelo de cuerpo dominante en la Argentina contemporánea, la misma es valorada positivamente entre determinados grupos sociales, como los barrabruvas (Garriga, 2007). Sin embargo, ello nunca pone en cuestión la evidencia primera e inmediata que vincula ambas cosas, es decir, no se formula el interrogante (analíticamente previo) acerca de cuál es el proceso a través del cual se ha establecido que la gordura es una propiedad del cuerpo.

Posiblemente el trabajo en que más evidente resulta esto sea, no casualmente, el clásico trabajo de Marcel Mauss sobre las técnicas corporales, el cual puede considerarse un texto pionero, en el que se presenta el modelo de investigación que aún hoy predomina en los estudios sociales sobre el cuerpo. En efecto, allí se abre la posibilidad de estudiar sociológica y

antropológicamente el cuerpo, pero construyendo como objeto de tal indagación sus “técnicas” y no el cuerpo como tal. Se pueden indagar las distintas maneras de caminar, de reposar o de dar a luz, pero sin que ello lleve a estudiar científicamente si el caminar es corporal o, al menos, a investigar cómo se produce socio-históricamente ese cuerpo que es indisoluble del caminar, a la vez que completamente disociado del pensar que, por supuesto, no es admitido entre las técnicas propias del cuerpo. Y esto, nuevamente, es una evidencia que no se discute. En definitiva, esta concepción hace a las técnicas históricas y variables, mientras deja al cuerpo en su estatuto de esencia ahistórica.

A esto se oponen especularmente aquellas concepciones para las cuales lo propio del cuerpo reside no en lo que éste es sino, justamente, en la imposibilidad última de aprehender su ser, de fijarlo a través de nuestras categorías conceptuales. Pues “esa peculiar energía, empuje o pulsión” (Citro, 2009, p. 72) que lo caracteriza desborda todo intento de captarlo, intentos que, a su vez, no pueden ser tematizados más que como el (en última instancia vano) esfuerzo por domesticar esa energía indomesticable. Estamos ante una concepción igual de esencialista que la anterior, sólo que ahora se trata de una esencia negativa, que atraviesa y subvierte nuestras categorías racionales, marco en el cual “es imposible acceder a ese conocimiento pleno de los significantes y corporalidades de los otros” (Citro, 2009: 89). En última instancia, todo intento de conocimiento es cuestionado por contener en ciernes la pretensión de “fijar” el empuje del cuerpo, es decir, lo (por esencia) infijable.

Es en este marco, entonces, que para sortear el substancialismo como obstáculo epistemológico cabe realizar una doble ruptura, que rechace ambos esencialismos o, mejor aún, poner en juego una mirada que descomponga su núcleo común. Esta tarea delinea un posible sendero a ser transitado por las investigaciones sobre el cuerpo y, consecuentemente, por las prácticas orientadas a su educación, cuyo primer paso consistirá, por tanto, en romper con las evidencias primeras para preguntarnos –en línea con el planteo de Bachelard– ¿cómo se produce el cuerpo?, historizando no sólo sus técnicas sino el cuerpo mismo como tal, los atributos que a él ligamos y aquellos a los que lo oponemos. En definitiva, se trata de poner en juego una concepción relacional, que aborde el significado que en una determinada sociedad se da al cuerpo en cuanto término dentro de una estructura relacional, cuyo valor se define como un efecto de esa lógica relacional y no a priori. Esto es, sin soldar propiedades como el caminar o la gordura a la noción de cuerpo

De un cuerpo a otro

La Educación Física no cesa de tropezar con el obstáculo substancialista, pese a que Bachelard lo describió con precisión hace ya ochenta años. Desde el comienzo, que situamos emblemáticamente en 1882,¹⁸ la Educación Física hizo propio el cuerpo extenso que Descartes legó a

¹⁸ En los procesos históricos, las fechas no pueden ser sino emblemáticas. Hasta donde sabemos, el primer documento oficial en que se usó el sintagma educación física fue una circular del ministro de Instrucción de Prusia, Gustav von

la ciencia clásica y la fisiología definió en su objeto a fines del siglo XVIII. Como dijimos en otro lugar citando a François Jacob (Crisorio, 2003: 29) “esa organización de órganos y funciones resuelto primero en células, después en cromosomas y genes y últimamente en moléculas de ácido nucleico” (Jacob, 1977: 47), ha estado en la base de todos los proyectos de Educación Física, tanto de los que procuraron fundarse en la ciencia como de los que pretendieron para ella misma ese estatuto. Probablemente debido a esta apropiación que señalamos, la Educación Física no se ocupó del cuerpo sino del movimiento, con el consecuente abandono de aquél a su evidencia primera, captada en una experiencia que se quiere concreta y real, natural e inmediata pero que, como señalamos antes, la experiencia científica necesariamente contradice. A la vez, y probablemente por el mismo motivo, la Educación Física ha tratado el movimiento en los términos de la mecánica clásica.

Desde el comienzo, entonces, la Educación Física estuvo alienada, según argumentamos en otro lugar (Crisorio, 2003: 33) a una epistemología empirista y positivista, y a una ilusión científicista, que suponen a partes iguales la existencia de un mundo real, prediscursivo, que por supuesto incluye el cuerpo de los hombres en tanto cuerpo natural. Es decir, que pertenece a la Naturaleza y por ello es dado y constante, y tiene un modo de ser que le es propio y que hay que conocer tal como efectiva y naturalmente es. Sin embargo, algunos historiadores de la ciencia, como Koyré y Canguilhem, y algunos epistemólogos, por ejemplo Lakatos, han mostrado que tanto el empirismo como el positivismo nacen en cierta filosofía de la ciencia y no en la ciencia misma; que, por el contrario la ciencia, la que en el siglo XVII se separó radicalmente de la episteme antigua, no ha procedido, desde Galileo hasta hoy, anteponiendo el experimento o el método a la teoría, más allá de las creencias de los propios científicos¹⁹.

Según Stephen Hawking, hasta la llegada de la física moderna²⁰, se acostumbraba pensar que:

Todo el conocimiento sobre el mundo podría ser obtenido mediante observación directa, y que las cosas son lo que parecen a la percepción de los sentidos. Pero los éxitos de la física moderna, que está basada en conceptos (...) que chocan con la experiencia cotidiana, han demostrado que no es así. Por lo que la visión ingenua de la realidad no es compatible con la física moderna (Hawking, 2010: 5).

Finalmente, la posición de Hawking, de adoptar un “realismo dependiente del modelo”, basada en la idea de que “nuestros cerebros interpretan los datos de los órganos sensoriales elaborando un modelo del mundo” (ibíd.), es la misma que permitió a Saussure ver que: “lejos de preceder el objeto al punto de vista, se diría que es el punto de vista el que crea el objeto, y,

Gossler, del 27 de octubre de 1882 (Ángelo Mosso la reproduce íntegra en su *La Educación Física de la Juventud* de 1894, p. 101 ss.)

¹⁹ “El mismo Newton pensaba que él probaba sus leyes mediante los hechos. Estaba orgulloso de no proponer meras hipótesis; él sólo publicaba teorías probadas por los hechos. En particular pretendió que había deducido sus leyes a partir de los fenómenos suministrados por Kepler. Pero su desplante carecía de sentido puesto que, según Kepler, los planetas se mueven en elipses, mientras que, según la teoría de Newton, los planetas se moverían en elipses sólo si los planetas no se influyeran entre sí en sus movimientos. Pero eso es lo que sucede. Por ello Newton tuvo que crear una teoría de las perturbaciones, de la que se sigue que ningún planeta se mueve en una elipse” (Lakatos, 1989, pp.10-11).

²⁰ Se refiere a la física relativista.

además, nada nos dice de antemano que una de esas maneras de considerar el hecho en cuestión sea anterior o superior a las otras” (Saussure, 1945: 36).²¹

Muchas de las dificultades –si no todas- de la Educación Física para crear su objeto y elaborar una teoría que habilite un razonamiento experimental,²² pueden explicarse considerando sus tropiezos con los obstáculos que Bachelard llamó sustancialista y de la experiencia básica. Y es frente a ello que nos hemos propuesto aprovechar los auxilios que puede brindar la epistemología no positivista, para elaborar y desarrollar un PIC, al que llamamos Educación Corporal y que aún está vigente. Los programas de investigación científica (PICs) no operan con hipótesis o teorías aisladas sino, antes bien, con series de teorías que se superan unas a otras en la medida en que el programa progresa e, incluso, como es nuestro caso, con un conjunto de teorías articuladas. En ellos, las hipótesis y conjeturas conforman lo que se ha llamado “núcleo firme”, por un lado, y “cinturón protector”, por el otro. El primero contiene las hipótesis fundamentales y características del programa, que no están sujetas a verificación experimental sino que se establecen por decisión metodológica de los participantes del programa. El segundo reúne a las hipótesis auxiliares, ajustables, cambiables, cuya función es proteger el núcleo firme que caracteriza al programa.

Los PICs tienen también su heurística, una maquinaria elaborada para resguardar y favorecer sus innovaciones, que asume formas positivas, cuando indica las rutas de investigación que deben seguirse para establecer desarrollos nuevos y congruentes con las características del programa, y negativas, cuando opera para sostener los supuestos básicos del programa, ya que el núcleo firme es irrefutable a priori por decisión metodológica. No obstante, cabe distinguir –con Lakatos (1989: 16)– entre programas de investigación científicos, o progresivos, y pseudocientíficos, o regresivos. En los primeros la teoría conduce a descubrir hechos nuevos, desconocidos, inesperados y sorprendentes: los avances son teóricos y sólo en consecuencia “prácticos”. En los segundos las teorías se crean sólo para salvar hechos conocidos o explicar acontecimientos ocurridos, fabricando hipótesis auxiliares para proteger a la teoría de esos mismos hechos.²³ Por ejemplo, la fisiología del esfuerzo y la teoría del entrenamiento, de modo general y en su conjunto, tienen una muy pobre capacidad predictiva.

El PIC Educación Corporal articula un conjunto de teorías (sobre el cuerpo y el movimiento humanos, el sujeto, la enseñanza), cuyo núcleo firme postula un cuerpo constituido en un orden simbólico, es decir, producido en él y por él. Pues, “nada sino él [el cuerpo de lo simbólico] aísla el cuerpo tomado en sentido ingenuo” (Lacan, 1977: 18). La Educación Corporal concibe al cuerpo y al ser humano mismo como constituido en un orden simbólico. Para ella, el cuerpo no

²¹ No obstante, Saussure cree que “Otras ciencias operan con objetos dados de antemano y que se pueden considerar en seguida desde diferentes puntos de vista” (ibíd.), lo que es histórica y epistemológicamente equivocado para la ciencia clásica y más aún para la moderna.

²² Lakatos utiliza este sintagma, tomándolo circunstancialmente de Hume (otros autores prefieren “diálogo experimental”) y lo hace para indicar el modo en que los hechos deben apoyar a los programas de investigación científica (PICs); deben hacerlo en tanto predicciones que los orientan y, pero eso puede llevar mucho tiempo, en tanto demostraciones de esas predicciones.

²³ Así se explican los rendimientos de deportistas destacados (Maradona, Messi, Jordan, Ginóbili) en términos de genes y con prescindencia de otros elementos, *después* que esos rendimientos ocurrieron. O en términos de raza *después* que distintos individuos de una raza triunfaron en determinadas pruebas y hasta que otros de otras razas triunfaron en ellas (blancos y kenyas en las maratones). O se practicaron ciertos entrenamientos *después* que ellos resultaron eficaces a ciertos atletas (Zatopek).

es el sustrato preexistente a un sujeto entendido como su epifenómeno sino que, como hemos dicho en otra parte (Crisorio, 2016: 15) es el lenguaje el que da al cuerpo intuitivo, sensible, su carácter de cuerpo (identifica incluso sus partes y las articula) y lo obsequia al sujeto -al que a su vez divide y constituye como sujeto para siempre dividido- que no sabe que si no fuera hablante no se constituiría en un cuerpo constituido para él: “los animales no tienen cuerpo: son cuerpo, u organismo” (ibíd.).

El mismo derecho de heurística negativa que consiente que se declare irrefutable a priori y por decisión metodológica que el cuerpo es natural, físico o biológico, como lo supone todo el programa fisiológico,²⁴ nos asiste para con un cuerpo efecto de lo simbólico, que nada tiene que ver con el organismo biológico ni con naturaleza alguna. Tal cuerpo es propiamente el cuerpo de la educación, puesto que es producido como construcción particular de cada sujeto en el proceso de su introducción en la cultura a la que ha nacido, es decir, en el orden simbólico de una sociedad dada en una época dada. Proceso que, es preciso decirlo, comienza antes del nacimiento y de ningún modo puede realizarse individualmente. Esto sirve para hacer ver que entendemos que el lenguaje es “condición de la cultura en la medida que ésta posee una arquitectura similar (...). Una y otra se edifican por medio de operaciones y correlaciones, es decir, de relaciones lógicas” (Lévi-Strauss, 1994:110). Y también para mostrar que el sujeto que postulamos no se identifica con la persona, el individuo, el ciudadano, el psiquismo o cualquier entidad que se presente como unidad en sí misma. Antes bien, no identificamos al sujeto sino que lo reconocemos como la marca misma de la falta de identidad de alguien o algo consigo mismo. No trabajamos con la etimología que arrancaríamos con *psyche*, sino con la que remite al *subiectum latino*, traducción del *hypokeimenon* griego, que implica “lo que subyace y está en la base. Lo que yace delante”. Y lo que está en la base del sujeto, lo que yace delante es una relación, una relación de suposición.²⁵

La cultura es exclusivamente humana. Implica, como vimos, la estructura del lenguaje y, agregamos, “la operación del significante” (Eidelsztein, 2001: 12). En tanto que condición de la cultura el lenguaje no es una práctica, pero habilita todas las prácticas de una sociedad dada en una época dada. Definimos estas prácticas, con Foucault, como formas de hacer, pensar, decir (Castro, 2004: 273). Las prácticas culturales toman por objeto sujetos -en el sentido en que sujeto significa también asunto, tema, materia- entre ellos el cuerpo. Podemos entonces definir las prácticas corporales como prácticas culturales que toman por objeto al cuerpo. No como las que los

²⁴ Es posible considerar dentro del programa fisiológico las propuestas de ciertas vertientes antropológicas como la de Alexandre Surrallés, que postula que “el sentir es lo propio del cuerpo”, que “nuestro organismo está en el fundamento de las representaciones del mundo y de nuestro ‘yo’” (2006: 8-9), o la de Antonio Damásio, que sostiene que “la razón se desarrolla sobre la base de una pulsión innata” (1995: 308); e incluso la fenomenología de Merleau-Ponty, que propone que somos nuestro cuerpo (1993, p. 167). Con independencia de que los autores presenten su trabajo como un PIC, es fácil demostrar que postulados de este tipo sólo se sostienen si se los considera irrefutables por propia decisión.

²⁵ Como hemos citado en otra parte (Crisorio, 2016: 7) Jean-Luc Nancy agrega, a *subjectum, suppositum*. Dice: “*Subjectum vel suppositum*, en latín es el sujeto o bien el supuesto”. Y antes: “Sujeto quiere decir supuesto, en buen latín como en buen francés filosófico, a lo menos” (Nancy, 2014, p. 13). Sujeto significa, entonces, tanto “lo que yace debajo” como “lo puesto debajo”, lo supuesto. ¿Debajo de qué? “¿en qué sentido? [...] ¿de qué es el soporte?” (ibíd., p. 14). Pero él no contesta exactamente estas preguntas. Ya arriesgamos una respuesta: debajo del individuo; el sujeto yace, está puesto --“se mantiene”, en la traducción filosófica más precisa de *hypokeimenon*, según el propio Nancy (ibíd., p. 23)-- debajo del individuo, en el sentido de una relación y de una suposición, o de una relación de suposición (Crisorio, ibíd.). Si el orden simbólico, por las vías que le son propias (la madre o quien cumpla la función de maternidad) supone un sujeto en el naciente, éste se constituirá en la relación que tal suposición habilita.

sujetos hacen con su cuerpo, como las define la Praxiología Motriz. En primer lugar porque ello implica darle entidad a un sujeto impreciso que hace cosas imprecisas con un cuerpo impreciso: un cuerpo y un sujeto, en todo caso, lógicamente anteriores al hacer. En cambio, como también hemos dicho, pensamos que sujeto y cuerpo son hechos, producidos, por formas de hacer, pensar, decir; por lo que no pueden ser lógicamente anteriores a las prácticas que los hacen.

Este cuerpo, producido por el lenguaje y las prácticas que habilita en un momento dado de una cultura dada, es distinto en cada cultura, e incluso en momentos distintos de una misma cultura,²⁶ pero está en todas las culturas y en todos los momentos. Es también, entonces –a diferencia del organismo,²⁷ propio de las ciencias médicas, y de otros cuerpos forjados por otras disciplinas- el cuerpo que se encuentra en la experiencia social, fruto de la educación, que se inicia en la familia (la función madre es, ante todo, una función de transmisión de la cultura y de inclusión en ella) y continúa en las instancias públicas que cada sociedad dispone. Quizá este cuerpo, el cuerpo, sólo sea una convención, o quizá, como arriesga Michel de Certeau (1982, p. 180), sólo sea “algo mítico, en el sentido de que el mito es un discurso no experimental que autoriza y reglamenta unas prácticas”.

El cuerpo en la Educación Corporal

Sobre este cuerpo la Educación Corporal vuelve la teoría –quizá el único método que puede reputarse científico sea el de volver la teoría sobre los hechos, en nuestro caso las prácticas- que opera la reducción lógica que constituye el objeto de estudio. Mediante ese procedimiento aislamos un cuerpo que llamamos de la acción y que no debe confundirse con el cuerpo en acción, o en movimiento, sino con el que podría corresponder a la actividad humana que Hannah Arendt aisló de la labor y del trabajo (2009), y del que es preciso advertir que Arendt no dijo una palabra. Nuestro concepto de acción no coincide in extenso con el de ella. No obstante, rescata- mos de él la separación que hace de su ámbito del de la labor y del del trabajo para recuperar de los griegos esa “esfera de los asuntos humanos (...) de la que todo lo meramente necesario o útil queda excluido de manera absoluta” (Arendt, 2009: 39).

En efecto, los griegos no consideraban que la labor ni el trabajo tuvieran la dignidad suficiente para fundar un *bios*, una forma de vida auténticamente humana, puesto que producían lo útil y necesario; es decir, no tenían la independencia de las necesidades humanas que su estatuto de la libertad requería. Para ellos, sólo la acción (*praxis*) y el discurso (*lexis*) podían producir y cons- tituir una vida propiamente humana (*bios*). En la base de nuestro programa está la consideración de que el lenguaje habilita prácticas y que las prácticas hacen cosas, entre ellas cuerpo. Cabría entonces llamar a un cuerpo así producido cuerpo de las prácticas, y no sería una denominación del todo inexacta para el cuerpo general, si podemos llamar así al de un momento dado de una

²⁶ Por ejemplo (cf. Crisorio, 2017), fragmentado en la Grecia Arcaica, como testimonia Homero, y unificado en la Clásica, como atestigua Platón.

²⁷ El término “organismo” proviene del griego *organon*, que significa instrumento. Pitágoras (570-469 ac) se valió de él para dar cuenta del instrumento que soportaba la estancia en el mundo de las almas migrantes,

sociedad dada. Pero si consideramos la dimensión particular inherente al cuerpo de cada uno, se ve claramente que las prácticas, a su vez, habilitan acciones. Resulta más exacto, entonces, utilizar la palabra acción, que da cuenta de la actuación del sujeto en el seno de las prácticas.

De este modo el cuerpo, en tanto construcción particular que se realiza en el marco general que habilita una cultura determinada en un momento determinado, puede pensarse con propiedad como sus acciones. Es cierto, como hemos visto en otra parte (Crisorio, 2016: 18), que las sociedades modernas excluyen en todos sus niveles la posibilidad de acción, y que en su lugar esperan de cada uno de sus miembros una cierta clase de conducta, mediante la imposición de innumerables y variadas normas que tienden a “normalizarlos” (Arendt, 2009, p. 51). Pero eso no implica que sujeto y cuerpo no persistan como posibilidad de acción ni que ese cuerpo no sea el que se constituye para nosotros.

Si bien Arendt, siguiendo a los griegos, y en esto en particular a Aristóteles,²⁸ refiere la acción a la esfera política, a “la vida dedicada a los asuntos de la polis”, también destaca, porque los griegos lo destacan, el interés por lo bello, “por las cosas no necesarias ni meramente útiles” y “la vida del disfrute de los placeres corporales, en la que se consume lo hermoso” (2009:26). Es un hecho que no requiere demostración que las prácticas culturales que en nuestras sociedades occidentales hacen cuerpo, aunque no hayan sido políticas en sentido estricto, son públicas y se dan “sin la mediación de cosas o materia” (Arendt, 2009: 21-22). Llamamos a estas prácticas “corporales”, relativas al cuerpo, no en referencia al cuerpo consistente, substancial y extenso, que la fisiología define en su objeto; tampoco decimos que ellas “hacen” cuerpo porque pensemos que moldean de algún modo tal substancia (aun si en algunos casos algo así ocurre). Nos referimos, en cambio, al cuerpo que el discurso -si se entiende por discurso cierto uso de las estructuras del lenguaje- constituye para el sujeto que se constituye en él, en cuanto identifica y articula sus partes, define sus contornos, estatura, porte, sexo, género, y lo distingue tanto de otros cuerpos como de todo lo que se juzga de otra índole, todas las culturas disponen, además, de prácticas en las que este cuerpo puede actualizarse como tal, es decir, actuar, involucrando un requisito de libertad que descarta las formas de vida dedicadas primordialmente a mantenerse vivo (cf. Arendt, 2009: 26),²⁹ aún nuestras sociedades, en las que, como ha visto Arendt “la conducta ha reemplazado a la acción como la principal forma de relación humana” (ibid.: 52). Desde nuestro punto de vista, la educación no puede obviar ni desatender estas prácticas, que siempre articulan, de un modo u otro, praxis y lexis, acción y discurso, de maneras que implican el requisito de libertad que cualifica la vida; antes bien, puede concebirse como una tarea de la enseñanza y la educación en el terreno del cuerpo aumentar, a partir de las formas de racionalidad que organizan los modos de obrar, la libertad con que los sujetos actúan en las prácticas. Para esto, el PIC Educación Corporal articula con una teoría del cuerpo, un conjunto de teorías sobre las prácticas corporales, el sujeto, la enseñanza, con exigencias de congruencia entre ellas y con

²⁸ Véase la oposición de lo hermoso y lo libre respecto de lo necesario y útil en *Política*, 1333a30 sigs., 1332b32 y 1332b2.

²⁹ Cf. Aristóteles: *Ética a Nicómaco* (i. 5), *Ética a Eudemo* (1215a35 sigs.) y *Política*, 1337b5), también citado por Arendt.

las observaciones disponibles, con un exceso de contenido empírico, esto es, con una capacidad de predicción, que no podemos siquiera reseñar aquí.

Referencias

- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Aristóteles (1988). *Política*. Madrid: Gredos, 1988.
- Bachelard, G. (2010). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Bourdieu, P.; Chamboredon, J-C.; Passeron, J-C. (2018). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Bernal: Universidad de Quilmes.
- Citro, S. (2009). *Cuerpos significantes. Travesías de una etnografía dialéctica*. Buenos Aires: Biblos.
- Crisorio, R. (2003). "Conocimiento, saber y verdad". En Bracht, V. y Crisorio, R. *La Educación Física en Argentina y en Brasil*, La Plata: Ediciones Al Margen.
- Crisorio, R. (2017). *El cuerpo entre Homero y Platón*. Buenos Aires: Biblos.
- Crisorio, R. (2016). "Sujeto y Cuerpo en Educación". *Didaskomai*, Montevideo: nro. 7, pp. 3-21.
- De Certeau, M. (1982). "Histoire des corps: entretien avec Michel de Certeau", entrevista realizada por Georges Vigarello, *Esprit*, N° 2.
- De Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*, Buenos Aires: Editorial Losada.
- Durkheim, E. (1986). *Las reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Hyspamérica.
- Eidelsztein, A. (2001). *Las estructuras clínicas a partir de Lacan*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Foucault, M. (1991). "A propósito de las palabras y las cosas". *Saber y Verdad*. Madrid: La Piqueta.
- Garriga, J. (2007). *Haciendo amigos a las piñas*. Buenos Aires: Prometeo.
- Hawking, S. y L. Mlodinow. (2010). *El Gran Diseño*. Barcelona: Crítica.
- Jacob, F. (1977). *La lógica de lo viviente*. Barcelona: Laia.
- Lacan, J. (1977). *Psicoanálisis. Radiofonía & Televisión. Radiofonía*. Barcelona: Anagrama.
- Lakatos, I. (1989). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza Universidad.
- Levi-Strauss, C. (1994). *Antropología estructural*. Buenos Aires: Altaya.
- Mosso, Á. (1894). *La Educación Física de la juventud*. Madrid: Librería de José Jorro.
- Nancy, J. L. (2014). *¿Un sujeto?* Adrogué: Ediciones La Cebra.
- Surralsés, A. (2005) "Afectividad y Epistemología de las Ciencias Humanas". *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, Ed. Electrónica. Núm. Especial. Noviembre-Diciembre. s/pp.
- Vigarello, G. (2011). *Historia de la obesidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

CAPÍTULO 3

Educación Corporal y Psicoanálisis: un vínculo posible

Ana Belén Bowles

Este capítulo es el resultado de reflexiones propuestas en encuentros formales y no formales de la Educación Corporal y la Asociación Psicoanalítica de Estudios Lacanianos (APEL) de Santa Cruz de la Sierra, Bolivia.

Estos intercambios han puesto de manifiesto que la educación corporal y la clínica psicoanalítica comparten pilares epistemológicos y metodológicos, hecho que ha motivado la conformación de un Cartel.³⁰

Mi intención en este apartado es exponer los lineamientos teóricos de los que me serviré para la elaboración de mi tema de estudio en dicho proyecto, a fines de aportar a la teoría de la Educación Corporal y animar a mis colegas a seguir en la apuesta por el diálogo y el debate interdisciplinario, como vía hacia el desarrollo y crecimiento de nuestras prácticas.

En los últimos cuatro años de práctica profesional, he podido constatar lo que en el 2015 publiqué en mi tesis de licenciatura (Bowles Vaca Díez, 2016) los límites con los que tropieza el discurso bio-médico a la hora de abordar el cuerpo como constructo histórico, social y político.

Mi propuesta en el campo de la salud ha sido la de generar prácticas y espacios que alojen a esos cuerpos que no se ajustan a la norma, al discurso amo de la ciencia y a los estereotipos de belleza imperante. La Educación Corporal da un lugar al sujeto sufriente y disconforme con los modelos impuestos, no para ajustarlo, corregirlo, curarlo³ o igualarlo, sino para orientar otras formas de hacer con el cuerpo, elegidas y construidas a partir de la singularidad del sujeto.

La Educación Corporal y el Psicoanálisis, difieren con la concepción dualista del ser humano del modelo biomédico. Es por ello que para este trabajo me he detenido a revisar los aportes de la enseñanza de Jacques Lacan en relación al cuerpo, categoría central de la que se desprenden algunas reflexiones y problematizaciones en relación a la enfermedad y el dolor, dos significantes presentes en mi práctica profesional.

³⁰Cartel: Dispositivo de trabajo original, propuesto por Lacan tanto a aquellos que practican el psicoanálisis como a cualquiera que desee estudiarlo.

El diálogo constructivo entre ambas prácticas puede brindarnos la posibilidad de un abordaje interdisciplinario del cuerpo, promoviendo espacios que alojen aquello que no anda para la ciencia, eso que, aunque manifiesto en el cuerpo, escapa a la simbolización y a la inscripción de sentido. Espacios donde haya alguien que escuche el síntoma singular del sujeto, no para enmudecerlo o extirparlo, sino para acompañarlo en la construcción de un saber-hacer con eso.

La Educación Corporal puede funcionar como espacio promotor de prácticas corporales que sin dejar de lado los registros imaginario y simbólico, puedan orientarse por lo real, hacia la creación singular de un saber-hacer con el cuerpo menos sufriente y mortífero.

Analizar el cuerpo y las prácticas desde el discurso analítico, proporciona a la Educación Corporal algunas herramientas teóricas que no solo nos ubican en un lugar epistemológico distinto al discurso de la ciencia moderna. Suponen también una postura ética y política que defienden la singularidad del sujeto de las tendencias actuales que buscan nivelarlo y estandarizarlo, por vías de su naturalización. Analizar el cuerpo y las prácticas desde el discurso analítico, proporciona a la Educación Corporal algunas herramientas teóricas que no solo nos ubican en un lugar epistemológico distinto al discurso de la ciencia moderna; sino que suponen también, una postura ética y política, que defienden la singularidad del sujeto de las tendencias actuales, que buscan nivelarlo y estandarizarlo por vías de su naturalización.

Antecedentes

Ya en mi tesina, me ocupé de trazar algunos pincelazos conceptuales de las categorías de cuerpo y salud, conceptos que en los últimos años han ido dando forma a una práctica singular, que me atrevo a ubicar más del lado de la artesanía que de la ciencia en su acepción más estricta. Desistir de la búsqueda de modelos universales y cesar en las preguntas ontológicas, otorga a las prácticas corporales y a la relación maestro-alumno, la posibilidad de lograr un rasgo único e irrepetible, tal como las piezas de un artesano.

Siguiendo esta analogía, las prácticas corporales también varían según el contexto social, la cultura y la historia particular de una región, grupo social, etc. Los usos del cuerpo no solo responden a una naturaleza o una inscripción genética. No existe un cuerpo igual a otro, al menos no desde la Educación Corporal, que toma distancia del modelo mecánico y biologicista.

Tomar distancia -contrario a la negación que algunos podrían alegar- implica justamente, reconocerle un lugar al que en momentos es necesario volver, para revisar o atender. Sin embargo, tal como el artista se vale de una caja de herramientas y materiales, así mismo la Educación Corporal elige de qué recursos servirse en cada momento. Es precisamente esto lo que distingue la Educación Física tradicional, reproductora de discursos ajenos e impuestos, de la Educación Corporal, que si bien toma prestado aportes de otros campos, lo hace por elección y no por mera repetición.

La exploración en el terreno del psicoanálisis, tiene sus antecedentes en el diálogo interdisciplinario fomentado por el profesor Ricardo Crisorio en el marco de investigaciones del CICES (Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad).

Mi práctica profesional en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, ha ido abonando el terreno de las preguntas y problematizaciones que en mi opinión abren el camino a la investigación, la formalización y transmisión de una práctica. Mi intención aquí es exponer los lineamientos teóricos de los que me serviré para la elaboración de mi tema en dicho proyecto, a fines de seguir aportando a la Educación Corporal y animar a mis colegas a persistir en la apuesta por el diálogo y el debate interdisciplinario.

El cuerpo está presente en la enseñanza de Lacan, y si existe un punto de encuentro fundamental con la Educación Corporal, es que cuando hablamos de cuerpo no solo hacemos referencia al cuerpo biológico. Ni el Psicoanálisis ni la Educación Corporal se ocupan del estudio del funcionamiento y los fenómenos del organismo. Para ello existen otros campos de estudio bien definidos: anatomía, fisiología, neurología, etc. Por mi parte, el cuerpo que me interesa abordar es el de los seres humanos, que en tanto hablantes, se encuentran inmersos desde el encuentro con el lenguaje, en los fenómenos azarosos que escapan a las leyes de la naturaleza.

Mi intención es profundizar un poco más el estudio del cuerpo, sirviéndome de las enseñanzas de Jacques Lacan entre otros recursos del campo del Psicoanálisis, con el objetivo de construir una práctica interdisciplinaria que aloje el dolor y la enfermedad desde otra perspectiva, para enfocarnos allí donde –tal como expresa Castellanos– la medicina se encuentra con un límite. (2012: 20).

Hacerse un cuerpo

El cuerpo es un tema muy presente en la enseñanza de Lacan y es interesante poder tomar sus aportes teóricos y metodológicos para ubicarlos en el terreno de las prácticas corporales. Así se vislumbra un camino diferente para tratar problemáticas actuales del cuerpo: el dolor y la enfermedad, por ejemplo, principales conflictos en las prácticas que me competen; así como otros fenómenos del cuerpo muy presentes en las sociedades occidentales: trastornos de la imagen, la obesidad, anorexia, conductas compulsivas al esfuerzo y el dolor; métodos rigurosos del cuidado, el entrenamiento físico y la nutrición; la búsqueda tenaz de la belleza y el cuerpo joven, etc.

A continuación presento un breve rastreo de la concepción de cuerpo y otros conceptos centrales del psicoanálisis lacaniano, a modo de que el lector que no esté familiarizado con este discurso, pueda tener un acercamiento a la teoría que nutre las reflexiones y problematizaciones que trazo en esta ponencia; así como una motivación a realizar lo propio en las prácticas que le conciernen.

En el primer momento de su enseñanza, Lacan considera que para hacerse un cuerpo se precisa un organismo vivo y una imagen. No somos cuerpo; tenemos un cuerpo, y para ello es necesaria una operación de apropiación.

Cuando un bebé nace debe valerse de los cuidados del adulto, ya que a diferencia de los animales, su llegada al mundo está marcada por una prematurización fisiológica, es decir, una dependencia absoluta del cuidado de la función materna. El bebé, que aún no habla y que tampoco puede hacer uso independiente de su cuerpo, tiene una percepción fragmentada de sí mismo. Registra su cuerpo como partes sueltas y no tiene una noción clara de la diferenciación entre las partes de su cuerpo y el exterior. Es entre los 6 y 18 meses de vida que acontece el llamado Estadio del Espejo: el encuentro del niño con una imagen –su reflejo–, dando así lugar a la primera identificación (Narcisista), encuentro que el bebé experimenta con júbilo. Este encuentro con la imagen y la identificación guiada por el adulto, quien señala “ese eres tú”, otorga al niño el sentimiento de unidad. Es así que, el cuerpo antes vivido como fragmentos, es unificado gracias al poder totalizador de la imagen. (Lacan, 1946).

Esta operación unificadora e identificatoria del Estadio del Espejo, podría ayudarnos a analizar algunos fenómenos que no solo son cercanos a nuestro campo, sino que operan hoy como fuertes demandas en la sociedad de consumo, donde el profesor-instructor de gimnasio se convierte en una especie de perfecto aliado en la búsqueda del cuerpo bello ideal, el fomento a la exposición indiscriminada del físico, que no siempre es en su totalidad, sino tan solo una parte, un “fragmento”: abdomen plano, brazos fuertes, glúteos perfectos, etc. El fisiculturismo es un ejemplo de ello. La adoración del sujeto por un físico perfectamente marcado, delimitado, sin excesos (grasa), que lo embarca en un exhaustivo y riguroso control de su alimentación y un entrenamiento aislado de cada parte, apoyado en la clasificación anatómica del sistema muscular.

La vigorexia, ortorexia, o llamados trastornos de la imagen corporal, son también claros ejemplos de sujetos que practican obsesivos y compulsivos rituales físicos y alimentarios persiguiendo un cuerpo perfecto. Persecución que parece no agotar recursos ni fórmulas, a cual más dura y agresiva, escapando en muchos casos a todo límite, juicio y lógica. Un cuerpo sin orden ni ley.

Es aquí donde la Educación Corporal deja a un lado –al menos para este cometido– los recursos biológicos-fisiológicos, para investigar el cuerpo que no responde a las leyes naturales. Una lectura desde el discurso analítico podría ubicar dichas prácticas como un goce de la propia imagen, producto de aquel primer encuentro jubiloso en el espejo, o –en el caso de estructuras psicóticas donde esta función no operó correctamente– como una “invención” del sujeto, que engancha y pone límite a la experiencia de un cuerpo vivido como fragmentos sueltos, desprendidos, desbordados.

Tener un cuerpo implica todo un trabajo por parte del sujeto que no siempre resulta grato y sencillo. Habrá que hacerse un cuerpo, arregárselas con él, con sus malestares, impasses y embrollos.

Se nos ocurre pensar: ¿qué hacer con eso desde la Educación Corporal? ¿No podrían las prácticas corporales ayudar al sujeto en esto de “hacerse un cuerpo”? ¿Qué implicancias tiene

hoy en día la sociedad de consumo, medios de comunicación y la medicina, en la relación del sujeto con su cuerpo?

Los analistas miembros del Cartel comentan que dentro del dispositivo analítico, tarde o temprano algo acontece en el cuerpo. Resulta interesante y útil pensar la construcción de una práctica interdisciplinaria que acompañe al sujeto, alojándolo y construyendo distintas formas de hacer con el cuerpo que tiene.

Quizás se trate de enseñar, tal como anuncia Lacan, “de provocar en los otros el saber-hacer-con, es decir, saber desenvolverse en este mundo” (Lacan, 1977).

Cuerpos que hablan

He renunciado a curar a nadie de nada, salvo de su incapacidad para convivir en mejores términos con su enfermedad (...) A lo sumo les enseñé a mantenerse a flote en la incierta tempestad de cada día.

GUSTAVO DESSAL, El caso Anne

El cuerpo que le interesa investigar a la Educación Corporal no es el cuerpo-organismo-natural, sino el cuerpo del lenguaje. “Para Lacan, lo específicamente humano está marcado por el acontecimiento inaugural: el encuentro traumático del organismo con el lenguaje. De esta forma se establece una diferencia entre organismo y cuerpo” (Castellanos, 2012:35)

El niño, incluso antes de su nacimiento, ya está atravesado por el lenguaje: padres que lo esperan con un nombre, un deseo; una familia, un orden social, una cultura. Elementos que desnaturalizan el organismo. Por tanto, cuando hablamos de síntoma, al igual que en psicoanálisis, no hacemos referencia a una alteración de la función orgánica.

Es verdad que el ejercicio físico, mecánica y fisiológicamente hablando, tiene evidenciados efectos sobre los mecanismos del dolor. Ahora bien, no siempre el dolor remite a una causa estructural-anatómica definida. Muchas veces el dolor existe en ausencia de un diagnóstico médico claro. U otros casos, en los que habiendo superado las causas biológicas iniciales, el dolor insiste. Es ahí, en ese punto, donde la medicina o cualquier tecnología del cuerpo orgánico se encuentra con un límite, donde el psicoanálisis y la Educación Corporal pueden operar, prestando oídos a “eso” que no anda para la ciencia.

El psicoanálisis entiende el síntoma como un índice fundamental de una verdad del sujeto. (Recalcati, 2011:37) Siguiendo la línea Freudiana, como expresa Castellanos, podemos considerar el dolor en el campo de las neurosis, como producto de un mecanismo de conversión, “de forma que al lugar de los dolores psíquicos o emocionales evitados (reprimidos), sobrevienen dolores físicos”. (Castellanos, 2012: 45) “De esta forma el dolor corporal puede ser considerado como un síntoma, como una satisfacción sustitutiva de una pulsión reprimida” (Castellanos, 2012:45). Por tanto, el síntoma “dolor del cuerpo” -los casos de fibromialgia, por ejemplo- es algo que puede ser descifrado y que tiene un sentido que escapa a cualquier patrón natural. Es el

lenguaje de un cuerpo que trata de hacerse oír entre las amordazantes y analgésicas explicaciones fisiológicas. “El cuerpo no es el del mero funcionamiento. Mientras más se eclipsa la palabra, más proliferan los signos (...) de los que no se puede decir, pero no por ello dejan de hablar a los gritos” (Recalcati, 2011, p. 21)

Massimo Recalcati, psicoanalista lacaniano, en su estudio de la anorexia y bulimia, señala que “la cura no apunta a la normalización de la función orgánica, sino hacia la escucha de la palabra del sujeto y la apertura del inconsciente” (Recalcati, 2011: 37), pues considera que estos trastornos de la imagen y la alimentación, no constituyen una enfermedad en sí mismas, sino que son fenómenos que responden a una estructura, a una posición subjetiva.

La Educación Física tradicional, biologicista, aliada al discurso médico y militante de una biopolítica normalizadora, no cesa de responder a la demanda de los síntomas, con los recursos de las ciencias naturales. La Educación Física, como la medicina, “desembarazan al enfermo del síntoma” (Lacan, 1966), lo desalojan, en un intento de satisfacer una supuesta demanda a ser aliviado. Aquí es donde animo a proponer, reconociendo la afinidad discursiva que habilita este diálogo armónico entre la Educación Corporal y el Psicoanálisis, prácticas corporales que alojen los diversos lenguajes en que los cuerpos intentan decir algo. Gritos que “permanecen en estatuto de grito hasta que un Otro lo escucha, resignificándolo” (Recalcati, 2011:21). Se trata entonces de interrumpir los tozudos intentos de silenciar los síntomas que trae el sujeto mediante técnicas analgésicas, fármacos y tecnologías sofisticadas que solo aplacan momentáneamente un cuerpo que siempre encuentra una vía de insistencia. Sin dejar de atender la demanda del organismo, la Educación Corporal puede –apoyado en el discurso analítico– escuchar otra cosa.

Actualmente abundan las figuras influyentes en el campo de la salud, la psicología y el bienestar, que intentan advertir y entrenar a las personas en las técnicas del buen vivir, fomentando prácticas, rituales y métodos cada vez más sofisticados, apoyados por supuesto, en el discurso científico.

La Educación Corporal se manifiesta crítica y disruptiva con los modelos imperantes de belleza y cuerpo sano ideal; con la tendencia inagotable a consumir todo aquello que proponga la completud y el aplazamiento de la muerte y las promesas de un cuerpo al que no le falta nada. El educador corporal, no consiente las búsquedas incansables y fallidas de la pieza que complete y satisfaga, puesto que entiende al sujeto constituido en torno a una falta, a un vacío imposible de ser llenado.

El sujeto, desde su entrada en el campo del Otro -del lenguaje- queda subordinado a sus leyes; por lo tanto ya no existe como organismo y escapa a las inscripciones genéticas y leyes naturales de comportamiento. El cuerpo no está regido por las leyes del instinto, es decir, un esquema predeterminado de respuestas a los estímulos internos o externos. Por ejemplo: el hambre. El instinto de hambre impulsa a los animales a buscar el objeto específico alimento. Una vez colmada la necesidad fisiológica, la señal biológica hambre, cede. Pero si algo nos distingue de los mamíferos del reino animal, es que al estar insertos en una cultura, nuestro comportamiento no es del todo natural. Si bien existe un funcionamiento biológico preciso del organismo, como seres hablantes nos encontramos desde el nacimiento

frente a diversas formas socio-culturales de resolver las demandas fisiológicas. En este sentido, siguiendo la teoría pulsional de Freud, el cuerpo tiene pulsiones, y éstas no tienen un objeto específico y predeterminado que la satisfaga.

Cuando el niño tiene hambre y llora, es la madre quien interpreta el llanto como hambre y ofrece su pecho para alimentarlo. Este primer encuentro del niño con el seno materno, produce en él un placer que va más allá de la satisfacción de la necesidad.

A este objeto de la primera satisfacción Lacan lo llama “objeto a”, objeto perdido a partir de la función normativa de la metáfora paterna, objeto que el sujeto buscará incansablemente, causa última de su deseo. Su demanda nunca será colmada del todo, porque aunque el lenguaje le sirva para dirigirse al Otro, siempre habrá un resto imposible de ser expresado mediante la palabra. El poder del significante, como dice Lacan, impone al sujeto un sacrificio de la carne.

Donde está el significante está la muerte de la Cosa. El significante posee el poder de abrir un vacío en lo real, de agujerear, por así decirlo, el cuerpo y se abre pulsionalmente siguiendo los bordes de las zonas erógenas descritas por Freud (oral, anal y fálica) a las que Lacan agrega la escópica y auditiva (Recalcatti, 2011:111).

Aquí podemos pensar los casos de obesidad producto de un comer descontrolado. Sujetos que afirman “no poder parar de comer”, aún en ausencia de hambre fisiológica. Podemos estudiar detalladamente cada uno de los mecanismos neuro-endócrinos del control del apetito y la saciedad; argumentar con los descubrimientos genéticos y moleculares las causas que llevan a un sujeto a alcanzar acumulaciones exorbitantes de grasa corporal, donde el cuerpo parece no tener un límite de expansión. Sin embargo, la clínica del psicoanálisis y la experiencia de las prácticas corporales abren un terreno de explicaciones que escapan a su simbolización. No todo puede ser explicado, medido, representado.

Siempre habrá un resto que escapa a la Ley. Una sustancia real, producto y residuo del aquel encuentro con el lenguaje.

Cuántas veces hemos sido testigos de sujetos gobernados por una pulsión de muerte que los encamina en prácticas auto-destructivas que ponen en riesgo la vida misma. En la anorexia, por ejemplo, como expone Recalcatti, el sujeto realiza una forma de goce pulsional, poniendo en riesgo la vida, excediendo el principio del placer.

El culto y la adoración narcisista a la imagen, los intentos de armarse un cuerpo, el dolor como un grito de una verdad reprimida o la expresión de un goce a la deriva del cuerpo. Un real que irrumpe manifestándose en el cuerpo y embarcándolo en la repetición compulsiva de la satisfacción localizada en el cuerpo: el comer descontrolado, el goce de la imagen, el placer en el dolor de prácticas o entrenamientos agresivos.

“En el análisis se tendrá que dilucidar esas experiencias de goce, que son tan particulares, que solamente el analizante puede dar cuenta de la trama por la que se encarnan en el cuerpo” (Castellanos, 2012:37).

De la misma manera, la Educación Corporal propone prácticas que rescaten lo singular, puesto que las palabras/significantes no tienen el mismo efecto en todos los sujetos. Hablar de prácticas corporales implica alejarnos de los protocolos estandarizados y los modelos de intervención que tienden a homogeneizar y universalizar al sujeto.

A modo de cierre

Dado que los conceptos presentados en este trabajo requieren de un amplio y cuidadoso estudio, mismo que escapa a los fines de esta ponencia, puesto que son los propósitos de un trabajo de investigación que vengo tan solo a anticipar, me permito dejar abierta la posibilidad a un debate constructivo que nutra las reflexiones y las ideas para este proyecto de investigación interdisciplinaria junto a psicoanalistas de la orientación lacaniana, quienes han mostrado especial interés en la Educación Corporal.

Este puede ser el punto de inicio de una conversación formal entre ambas disciplinas que susciten otros estudios y proyectos, a fines de seguir aportando a la investigación, no solo como labor académica. Lacan anima a los psicoanalistas (Lacan, 1971: 138) a unir su horizonte a la subjetividad de la época, reconociendo su función de intérpretes en la discordia de los discursos. Así mismo, investigar las prácticas corporales, implica una postura ética y política frente a la subjetividad de nuestros tiempos.

Referencias

- Bowles Vaca Díez, A. (2016). *La educación del cuerpo en los programas de ejercicio físico para la salud*. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1419/te.1419.pdf>
- Castellanos, S. (2012). *El dolor y los lenguajes del cuerpo*. Buenos Aires: Gramma Ediciones.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault: Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Quilmes: UNQUI.
- Dessal, G. (2018). *El caso Anne*. Buenos Aires: Interzona.
- Lacan, J. (1946). "El Estadio del espejo" en *Escritos I*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.
- Lacan, J. (1966). *Psychanalyse et médecine. La place de la psychanalyse dans la médecine*, en Collège de Médecine, 16 de Febrero 1966, La Salpêtrière. Recuperado de: <https://www.lacan-terafreudiana.com.ar/2.5.1.9%20%20%20PSICOANALISIS%20Y%20MEDI-CINA,%201966.pdf>
- Lacan, J. (1971). *Función y campo de la palabra y del lenguaje del psicoanálisis. Escritos 1*. México: Siglo XXI.
- Recalcati, M. (2011). *La última cena: anorexia y bulimia*, Buenos Aires: Del Cifrado.

CAPÍTULO 4

Biopolítica y Educación Física: de la Instrucción del S. XIX al Aprendizaje del S. XX³¹

Liliana Rocha Bidegain

Las ciencias biológicas habían reconocido desde un principio que la vida –en sí misma y como proceso productivo– sólo puede conservarse si permanece activa. En la visión de la biología, los equilibrios y los estados son el resultado de actividades. En consecuencia estas actividades son un elemento irrenunciable para la conservación y el mejoramiento de la vida.

MARCELO CARUSO, la biopolítica en las aulas. prácticas de conducción en las escuelas elementales del reino de baviera

Introducción

El Aprendizaje motor es un problema relativamente nuevo, como ya hemos mostrado antes (Rocha: 2012) recién en la segunda mitad del siglo XX se comenzará a teorizar y ocupará desde entonces un lugar en la enseñanza. En el siguiente artículo se trazan algunas categorías de análisis que permiten retroceder hasta el nacimiento de la Educación Física misma, para mostrar la emergencia de ciertos regímenes discursivos que permitirán luego, casi un siglo después, pensar en el aprendizaje. Por el trabajo analítico con las teorías del aprendizaje y del desarrollo motor seguiremos la sombra del *hombre* y la supuesta *naturaleza humana* desde el Siglo XIX al Siglo XX para llegar a la teoría de la herencia, más vulgarmente llamada del talento con la intención de pensar en el punto de emergencia y comenzar a cuestionar sus efectos sobre la enseñanza. Sabemos que el discurso del aprendizaje motor no carece de consecuencias sobre el cuerpo y todo lo que atañe al cuerpo. Sobre él encontramos, por ejemplo, el estigma del torpe y el talentoso; sobre él se inscriben las debilidades, los instintos, las pulsiones del animal devenido *hombre*, tanto como las afecciones del medio ambiente y de *lo que*

³¹ El siguiente texto se corresponde con el capítulo 4 de la Tesis de Maestría El aprendizaje motor: Una investigación desde las prácticas. Tesis de posgrado (Magíster en Educación Corporal). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Rocha Bidegain, A. Liliana. (2012). Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.813/te.813.pdf>

lleva en la sangre. Sobre el cuerpo se inscribe también el peso de la *identidad* que congela y fija en términos esencialistas. ¿Qué pasaría si se mostrara que nada de natural hay en el aprendizaje motor? ¿Qué pasaría si, a sabiendas de que se trata de construcciones arbitrarias, de cortes y cesuras impuestos por la ciencia, alguien se atreviera a desafiar esas reglas impuestas y enseñar no de acuerdo con lo que marcan las “etapas” —como “deber ser”— sino a partir de la lógica del contenido a enseñar? ¿Qué pasaría si el *talentoso* dejara de ser un *tocado por la varita mágica* y el *gordo* pudiera hacer algo más que ir al arco? Si los individuos están predeterminados desde el nacimiento conforme a una vinculación biológica que ni la voluntad individual ni la educación pueden quebrantar, convirtiéndose en un destino del que nadie puede escapar, ¿cuál sería nuestro papel como enseñantes?

De la Instrucción del S. XIX al Aprendizaje Motor del S.XX

Es a partir del Siglo XIX que el hombre, en tanto que viviente y perteneciente a una especie biológica, ocupará el centro de la escena (Castro, 2006:190). Según Foucault, la instauración del hombre en el campo del saber (la formación de la analítica de la finitud y de las ciencias humanas), a la vez sujeto y objeto de conocimiento, implica un imperativo que atormenta el pensamiento desde el interior, bajo la forma de una moral, de una política, de un humanismo: el deber de hacerse cargo del destino occidental, la obligación de cumplir con la tarea de funcionarios de la historia. Es el humanismo el que ha inventado, alternativamente, estas soberanías sujetadas que son el alma (soberana sobre el cuerpo, sometida a Dios), la conciencia (soberana en el orden del juicio, sometida al orden de la verdad), el individuo (soberano titular de sus derechos, sometido a las leyes de la naturaleza o a las reglas de la sociedad), la libertad³² fundamental (interiormente soberana, exteriormente consintiente y acordada con su destino). A partir de este fenómeno de medicalización de la sociedad, la preocupación estará puesta en definir y diferenciar lo científico de lo no científico, lo racional de lo irracional, y lo normal de lo patológico o anormal. Es en este umbral biológico de la modernidad que la ciencia comienza a preocuparse por establecer parámetros para cada edad, y a clasificar como anormal o desviado a todo aquel que no responda a los parámetros establecidos.³³ Sin embargo, el discurso de la Educación Física, al igual que todas las disciplinas nacidas a la sombra de la biopolítica, no es un discurso ingenuo; por el contrario, es un discurso que legitima y hace posible la circulación del proyecto del liberalismo burgués. Como dice Judith Revèl respecto del análisis de Foucault, para que un cierto liberalismo burgués haya sido posible a nivel de las instituciones, fue preciso, en el nivel de los

³² El problema de la libertad puede verse fundamentalmente en el discurso de las teorías de los sistemas dinámicos. También en Lawther (1983:38-40), bajo el título “El niño necesita enfrentarse con variadas experiencias y actuar con independencia y libertad”.

³³ “Todos los defectos orgánicos se van aumentando de generación en generación, cuando en el transcurso de la vida individual no se hace algo para combatirlos. Los padres degenerados o depauperados engendrarán casi seguramente hijos también degenerados. [...] El desarrollo ontogenético del hombre se encuentra reproducido a grandes rasgos, según las leyes bien conocidas; en el desarrollo filogenético del individuo, y aún desde aquí hasta el período de la pubertad, viniendo a marcar una serie de normas bien precisas para el desarrollo individual del organismo (Spitz, 1917:19).”

micro-poderes, un investimento mucho más fuerte de los individuos, fue preciso organizar el es-cudriñamiento de los cuerpos y de los comportamientos (Revèl:2005:22); en este contexto, la Educación Física, al reproducir modelos y métodos de investigación, ha apuntado a reducir al sujeto a la suma de sus comportamientos, que a su vez intenta evaluar según procedimientos llamados “científicos”, que son inadecuados a su objetos.³⁴

Este fenómeno instaló un quiebre. Con la constitución de los estados-nación se buscó racionalizar los problemas planteados a la práctica gubernamental por los fenómenos propios de un conjunto de vivientes en cuanto población: salud, higiene, natalidad, longevidad, raza.³⁵ Esta nueva forma del poder ya no se ocupó tanto del individuo en particular, y sí del individuo en tanto que formando parte de la población. A partir de allí, la preocupación estará centrada en: 1) fenómenos poblacionales (no individuales sino múltiples) como la proporción de nacimientos, de decesos, de las tasas de reproducción, de la fecundidad de la población –en una palabra, de la demografía–; 2) enfermedades endémicas producto del hacinamiento en las ciudades, es decir de la naturaleza, extensión, duración e intensidad de las enfermedades reinantes en la población; 3) higiene pública que pone en relación el problema del medio geográfico con el clima, el urbanismo y el medio ambiente.

A partir de este momento, el centro de la escena estará ocupado por el hombre, en tanto que viviente y perteneciente a una especie biológica, y con él, el problema de la vida. Las siguientes preguntas se imponen: ¿cómo se traduce en términos de educación –y educación del cuerpo– la apuesta moderna que pone al hombre en un lugar central? ¿cuál será el efecto de verdad de estos discursos y cómo se desplazan luego a la pregunta por el aprendizaje?

De los documentos de la época podemos deducir recogemos que, debido a los cambios políticos y culturales que se instauran en la Modernidad, el Siglo XIX estuvo centrado en la enseñanza. Existía por entonces una clara preocupación por la trasmisión de conocimientos, expresada en términos de enseñanza (aunque para nosotros se trata de instrucción y no de enseñanza) y por la cual es preciso establecer lo que “debe ser y saber un buen maestro”, “los efectos de la enseñanza sobre el individuo”, y, como consecuencia, los efectos de esta educación en el pueblo y la nación.

Es en el pasaje del poder religioso o soberano al poder del Estado que el gobierno, disputando el poder de la iglesia, pone en cuestión la verdad religiosa y dogmática para ceder lugar a la ciencia y la razón (no menos religiosa y dogmática que la verdad que cuestionan).

En sus primeros pasos, las sociedades aparecen, en la época primitiva de la humanidad, dominadas por la idea, o mejor dicho, por el sentimiento religiosos. La

³⁴ “Todo descubridor de un nuevo sistema se considera obligado a dar una explicación fisiológica altisonante de su descubrimiento para así protegerlo bajo la bandera de la crítica científica”; “la biología, la medicina social, la terapéutica, la ortopedia y la higiene nos enseñan, con perfecto acuerdo la necesidad de llevar a cabo la educación física en los primeros años de la vida” (Spitz 1917:2 y 31 respectivamente).

³⁵ El problema de la raza es una de las grandes preocupaciones de la Modernidad. Como sostiene Hannah Arendt, las investigaciones fisiológicas o biológicas son consecuencia del pensamiento racial y no al revés (recordemos cuando decíamos que en la teoría está el método), ya que el racismo es la principal arma ideológica de las políticas imperialistas modernas. Cfr. Arendt, 1998:142-145.

iglesia, por medio de sus sacerdotes, lo absorbe todo. El hombre vive exclusivamente por la Divinidad y para la Divinidad. Todas las demás tendencias del espíritu están absorbidas y como anuladas por aquella idea dominante. Desde aquel estado de desequilibrio y exclusión, siguen las sociedades, al obedecer a la ley del progreso, desarrollando en su seno nuevas esferas de actividad, mediante las tendencias naturales del espíritu humano, destinado a romper todas las trabas que se opongan a su perfeccionamiento. Los guerreros obligaron a los sacerdotes a compartir con ellos el poder, dice la historia. Así se destruye por primera vez la soberanía absoluta de la iglesia. Empieza a crearse una nueva esfera de actividad para las fuerzas del hombre. Y surge el Estado en lucha con la Iglesia. (La Educación, 1886:33).

Es en este pasaje de la Soberanía al Gobierno que la Educación deja de ser el privilegio de unos pocos para convertirse en un derecho de todos, y será el Estado el encargado de velar por ello, garantizando el acceso “común” a todos los ciudadanos.³⁶

Ya se comprende, en la época actual, que el Estado debe tratar de reducir su acción a garantizar los derechos de todas las personalidades, individuales y colectivas, para que se realice la libertad en su forma más amplia (...) Después de la Iglesia y el Estado, es la Educación la rama social que más desarrollo e independencia ha adquirido. (La Educación, 1886:34).

Por otra parte, vemos que no se trata de cualquier Educación, sino de una idea de Educación construida en la cosmovisión moderna e inserta en el “umbral biológico de la modernidad,”³⁷ e informada por las leyes de la naturaleza según dicta la ciencia. La ciencia por entonces está encarnada en la fisiología.

No es necesario insistir sobre lo que debería ser la educación (...) es evidente que dada la idea luminosa de la función del hombre, ella deberá tener por fin organizar el pensamiento según este supremo punto de vista, de desarrollar las facultades y aptitudes individuales y disponer al hombre en posesión de sí mismo a fin de que pueda querer con energía lo que es conforme a su ley y trabajar libremente para conseguir su realización. Bajo el punto de vista de la salud y de la higiene, la educación debe subordinar las impulsiones de la sensación a la dirección suprema del pensamiento y a desarrollar el principio de voluntad que es el instrumento privilegiado de la doble conservación del ser humano (La Revista Pedagógica, 1883:140)

³⁶ En Argentina, la Ley 1420 de Educación Común en la Capital, Colonias y Territorios Nacionales, del 8 de julio de 1884, plantea la obligatoriedad de la Educación para niños de 6 a 14 años.

³⁷ El umbral biológico de la modernidad se sitúa en el momento en que la especie entra como apuesta del juego en sus propias estrategias políticas. “Uno de los fenómenos fundamentales del XIX fue y es la consideración de la vida por parte del poder, un ejercicio del poder sobre el Hombre en cuanto ser viviente, una especie de estatización de lo biológico” (Foucault, 2007:217).

Al maestro, por su parte, le cabe la responsabilidad de guiar este proceso del mejor modo posible para lograr que sus discípulos logren oír la voz de la naturaleza, educados por el recto camino de la moral y la ilustración conforme a esas mismas leyes:

El poder de oír la voz de nuestra naturaleza es una facultad, que como las demás necesita cultivo, y el maestro que se interese por la salud de sus discípulos debe encaminarlos a oír la voz de su naturaleza, cuya principal manifestación es la conciencia, sin cuya ilustración es imposible el mérito ni la libertad moral, y por consiguiente tampoco el bienestar (La Educación, 1886:50).

Así, se funda una nueva razón en las leyes de la naturaleza. La educación, entonces, deberá guiar hacia el buen encauzamiento del hombre, lo que significa a todas luces una educación moral que permitirá fundar sobre estas leyes un pueblo recto y próspero, basado en la razón y el progreso.

A partir de este momento, la escuela tendrá por objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de los niños. Así, a partir de la “verdad científica”, la enseñanza estará abocada al descubrimiento o desciframiento de símbolos y/o signos secretos que la naturaleza oculta para preservar su esencia; la tarea educativa es, en definitiva, la búsqueda de la ley interior que determina el sentido de la educación.

Foucault dice que en la modernidad se pasa de la pregunta “¿qué has hecho?”, a la pregunta “¿quién eres?”. De esa forma, el poder soberano acciona sobre el “deber ser” y no sobre el derecho. Es un “deber ser” fundamentado y argumentado en la naturaleza: “hablando del ser humano, su primer deber es obedecer la voz de su naturaleza antes que a cualquier otra autoridad, para que así pueda llegar a ser lo que debe ser, y consiga al mismo tiempo su salud física y moral” (La Educación, 1883:49-50).

Se pasa, entonces, del problema de la legitimidad al problema de lo lícito (lo que hay que hacer), y la naturaleza funciona como lugar de verdad (Foucault, 2007:52-53).

El maestro del porvenir será un artista educacional. Debe ser un profundo estudiante de la naturaleza de la niñez, así como también de la idea educacional y de la experiencia de la raza. La actividad propia de la mente del niño, estimulada y dirigida por el maestro se desarrolla para dar pasos inteligentes, el maestro debe comprender el plan del asunto a enseñar, etc., etc., debe entrar en la trama de su economía mental. Sometido a este plan toda la naturaleza del niño –física, moral e intelectual- brotarán flores que se convertirán en botones y luego en exquisitos frutos. La más grande y noble virilidad será el resultado conseguido. Nuestra raza entrará bajo las fases de las probabilidades humanas, predichas por lo poetas y los filántropos”. (La Revista Pedagógica, 1883:43)

El Siglo XIX, entonces, responde a los intentos de implementar un modelo educativo que permita desarrollar aquello considerado “la naturaleza humana”, y todo proyecto que se considera “humanista” convierte esta “naturaleza humana” en una tarea pedagógica, a la que también

podemos calificar de política. Es a través de una serie de intermediaciones lingüísticas, conceptuales e institucionales que los políticos adoptan los criterios biológicos como rectores de sus acciones y las de aquellos a quienes dirigen. Decir “qué es” (en esencia) el hombre significa decir “qué debe ser”, y esto implica necesariamente indicar un camino para la consecución de esa esencia, planteada como un fin de la humanidad.

Entendemos que a partir del análisis de este cuadro de racionalidad política podemos comprender la emergencia de un discurso educativo que permitirá luego pasar a la pregunta acerca de cómo se aprende.

Sobre el suelo originario de una verdad indiscutida respecto de la enseñanza, el Siglo XX, de la mano del discurso del Aprendizaje Motor, ya no se cuestionará más respecto de cómo hay que enseñar; esa pregunta había sido respondida tiempo antes, y la respuesta misma ha pasado a ser una “verdad” de Perogrullo: se enseña según dicta la naturaleza. Ese es el plafón sobre el cual se inaugura la pregunta: ¿cómo se aprende?

El modelo organicista: El individuo, la conciencia, la Unidad y el problema de la gubernamentalidad

Contrario a lo que se ha creído, el análisis de los discursos modernos nos lleva a afirmar que el nacimiento de la Educación Física moderna no formó parte de una estrategia disciplinaria, sino más bien biopolítica. Reconocemos en ella el brazo armado del biopoder que, a partir del Siglo XIX, hace entrar al cuerpo en la serie *población-procesos biológicos-mecanismos reguladores-Estado*, no ya como cuerpo individual, sino como cuerpo *colectivo y especializante*.

Como dice Edgardo Castro,

El biopoder, absolutamente funcional al desarrollo del capitalismo, se ha organizado bajo dos modos principales, articulados entre sí. El primero en formarse fue el poder disciplinario en derredor del cuerpo individual tomado como máquina. El segundo toma el cuerpo-especie en tanto soporte de procesos biológicos como la proliferación, los nacimientos, la mortalidad, la salud, la duración de la vida, etc. El dominio general de intervención, no es ya el individuo y su cuerpo, sino el cuerpo múltiple de la población. Se trata en este caso, de una biopolítica que hace entrar a la vida y sus mecanismos en el dominio de los cálculos explícitos y convierte al poder-saber en un agente de transformación de la vida humana (Foucault, 1976:183; citado en Castro, 2007:10).

Michel Foucault nos advierte que el biopoder se ejerce al nivel de la vida pública, como gestión de estado. No se interesa en el adiestramiento del individuo, sino en hacer previsiones, en establecer mecanismos reguladores y en mantener un promedio. Al tomar en cuenta la vida y los procesos biológicos del hombre/especie, asegura en ellos no una disciplina sino una regularización. Se puede decir que, en contraposición con la definición aristotélica tradicional, el hombre

moderno es un animal en cuya política está puesta en entredicho su vida de ser viviente. Esta nueva técnica no corrige, sino que previene.

Gracias a que la vida, transformada en objeto político, es entendida como “un conjunto de necesidades fundamentales, esencia concreta del hombre, cumplimiento de sus virtualidades, plenitud de lo posible”,³⁸ la estrategia del humanismo se extrema y radicaliza su función prescriptiva y justificatoria. En un contexto de prevención y de intervención biopolítica, el humanismo se funde con el significado mismo de la vida que debe regular. En el avance sobre la vida biológica, el poder recubre al hombre y alcanza sus límites. Interviene sobre lo otro del hombre: lo animal.³⁹

La educación encontrará en el discurso higienista los argumentos para conducir al hombre por el recto camino de la naturaleza, evitando “el vicio”, “los excesos”, y todo aquello que “corrompa”, “degenere” o contraríe la “fuerza interna naturaleza” y “desvíe del recto camino” al pueblo y la nación. Encontramos en los documentos del Siglo XIX una serie de registros que comprenden diferentes formas de circulación de saberes relativos a la higiene, que nos remiten a cuatro ideas centrales que el Siglo XX no ha abandonado en absoluto: el *Individuo* (en tanto que indiviso), por lo tanto la *Unidad*, también la *Conciencia*, y por último la *Interioridad*, que se manifiesta en otros conceptos como instinto,⁴⁰ pulsión (diría luego Freud) o esencia.

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

³⁸ Michel Foucault, *La voluntad de saber* (p. 175), en Castro, Edgardo (2005). *Michel Foucault: La cuestión del Humanismo*, inédito.

³⁹ Castro, Edgardo (2005). *Michel Foucault: La cuestión del Humanismo*, inédito.

⁴⁰ “El término instinto significa ‘aguijón’, ‘acicate’, ‘estímulo’ (de *instinguere* = ‘aguijonear’, ‘estimular’). De ello deriva el sentido de instinto como estímulo natural, como conjunto de acciones y reacciones primarias, ‘primitivas’ y no conscientes”. Ferrater Mora, José, 1964, *Diccionario de Filosofía*, Tomo I a-K, Sudamericana, Buenos Aires, p. 971.

En el discurso del Aprendizaje Motor serán identificables estas ideas, a las que se remite toda vez que se enuncian explicaciones que nombran a lo psicosomático, la unidad psicobiológica, las estructuras en potencia,⁴¹ los intereses,⁴² la emoción, la motivación,⁴³ los estímulos, los incentivos,⁴⁴ las necesidades de los alumnos, etc. En todos los casos, esta interioridad refiere a una “necesidad básica”, lisa y llanamente animal.

El individuo se ve activado por diversos motivos, no solamente los que se reconocen comúnmente, tales como los deseos de comida, de agua sino muchos otros (...) Pareciera que tuviera una necesidad básica de expresar sus potencialidades y de reaccionar ante el medio. (...) Estos motivos no solamente son casi universales en la especie humana, sino también característicos de la conducta animal (Lawther, 1983:134).

En referencia a las *necesidades* y el rol del profesor respecto de esas necesidades, Jean Le Boulch afirma que

Es indispensable suscitar la actividad espontánea del alumno, apoyándonos para ello en sus necesidades. Así, el interés motivado por la fijación de una necesidad, parece la base imprescindible para las adquisiciones del niño, puesto que lo impulsará a desplegar todos sus recursos con miras al logro de un objetivo concordante con sus necesidades. (...) Los ejercicios nunca podrán ser impuestos desde afuera. Corresponde al educador, por su experiencia pedagógica, relacionar los ejercicios con las necesidades de los alumnos teniendo en cuenta su edad y capacidad de comprensión (Le Boulch, 1981:21).

El otro asunto al que occidente tampoco ha querido renunciar es a la idea de pensar un sujeto de la *conciencia*. Será por la vía de la instrucción que, desde la Ilustración en adelante, se podrá impartir normas y preceptos morales a ser incorporados y reproducidos por los pequeños, y generar una “conciencia” que su vez garantice el auto-control y los cuidados de sí para reducir y encubrir la miseria y las injusticias sociales. “Al educar se trata de poner gradualmente al discípulo en posesión consciente de sus fuerzas, pues así llegará a conocer las tendencias espontáneas de su naturaleza y a distinguirlas de las que no son legítimas” (La Educación, 1883:50).

⁴¹ “La maduración está representada por el conjunto de las modificaciones que se producen en un organismo en vías de crecimiento y que transforman estructuras potenciales en estructuras funcionales” (Le Boulch, 1991b:232).

⁴² El movimiento llamado “Escuela Nueva” o “Nueva Escuela”, así como las Pedagogías centradas en el niño o en los centros de interés, dan testimonio de este movimiento iniciado hacia finales del Siglo XIX y principios del XX. Para ello buscaron una nueva educación que fuera activa, que preparara para la vida real y que partiera de los intereses reales que tenía el niño. Autores como Ovidio Decroly, María Montessori, Celestine Freinet, las Hermanas Agazzi o Giner de los Ríos convirtieron en sus máximos exponentes hasta la década de los años 1930, cuando el auge de los totalitarismos y finalmente el temor al comunismo llevaron al olvido estas ideas. Fue en la década de 1990 cuando se retomaron en planes educativos. Este movimiento critica la escuela tradicional: el papel del profesor, la falta de interactividad, el formalismo, la importancia de la memorización.

⁴³ Para los cognitivistas, la motivación ejerce además un efecto sobre el Sistema Nervioso Central, elevando el nivel de vigilancia (activación), aumentando el nivel general de actividad, elevando el deseo de persistir hasta la consecución de la tarea y aumentando la disponibilidad cognitiva y motriz. cf. Ruiz Pérez, 1997:137-149.

⁴⁴ “Incentivo es todo objeto material o simbólico, condición o estímulo, que activa al alumno hacia él o a separarse del mismo. Es una promesa de recompensa. Los incentivos incitan al alumno a practicar para obtener satisfacción” (Ruiz Pérez, 1997:144).

El Siglo XX no sólo no ha renunciado a pensar en un sujeto de la “conciencia”; más bien ha reforzado ésta idea:⁴⁵

El niño logra sobreponerse a su propia naturaleza, y por ende, acceder a la moralidad, en cuanto adquiere conciencia de sus responsabilidades con respecto al grupo de compañeros al que pertenece. Una parte de la autoridad tradicionalmente investida por el maestro es transferida al grupo, el cual, de esta manera, vive la experiencia de la democracia escolar, tan valiosa para la formación de una personalidad equilibrada (Le Boulch, 1981:24).

Cómo ya hemos visto en trabajos anteriores (Rocha: 2012), la Psicología ha prestado la palabra al Aprendizaje Motor, que a su vez se ha constituido en buena medida a partir del discurso de esa disciplina que pretende convertirse en ciencia de la subjetividad. Dice Canguilhem que la psicología comienza como psicofísica por dos razones. Primero, porque sólo una física sería tomada en serio por los físicos. Segundo, porque debe buscar en una naturaleza, es decir, en la estructura del cuerpo humano, la razón de existencia de los residuos irreales de la experiencia humana, y convertida en psicología experimental solo puede ser sostenida por la esperanza de hacer aparecer, en las leyes de “los hechos de conciencia”, un determinismo analítico del mismo tipo de aquél que la mecánica y la física permiten esperar para toda ciencia de validez universal. Pero la ciencia de la subjetividad no se reduce a la elaboración de una física del sentido externo: se propone y se presenta como la ciencia de la conciencia de sí, o la ciencia del sentido interno. Pero la conciencia requiere el conflicto de un poder y de una resistencia; el hombre no es entonces una inteligencia servida por órganos, sino una organización viviente servida por una inteligencia. El alma necesita encarnarse, y por lo tanto no hay psicología sin biología. Podríamos decir, entonces, que hay una cadena de significantes que de algún modo se va articulando, cuya deriva biológica resulta indiscutibles: el alma se encarna en la mente, la mente tiene su localización física en el cerebro y es el cerebro el que secreta los pensamientos. La conciencia es a todas luces una deriva biológica.⁴⁶ Las investigaciones sobre las leyes de la adaptación y del aprendizaje, sobre la relación del aprendizaje con las aptitudes, sobre la detección y la medida de las aptitudes, sobre las condiciones del rendimiento y la productividad (ya se trate de individuos o de grupos) –investigaciones inseparables de sus aplicaciones a la selección o a la orientación–, admiten todas un postulado implícito común: lo propio de la naturaleza del hombre es ser herramienta, su vocación es ser puesto en su lugar, en su tarea (cf. Canguilhem, 1956). Pero, ¿herramienta de qué?, ¿herramienta de quién? El hombre será, desde entonces, una herramienta al servicio de la ideología liberal.

⁴⁵ Se sugiere consultar también “El ambiente social, el habla, la conciencia en el aprendizaje motor del ser humano”, en Meinel y Schnabel, 1988:189-197.

⁴⁶ De hecho, para los fisiólogos del siglo XIX, “el cerebro secreta pensamientos como el hígado la bilis”; puede consultarse “Indigestiones intelectuales”, en *La Educación* de 1886, o “Educación Intelectual y Educación Física” en *Revista La Pedagogía* de 1883. El fisiólogo Lagrange inventó por entonces una balanza que permitía pesar las ideas. El funcionamiento consistía en poner la cabeza del sujeto que se quería investigar, se lo forzaba a pensar mucho y de la ecuación entre el peso inicial y el peso final se deducía (supuestamente) el peso de las ideas.

Por otra parte, desde mediados del Siglo XIX, el organicismo fisiologista, encarnado en los principios de la higiene, rige todas las decisiones en torno a la educación, desde la construcción y funcionamiento de los edificios escolares, la elaboración de planes y programas de estudio, la prevención del delito, el diseño y uso de mobiliario escolar, hasta la organización de las clases de gimnástica que permitirán compensar el arrumbamiento del organismo por una educación intelectualizada que entumece al niño y debilita al cuerpo.

El pensamiento, como el cuerpo que se desarrolla y se conserva por el ejercicio, se atrofia por la inhabilidad, vive esencialmente de espontaneidad, de iniciativa y de libertad y, ahogado o comprimido, deja bien pronto el alma sin energía y sin fuerzas, sometida al afligente suplicio de un decaimiento que se ignora y de una voluntad que se abandona, con gran detrimento de la dignidad humana y del organismo. (Revista La Pedagogía, 1884:53)

A partir de las noticias de la época, sabemos que Pierre de Coubertin, luego de recorrer los colegios ingleses, publica para entonces un libro que cuestiona la educación francesa por su dura disciplina, que no solo limita la libertad de los jóvenes sino que “promueve y fomenta el delito cundo estos son liberados de sus jaulas”. En lugar de esto, Coubertin resalta las virtudes del modelo inglés, que compensa el trabajo intelectual con el ejercicio y con juegos reglados por los mismos jóvenes y pone así en acto el ejercicio de su libertad, volviendo proba dicha educación. Para el mismo momento, se difunde también en Argentina otro libro publicado en Francia por Paschal Grousset bajo el seudónimo de Philippe Daryl (1888): “con esta obra ha emprendido Daryl la campaña en pro de la mejora física y moral de sus conciudadanos. Quiere aclimatar muchos juegos que los ingleses han tomado de Francia donde habían caído en desuso, el *football* que Daryl llama la *Barette*, el *lawn tennis* a que da el nombre *courte-paume*, el *rounders*, ó *grande-thèque*, la pelota al largo o las regatas. Estos serían solo uno de los medios para regenerar la juventud, el otro tan indispensable como el juego, es el *tub*, que mantiene la higiene y la limpieza endureciendo la piel y evitando la reabsorción de las sustancias excretadas: es decir el baño diario de esponja. La conclusión de Daryl, es que hay que acostumbrar a los niños a estas dos *toilettes* indispensables, la una externa y la otra interna, que son el baño diario y el ejercicio corporal. La Educación Higienista, permitirá entonces limpiar el organismo, librándolo de la *mugre* y la *inmundicia*, sea esta exterior o interior, y la labor de la Educación Física, no es menor: permitirá eliminar la peor de las suciedades del cuerpo humano, limpiará por dentro, quitando toda suciedad que corrompa el cuerpo y sobre todo el espíritu del Hombre.

Son innumerables los escritos en los que se promueve el ejercicio, y con argumentos higienistas se afirma que ejercitarse “prolonga la vida”, “hace milagros de la salud” y “posibilita una mejor vejez”, evitando la ruina del cerebro y la decadencia de la “raza”. No solo se promete larga vida y vejez digna a través de la ejercitación,⁴⁷ sino que se afirma la supremacía de la “raza”

⁴⁷ “Los grandes hombres viven bien, y mueren bien; nunca llegan a esa triste ancianidad en que las facultades se debilitan en alto grado, y en que la vida no tiene ya objeto. Los que ejerciten mayor número de facultades vivirán más. El ejercicio metódico de todas las facultades puede hacer milagros en la salud”. (La Educación, 1883:51, “La mejor regla de higiene”).

amenazando con ejemplos de pueblos cuya “inteligencia es inferior y despreciable”.⁴⁸ El discurso educativo (y político) propone entonces no sólo la asepsia de los espacios, sino también de las conductas humanas. Es en el Siglo XIX que la pureza de la raza y su integridad se convirtieron en asunto de estado.

Este pensamiento racista resultará sumamente importante luego, porque creemos que hay allí también una continuidad con el discurso del Aprendizaje Motor que se plasmará no sólo en los métodos y técnicas elegidos para investigar, sino también y de manera más patente en la idea de que existen “talentos deportivos”, de los cuáles no sólo habrá que dar cuenta por medio de procedimientos científicos sino que se pondrá en marcha toda una serie de dispositivos e instrumentos que permitan detectarlos (ver, en este mismo capítulo, *Del modelo de evolución a la era del genoma*).

Decíamos antes que, desde el momento en que el hombre como animal viviente adquiere una existencia política, la vida biológicamente considerada se convierte en el verdadero objeto del gobierno.

Dice Castro:

En cuanto a la noción foucaultiana de gobierno, ésta tiene, para expresarlo de alguna manera, dos ejes: el gobierno como relación entre sujetos y el gobierno como relación consigo mismo. En el primer sentido, el gobierno es un conjunto de acciones sobre acciones posibles. Trabaja sobre un campo de posibilidad en el que viene a inscribirse el comportamiento de los sujetos que actúan: incita, induce, desvía, facilita o dificulta, extiende o limita, hace más o menos probable, llevado al límite, obliga o impide absolutamente. Pero es siempre una manera de actuar sobre uno o varios sujetos actuantes, y ello en tanto que actúan o son susceptibles de actuar. Una acción sobre acciones. Se trata, en definitiva, de una conducta que tiene por objeto la conducta de otro individuo o de un grupo. Gobernar consiste en conducir conductas. Foucault quiere mantener su noción de gobierno lo más amplia posible. Pero, en el segundo sentido, es también del orden del gobierno la relación que uno puede establecer consigo mismo en la medida en que, por ejemplo, se trata de dominar los placeres o los deseos (2007:11).

Comprender esto es comprender cómo y por qué en el Siglo XIX emerge una disciplina como la Educación Física, que no aparece entonces con valor propio, sino como parte de la estrategia de la racionalidad política liberal y funcional al problema de la gubernamentalidad.

En el Siglo XIX, educar aparece siempre en la trilogía “física-moral-intelectual”, y la educación del cuerpo, junto con el ejercitarse, será la forma, el instrumento, para evitar que el cerebro se

⁴⁸ “La experiencia demuestra con menos evidencia que la energía de la resistencia vital, sea que se comparen naciones o razas entre sí, sea que se comparen los individuos, está siempre en razón directa de la organización intelectual y moral y de la energía de voluntad de cada uno de ellos. ¿Quiénes ignoran que en medio a las mil vicisitudes de la vida o las desgracias que nos amenazan, los espíritus bien templados ofrecen con buen éxito una fuerte resistencia, mientras que los espíritus débiles sucumben? Mil ejemplos, que se aplican a los pueblos o a los individuos, atestiguan en efecto, que la inercia y la pasividad del alma dejan la vida orgánica expuesta sin defensa, a todos los accidentes exteriores de la vida, y que la ausencia de la voluntad y el abandono de sí mismo son las causas infalibles de la degradación física y de la muerte” (La Revista Pedagógica, 1883:52).

deteriore. Se encuentra en la Educación Física la manera de “salvar” a la población no solamente de la ruina física e intelectual, sino y sobre todo de la ruina moral que convierte al individuo en un “ser indigno”: además del trabajo de los fisiólogos, se sabe por entonces que la falta de ejercitación conducirá a la miseria física, intelectual y moral, y lo que hay que asegurar por entonces es “el porvenir de la Nación”.

El “buen sentido”, en su acepción más extensa y completa viene a ser el resultado de este “método intelectual”, bien como “la buena salud” y la “bondad del corazón” y del carácter son efectos necesarios de la “educación física y moral”. Así es como el sistema forma en un todo al hombre. He aquí los motivos por qué he hallado esta educación mejor que la mayor parte de las educaciones modernas, que frecuentemente ofrecen cuerpos lánguidos y débiles, enervados por los estudios prematuros y por una vida demasiado estudiosa y sedentaria, que al mismo tiempo produce almas bajas y degradadas, corazones corrompidos y caracteres ruines e hipócritas, marchitos desde temprano por la opresión de una disciplina dura y humillante, en fin, hombres fatuos, llenos de conocimientos mal digeridos, talento que en su modo de ver los objetos puede compararse con aquellos sujetos a quienes sus nodrizas desde la cuna los han habituado a mirar bizcos, situándolos en una posición falsa en la cual han invertido la dirección natural del órgano de la vista (La Revista Pedagógica, 1883:524).

Contra la tesis que liga a la Educación Física con el militarismo y la disciplina, nos atrevemos a afirmar que nace como contrapartida a la “opresión de una dura y humillante disciplina”, ya que se busca en ella el contrapeso necesario que permita el ejercicio de la “libertad individual” que, como parte de la racionalidad política emergente, hará posible la circulación del proyecto liberal burgués.

Pero es también por el mismo trabajo de los fisiólogos que, en la segunda mitad del Siglo XIX, se da este proceso que culmina hacia 1880 y 1890 en la “reforma de la gimnástica” y por el cual se acuñó y consolidó la expresión “Educación Física” para reemplazar definitivamente a la gimnástica en la designación de las prácticas corporales educativas (Crisorio, 2007:69).⁴⁹ Desde entonces cargará consigo esa marca de origen.

El verdadero fin de la educación física podemos resumirlo en las siguientes palabras: fortificar el cuerpo, sujetándolo a las leyes de la higiene y a ejercicios proporcionados a la edad y a la constitución de los individuos, por tanto abarca dos órdenes diferentes de ideas, sin las cuales, no se educa físicamente, sino se enseñará gimnasia y nada más, como mal se comprende y deduce de las escuelas primarias [sic]. La salud es uno de los dos objetivos principales de la educación física y por esto es necesario habituar a los niños a someterse a ciertas reglas,

⁴⁹ Para profundizar sobre este tema, recomendamos al lector el trabajo realizado por el Prof. Crisorio en los últimos años, en particular “La Educación del cuerpo entre el Quattrocento italiano y el siglo XIX europeo” y “Educación Física”, en Crisorio y Giles (2009).

cuya razón de ser deben reconocer, a fin de que puedan conservar su cuerpo en perfecto estado de salud. [...] Las formas del cuerpo, el desarrollo regular de sus miembros, la adquisición de fuerzas es otro de los objetivos de la educación física y tanto la higiene como ésta interesan a la parte material como a la intelectual del individuo (La Revista Pedagógica 1883:106).

Es claro que en la modernidad podemos identificar la consolidación de una forma de discurso del poder que, por la vía de la biología y la fisiología, construye un conjunto de justificaciones por las que sus mecanismos y dispositivos se solapan en procura de una máscara de racionalidad científica.

Hemos visto cómo la Educación Física primero y el Aprendizaje Motor después han sido atravesados por ese discurso del poder que no se reduce a las prohibiciones prescriptas por la ley ni por sus ordenanzas sino precisamente a la constitución de un conjunto de prácticas (técnicas, tácticas, estrategias y discursos) que de manera sutil otorgan eficacia a ese pensamiento.

En el Siglo XIX se constituye un discurso en el que se despliega un conjunto de procesos y procedimientos de instrucción, conforme una serie de reglas estrictas de transmisión de la instrucción. La escuela se configura como el espacio de una Educación Física que con argumentos científicos traza verdades políticas que impactan en el cuerpo de los alumnos. El trabajo de la Educación Física estará centrado en el mejoramiento de los “órganos del cuerpo humano”, que se traducirán en mejoras de la “forma del cuerpo” y en la “adquisición de la fuerza”. Es a partir de la idea de individuo que acuña la modernidad que la educación abrazará, en pos de la “unidad”, tres esferas del desarrollo sin las cuales “el ser humano no es completo”: *el intelecto* (por el trabajo intelectual sobre el cerebro), *el físico* (por el desarrollo de las potencias físicas del organismo), y *la moral* (por un trabajo combinado de las dos anteriores).

Diría muchos años después Le Boulch: “nosotros consideramos al organismo como una estructura indivisible de comportamientos cuyas reacciones están unificadas y ordenadas” (Le Boulch, 1991b:20); “el reconocimiento de la lenta evolución de la motricidad, desde las reacciones expresivas espontáneas hasta la disponibilidad conciente, pone de manifiesto la continuidad de los aspectos afectivo motor, perceptivo y conceptual. La manifestación de las estructuras supone, inicialmente, una maduración inducida por factores intrínsecos: los organizadores embriónicos” (269). Entonces, el discurso del Aprendizaje Motor recupera aquello que ha sido dicho a la sombra de la biopolítica. No es un discurso ingenuo; por el contrario, es un discurso que legitima y hace posible la circulación del proyecto del liberalismo burgués.

Así, en nuestro estudio hemos ido determinando distintos “régimenes de veridicción” que se han articulados entre el Siglo XIX y el Siglo XX. Ello nos ayuda a pensar el alcance de las políticas educativas como estrategias de una biopolítica muy precisa que, haciendo entrar a la vida como parte de una relación entre el Poder y el Saber, establecerá una relación de sujeción y encauzamiento de las conductas de la población, cuyo mayor anhelo es el “gobierno de sí” para que sea posible “el gobierno de los otros”. La pregunta que cabría hacerse entonces es por qué el Siglo XX ocultó, enmascaró y maquilló ese discurso. Algo queda claro: para los educadores del Siglo XIX no había eufemismo ni pudor en desnudar su pensamiento, que de hecho puede leerse

literalmente en sus dichos. Al ocultar las verdades de aquel discurso, la pesada herencia sobre el pensamiento contemporáneo opera con la fuerza de aquello que susurra por lo bajo, de un decir “políticamente correcto” que esconde sus verdaderas intenciones.

Del maestro al Docente: de la asimetría del Siglo XIX al falso empoderamiento del alumno en el S.XX

En tanto que lo importante de la biopolítica moderna es la *especie*, el cuerpo hace “carne” la apuesta por la vida fusionando de un modo particular política y naturaleza. Educar es seguir las leyes de la naturaleza y salvar al pueblo y la raza de la ruina moral, espiritual y física, lo que supone en lo relativo a la enseñanza instalar la pregunta por el método y por cómo enseñar respetando ese código natural. El maestro tendrá entonces el desafío de saber decodificar los “signos naturales” para no equivocarse el camino. Sin embargo, esta preocupación por el método ni siquiera les pertenece: es probable que, a partir de las ideas de Descartes por un lado y de Comenio por el otro, esta preocupación ya estuviese desde mucho antes instalada en la educación.

Descartes (1637) ya planteaba cuatro principios a tomar en cuenta en cuestión de método: el primero consistía en no admitir jamás nada por verdadero que no reconociera que evidentemente era tal, evitando la precipitación y la prevención, y sin abarcar en los juicios nada más que lo que se presente tan clara y distintamente al espíritu que no pudiera ponerse en duda; el segundo, en dividir cada una de las dificultades en tantas partes como fuera posible y necesario para resolverlas mejor; el tercero, en conducir por orden los pensamientos, comenzando por los objetos más simples y más fáciles de conocer para subir poco a poco, como por grados, hasta el conocimiento de los más compuestos, y aun suponiendo un orden entre aquellos elementos que no se preceden naturalmente unos a otros; por último, hacer en todo enumeraciones tan completas y revisiones tan generales que se tuviese la seguridad de no omitir nada.

La búsqueda del *método objetivo* que permita *enseñar todo a todos* (de la misma forma y en el mismo acto) fue muy difundida y desveló a los educadores modernos:

El propósito de la enseñanza objetiva es llevar claridad a las ideas de los niños, en parte aumentar su caudal de ideas, acostumbrar los sentidos al uso atento y cultivar el lenguaje. Cumpliendo con esto viene a ser la base de toda enseñanza [sic], y de ella brotarán los diversos conocimientos que se adquieren en la escuela, como las ramas brotan del tronco de un árbol. (“La enseñanza objetiva”, en *La Educación*, 1886:83-84).

Entonces, la apuesta moderna es tener buenos maestros: ellos serán los garantes del proyecto liberal burgués. Un educador burro, ruin, o poco preparado solo puede formar burros ruines

y poco inteligentes. El maestro es la vedette del XIX; por eso, cuando el aprendizaje motor (informado por el mismo pensamiento) ponga en el centro al alumno, y lo convierta en un supuesto soberano absoluto del proceso educativo, provocará una irrupción en el orden del discurso.

Para la Ilustración la educación era la vía por la cual acceder al anhelo de “orden y progreso”, y para el establecimiento de este sistema político la cuestión de los métodos de enseñanza resultaba de gran importancia. Es “el método” el que garantiza, por la vía de la razón, enseñar “todo a todos” y según las leyes que dicta la naturaleza. En palabras de Ernesto Bavio (1886:93), “los mejores y más racionales métodos, no pueden ser otros sino aquellos que interpretan la naturaleza en su gradual y sabio desarrollo”, y “un buen maestro” será aquel que tenga la habilidad para aplicarlos.

El método “universalmente aceptado como norma” para la enseñanza debía respetar ciertos principios que garantizarían seguir los designios de la naturaleza. Por ejemplo, debe proceder de lo conocido a lo desconocido –“todos los conocimientos que debemos al alumno [sic] deben estar apoyados en otros que ya poseen para que sus ideas estén en orden lógico y no conforme un conjunto sin correspondencia ni armonía [sic]” (“Indigestiones intelectuales”, en *La Educación*, 1884:23)–, de lo “fácil a lo difícil” y de lo “natural a lo artificial”, con el objeto de no oponerse a las indicaciones de la naturaleza, sino ayudarla, tratando de realizar sus designios.

El maestro, además:

Poseerá un conocimiento general del cuerpo, de sus órganos y funciones de estos [sic], para no violar las leyes naturales en tan interesante parte del ser humano, para robustecerlo con saludables ejercicios y para alejar las causas de enfermedad; estudiará el alma humana con el objeto de deducir de sus múltiples y distintas manifestaciones y las circunstancias que las motivan, las diversas facultades, y poder así darle una acertada dirección, que consistirá en seguir la marcha de la naturaleza (Bavio, 1886:5).

El problema que reconocemos aquí es que ese método se funda en dos cuestiones: una epistemo-metodológica, que supone la naturaleza o la existencia de esencias que otorgan un “sentido real”, “acabado y universal” a los objetos y a las prácticas –habría una “ley interior” que dictamina lo que es y lo que no es, lo que se puede hacer y no hacer a la luz del ser. La otra cuestión es política, en tanto sostiene una única forma de enseñar a todos según lo pautado por la naturaleza, olvidando y replegando las particularidades estructurales de los sujetos a individuos singulares.

En lo que a la enseñanza se refiere, el método deberá ser gradual y progresivo si se quiere contribuir al éxito;

Tratándose de la gimnasia, la graduación debe ser tal que desarrollando cada una de las partes del cuerpo se desarrolle por completo el cuerpo entero. Princiéiese por dar flexibilidad a los músculos de los miembros inferiores y superiores con ejercicios bien calculados, procédase luego con otros ejercicios cuyo fin principal

sea el desarrollo de las fuerzas en tal o cual región del cuerpo humano y se tendrá una buena enseñanza de la gimnasia (La Revista Pedagógica, 1883:21).

De los escritos de la época, también recogemos que la instrucción pública estará muy influenciada por las enseñanzas de Pestalozzi,⁵⁰ quien, basándose en las ideas de Rousseau, propone poner especial atención en un método que articule “la educación intelectual” con la “buena salud” y la “bondad del corazón y del carácter”, que serán efecto de la educación física y moral de un “sistema que forma en un todo al hombre”. Pestalozzi fue el primero en apoyar los procedimientos de enseñanza en las leyes de la naturaleza humana para no contrariarlas al desarrollar las facultades; rechazó por completo todas las prácticas antiguas, que convertían a la escuela en un lugar de sufrimiento para el niño, y estableció el principio contrario que la escuela debe ser por todos conceptos agradable para el niño.

Fröbel, su discípulo, elabora los principios que deberán regir la enseñanza en los jardines de infantes. Considera muy importante que sea la pelota el primer objeto que se entregue al niño, porque su forma redonda es un símbolo de la integralidad y unidad de la existencia. La gran movilidad de la pelota, que la hace tan especialmente adecuada para las escasas fuerzas de los niños pequeños, no constituye para él una razón suficiente. Por la misma causa, los primeros juegos deberán realizarse en un círculo con el niño en el medio, haciendo evidente el centro alrededor del cual todo se congrega. Después de la pelota se dirigirá el pensamiento necesariamente hacia el cubo apoyado, que será combinado con la pelota en el cilindro. El trabajo deberá ser acompañado siempre por palabras, pues el niño debe tener una clara comprensión de lo que está haciendo. Así, cuando en todo este trabajo la impresión de conjunto precede a la impresión de las partes por separado, se está siguiendo simplemente una indicación de la Naturaleza (cf. *La Educación*, 1886:193-194).

Nuevamente encontramos una continuidad: la naturaleza “orienta y prescribe” las prácticas del maestro. Seguir sus principios garantizará una buena educación que aleje del vicio y la miseria humana que corrompe al ser humano y lo conduce a la ruina. Y en el Siglo XX, si bien toda la atención estará puesta en el que aprende, será también la naturaleza la que organice, a partir de las Leyes del Aprendizaje y del Desarrollo, qué es lo que puede aprender el alumno, qué es lo que necesita de acuerdo a la edad, y por lo tanto cómo debe aprenderlo. También aquí, como allá, el método será gradual: de lo conocido a lo desconocido, de lo natural a lo artificial, de lo fácil a lo difícil, de lo simple a lo complejo, etc. Así como plantean Grosser y Neumaier, “el método principal para conseguir un progreso en el desarrollo de la técnica es siempre la práctica bien planificada y sistemáticamente progresiva” (1986:120).

Por otra parte, el maestro, en quien la Modernidad delega el éxito de la enseñanza en tanto responsable de elegir el método apropiado para impartir la instrucción, será una correa de paso, un aplicador pero al que aun así se le supone un saber, que en este caso no es del orden del contenido a transmitir, sino del de conocer las leyes que rigen la naturaleza; de todos modos, se

⁵⁰ “Enrique Pestalozzi nació en Zurich el 12 de octubre de 1746, se dedicó primero a las leyes y luego a la educación. Sostenía que el bienestar de los individuos y todo verdadero progreso social dependían de la Educación”. *La Educación*, periódico quincenal, Año I, Número 11, Buenos Aires, Julio de 1886.

mantiene la asimetría necesaria entre maestro y alumno de todo acto educativo. En tanto el discurso del Aprendizaje ha sido en desmedro del acto mismo de enseñar, en el Siglo XX al Maestro ya no se le “supone” ningún saber, el maestro queda absolutamente desplazado y desautorizado y por lo tanto se fractura esta relación desigual que hace posible la enseñanza. Este hecho podría hacernos pensar que se da lugar a un empoderamiento del alumno, pero esto no es más que una fantasía. Se nos ha hecho creer que el alumno es el dueño del acto de enseñanza y, aunque parecería haber sido “puesto entre algodones”, como aquel a quién hay que cuidar y respetar, en verdad el poder estaría en manos de “la ciencia”, que entonces domina el acto educativo. En síntesis, la ciencia ha logrado desplazar todos los elementos y ocupar el trono: ya no importa ni el maestro, ni el contenido, ni el alumno; es la verdad de la ciencia la que dicta, ordena, estipula, normaliza, dirige, incluye, excluye, legitima, deslegitima, etc.

Del modelo evolutivo a la era del genoma

El aprendizaje Motor lleva consigo el supuesto soterrado de la evolución darwiniana; es más, podríamos decir que Darwin ha sido el gran triunfador. Filogénesis, ontogénesis, habilidades básicas o fundamentales, etapas,⁵¹ estadios, fases, series, progresiones, enseñanza graduada, líneas de sangre, herencia, capacidades genéticas o epigenéticas, talentosos, habilidosos y torpes,⁵² períodos críticos,⁵³ períodos sensibles,⁵⁴ etc., son conceptos que atraviesan el discurso del aprendizaje y que presuponen una invariable secuencia que va del hombre al animal. Si en estos casos se presupone la existencia de un desarrollo lineal es porque se está operando con una concepción de tiempo de tipo evolutiva. Este carácter evolutivo funda así la existencia de desarrollos organizados a partir del logro de objetivos, y estructura de igual modo una gran cantidad de aspectos de la enseñanza. Por ejemplo, las conocidas progresiones metodológicas que descomponen, en tantos pasos como sea posible, un gesto, para ir poco a poco incorporando elementos hasta llegar al gesto global. Piénsese en la enseñanza de la natación: la progresión no sólo estaría dada por la enseñanza de los diferentes estilos de acuerdo a lo que se supone que es un grado de dificultad universal, desde el crawl, pasando por espalda y pecho hasta el estilo mariposa; además, en el interior de cada estilo de nado se establece una progresiva y

⁵¹ En los capítulos 1 y 2 de la tesis (Rocha: 2012) hemos desarrollado detalladamente la cuestión de las etapas, estadios y fases en el interior del discurso del Aprendizaje Motor.

⁵² Oseretsky ideó el test de evaluación motriz a los efectos de identificar a los niños de menor aptitud física de una población normal, a los que denominó “idiotas motores”. Bryant Cratty, por su parte, destina un capítulo entero a “El niño torpe”. Cf. el capítulo 12 de Cratty, 1982.

⁵³ *Períodos críticos*: momentos del desarrollo en los que si el aprendizaje no se lleva a cabo no se manifestará nunca. Cf. Ruiz Pérez, 1987:22.

⁵⁴ *Períodos sensibles*: momentos del desarrollo en que el organismo es especialmente susceptible a las influencias del ambiente. En relación al aprendizaje se hace referencia a los momentos de mayor facilidad para la adquisición de nuevas conductas. Cf. Ruiz Pérez, 1987:22. En el campo del Aprendizaje Motor, este concepto ha sido determinante en cuanto a la planificación de la enseñanza. Se trataría de enseñar ni más ni menos (haciendo hincapié en el “ni más”) que lo que se considera que el niño puede y debe aprender a esa edad. Por ejemplo, es conocida la máxima que establece que los niños no deberían iniciar la práctica deportiva antes de los 7 u 8 años. El argumento científico de esta indicación es “que la participación y la coordinación se consiguen más rápidamente cuando el sistema nervioso y los órganos motores se encuentran cercanos al tamaño adulto. Desde un punto de vista del desarrollo del electroencefalograma, el desarrollo cerebral no se completa hasta la edad de 7-8 años” (Ruiz Pérez, 1987:222).

analítica aproximación que descompone la brazada, la patada y la respiración, que a su vez requieren de progresiones particulares y ejercitaciones específicas para cada uno de esos elementos. Una vez que se ha logrado adquirir cada gesto, recién podrán fusionarse y articularse en el nado completo (se juntará en un mismo ejercicio patada, brazada y respiración). Este esquema de descomposición analítica por una parte, y gradualidad en la enseñanza por la otra, adquiere a su vez particularidades para cada deporte, y todo lo que deba hacerse está detalladamente estipulado. Este discurso ordena también el currículum escolar, ofreciendo indicaciones respecto de los contenidos, los objetivos y las actividades o tareas; también precisa cuál será la metodología a emplear, es decir cuál será el método que permita más rápidamente lograr esos objetivos, estableciendo que se procederá de un modo analítico integrando objetivos y destrezas particulares que permitan secuenciar los aprendizajes, teniendo como fin último el logro de aquel o aquellos que resultan más generales e integradores.

Podremos encontrar así progresiones metodológicas en la enseñanza del voleibol, la gimnasia artística, el básquetbol, el atletismo, etc. Esto supone *universalizar al sujeto y particularizar al contenido*, es decir, pensar que para todo ser humano se trata de las mismas dificultades o idéntica complejidad en la tarea, lo cual no solo es un error evidente, sino que además arrastra a otro equivoco: suponer que, en aras de respetar al “sujeto”, hay que realizar adecuaciones sobre el contenido, que deja de ser un “saber culturalmente valioso a ser aprendido por todos” para terminar siendo cualquier cosa. Tanto se adecua el contenido a quién aprende que finalmente deja de ser el contenido que se suponía enseñar.

Por otra parte, esta secuenciación gradual de los aprendizajes supone que tanto hay que adecuarse a la naturaleza que sólo podrá pasarse a la siguiente etapa cuándo la primera haya sido alcanzada en su totalidad. Esto supone entre otras cosas una restricción para el alumno, que se ve privado de la posibilidad de encontrarse con otros saberes (porque no se lo supone maduro para ello), así como una restricción sobre el profesor, que queda atrapado al “deber ser” que la teoría le impone.

La interpretación exacta de los procesos biológicos y fisiológicos que dirigen la formación y crecimiento del ser humano es la única norma que debe guiarnos en la dirección de la crianza del organismo infantil. La misma ley del origen de las especies, según la cual todo ser vivo reproduce, durante su desarrollo embrionario, todas las etapas del desarrollo de su especie, nos enseña que también en el desarrollo extrauterino se deberán seguir todas las etapas progresivas por las que ha pasado la especie humana a lo largo de miles de años, desde aquellos remotos tiempos de ensueño en que coloca Hæquel el origen de la especie humana (Spitzzy, 1917:32).

En el campo del Aprendizaje Motor, las ideas evolucionistas y esencialistas se manifiestan en otro fenómeno muy difundido: el de la selección de *talentos deportivos*. De la misma forma que el sentido común adjudica a Dios o a la naturaleza (“Lo que natura no da, Salamanca no presta”) la atribución de “dones” y “capacidades especiales”, el Aprendizaje Motor, en el afán de encontrar una explicación científica que pruebe las diferencias, ha basado gran parte de sus investigaciones en estudios que encuentran en la genética su justificación. La impronta científicista de la que ya hemos hablado ha reforzando la idea de que existen individuos genéticamente diferenciados

y con una disposición al aprendizaje diferente a la de otros; sin embargo, a pesar de todos los avances en el campo del “genoma humano” se sigue apelando a la naturaleza por falta de otra causa comprobable que justifique “científicamente” la distribución desigual de aquellos *dones*.

El concepto de talento a menudo se expresa como “capacidad”, “aptitud”, “competencia” o “inteligencia”. Inteligencia es un término compuesto de *intus* (entre) y *legere* (escoger); por lo tanto, refiere a la capacidad de relacionar conocimientos que poseemos para resolver una determinada situación, o más bien a la capacidad para saber elegir la mejor opción para resolver un problema. Sin embargo, tanto ha procurado la ciencia dar cuenta de ello que ha ideado en vano instrumentos para reforzar el argumento de la diferencia, midiendo, clasificando, etiquetando y seleccionando a los sujetos. Surgen una serie de interrogantes: ¿cómo se enmascara la teoría de la herencia en el Siglo XX? ¿Cómo se construye este discurso en torno al talento deportivo? ¿Cuáles son los procedimientos para su detección y selección? ¿Cómo se materializa en las teorías del aprendizaje y cuáles son sus consecuencias en la enseñanza? Todas estas preguntas no podrán ser desarrolladas aquí, ya que son en sí mismas objeto de una tesis. Sin embargo, adelantaremos algunas cuestiones.

Domingo Blázquez Sánchez define como *talento deportivo* a “la disposición por encima de la norma de poder y querer realizar unos rendimientos elevados en el campo del deporte” (1995:57), y se refiere la selección de talentos como una “operación responsable de predicción a corto plazo en cuanto a las posibilidades de que un sujeto dado en el seno de un grupo de atletas posea *atributos*, el nivel de aprendizaje, el entrenamiento y la madurez necesarias para realizar una mejor performance que el resto de los miembros del grupo en un futuro inmediato” (1995:57). Entonces el “poder” y “querer”, una vez más, se plasman como “atributos” naturales. Continúa diciendo Blázquez Sánchez:

A pesar de la influencia de la familia, la escuela, el entrenamiento, etc., son necesarias determinadas particularidades genotípicas que condicionan la elección de una determinada especialidad, entonces, la selección deportiva no es otra cosa que el proceso a través del cual se individualizan personas dotadas de talento y de actitudes favorables para el deporte, con la ayuda de métodos y de test científicamente válidos (1995:223; las cursivas son nuestras).

Del mismo modo, para Jean Le Boulch “la ontogénesis nos enseña que en su desarrollo los dones hereditarios y la influencia del medio se entrelazan de modo constante habida cuenta de ese poder del organismo de estructurarse por medio del contacto práctico con el mundo exterior” (1991a:271). Por su parte, Ruiz Pérez (1991:25) siguiendo a Ausubel y Sullivan expresa que: a) los factores genéticos limitan el crecimiento potencial absoluto de un individuo, pero los factores ambientales limitan la expresión de la potencialidad genética; b) los factores genéticos hacen a los sujetos más sensibles al efecto de determinados factores ambientales; c) en definitiva, el ser humano es el resultado de una compleja interacción, de una recíproca interacción entre lo genético y lo ambiental. Nótese que en estos dos últimos además de la genética se incluyen determinantes externos también del orden de lo natural, un entorno ambiental y no cultural. De la misma

forma, Ruiz Pérez, luego de dedicar un largo apartado a explicar los estudios experimentales que demuestran la impronta genética, concluye que “parece ser que los hijos naturales poseen una correlación más alta con los padres que los hijos adoptados; que existe una correlación más alta entre los gemelos monocigóticos que entre los dicigóticos, y que el aspecto más favorecido en este tipo de estudios es la inteligencia”, y culmina llamando la atención sobre los casos de familias de deportistas, los cuales “parecen indicar una predisposición genética para la práctica de ciertas actividades motrices pero ciertamente también podríamos añadir que el medio como tal podría ser el causante de dichas situaciones” (223).

En el campo del Aprendizaje Motor, la aplicación de pruebas estandarizadas tiene como efecto no sólo normalizar los comportamientos utilizando parámetros únicos y universales, sino también docilitar y predestinar a cada uno de los sujetos clasificados como torpes, habilidosos, faltos de gracia, etc., para terminar aceptando como inevitable su naturaleza y, consiguientemente, su trayectoria trazada con anterioridad por el docente y por “la ciencia”. Así, quien supuestamente “es” no talentoso, termina haciendo suyo el fracaso; por lo tanto, el destino no es otra cosa que la anticipación y concreción de una marca de origen. Continuar alimentando el mito del talento natural, desconociendo las condiciones sociales de producción de los talentos, impone quizás una anulación del rol docente como impulsor de progresos y logros personales de sus alumnos (cfr. Kaplan y Kaplan, 1996). Nada de inocente hay en la apelación a la “ideología de los dones”, y lograr desempeños por encima de la “norma” no encuentra explicación en condiciones naturales, filogenéticas u ontogenéticas que expliquen las diferencias en el aprendizaje. Del mismo modo, y con la misma fuerza, que nos negamos a aceptar la idea de una “naturaleza humana” o algo así como “el hombre”, nos negamos a ser funcionales a la biopolítica y las políticas liberales y meritocráticas que desde el Siglo XIX se esfuerzan por argumentar a favor de la elección de los elegidos, justificando no solo la selección y clasificación de los sujetos en el plano de lo corporal, sino también un orden social marcado por la desigualdad y la exclusión. Si dejáramos a un lado esta idea de “talentos”, y de una naturaleza que dota de capacidades especiales para el buen desempeño, en este caso en el orden de lo motor, lo que nos queda es reflexionar acerca de la posibilidad de enseñar esas habilidades.

En síntesis, todo el campo del Aprendizaje Motor se ha organizado a partir de la idea de que existe una Naturaleza Humana que orienta y determina nuestros comportamientos y posibilidades de aprendizaje. Como ya hemos visto, esta concepción de la naturaleza ha sido pensada mucho antes de poder pensar el Aprendizaje Motor mismo. Si pensamos que “eso piensa”, de lo que se trata es de problematizar ese pensamiento y poder liberarlo de lo que se piensa en silencio. Continuar alimentando la fantasía de encontrar en las teorías del Aprendizaje Motor respuestas que garanticen la predicción del fenómeno y por lo tanto posibiliten anticipar el comportamiento humano, supone, además de universalizar el sujeto y el modo en que se aprende, desconocer las condiciones culturales y políticas de dichos aprendizajes. Esto implica además una anulación del rol del maestro como trasmisor de saberes relevantes en nuestra sociedad y cultura, y vuelve ficticio el acto educativo mismo, que se convierte en una puesta en escena a la espera de que la naturaleza haga lo suyo.

Por el contrario, si problematizamos estas y otras cuestiones, será posible dejar de pensar a partir de la idea de una naturaleza que determina o un medio que dispone, facilita o entorpece el buen desempeño. Lo que nos queda entonces es reflexionar acerca de la posibilidad de elaborar una teoría de la enseñanza diferente.

Referencias

- Arendt, H. (1998). *Los orígenes del totalitarismo*, Madrid: Taurus.
- Bavio, E. (1886). "Lo que debe ser el Maestro. Necesidad de las Escuelas Normales". *La Educación*, periódico quincenal, Año I, Número 11, Buenos Aires, Julio de 1886.
- Blázquez Sánchez, D. (1998). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*, Barcelona: INDE Publicaciones.
- Canguilhem, G. (1980). "El cerebro y el pensamiento", Conferencia en la Sorbonne para el M.U.R.S. (diciembre de 1980); primera publicación en *Prospective et Santé*, n° 14. Los subtítulos que la revista había añadido se han suprimido. El orden de algunos párrafos que se habían invertido ha sido restablecido según las indicaciones del G. Canguilhem. (N.d.E. en francés). Traducción al español: Ernesto Hernández B., Abril de 2004.
- Canguilhem, G. (1956). "¿Qué es la Psicología?", Conferencia en el Collège Philosophique, 18 de diciembre de 1956, Publicada en *Revue de Métaphysique*, (Traducción: María Teresa Poyrazian).
- Caruso, M. (2005). *La biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del Reino de Baviera, Alemania (1869-1919)*, Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Castro, E. (2005). *Michel Foucault: La cuestión del Humanismo*, inédito.
- Castro, E. (2006). *El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*, Buenos Aires: Prometeo.
- Cratty, B. (1982). *El desarrollo perceptual y motor de los niños*. Barcelona: Paidós.
- Crisorio, R. (2009). "Educación Física" en Ricardo Crisorio; Marcelo Giles (eds), *Educación Física: Estudios críticos*. La Plata: Editorial Al Margen.
- Crisorio, R. y Giles M. (2009). *Estudios críticos de Educación Física*. La Plata: Al Margen.
- Daryl, P. (1888). *Renaissance physique*, 1° vol, in 16°, París: Hetzel.
- Grosser, M, y Neumaier, A, (1986). *Técnicas de entrenamiento. Teoría y práctica de los deportes*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca s.a.
- Kaplan, C, y Kaplan, D. (1996). "Deportes y distinciones de clase, fútbol para las escuelas de los pobres y rugby para las escuelas de los ricos", en *Revista Digital EFDeportes.com* año 1, n°2.
- Lawther, J. (1968). *El aprendizaje de las habilidades motrices*. Barcelona: Paidós.
- Le Boulch, J. (1991b). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Revel, J. (2008). *Diccionario Foucault*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Rocha Bidegain, A. L. (2012). El aprendizaje motor: una investigación desde las prácticas. La Plata. 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>

Rocha Bidegain, A. L. (2016). *Educación Física o Educación Corporal. Biologismo, nihilismo, individualismo*. 11º Congreso Argentino y 6º latinoamericano de educación física y ciencias. La plata.

Ruiz Pérez, L. M. (1997). Deporte y Aprendizaje. Proceso de adquisición y desarrollo de habilidades. Madrid: Visor Dis S.A.

Fuentes Documentales

La Educación, periódico quincenal, Año I, Número 11, Buenos Aires, Julio de 1886.

La Educación, periódico quincenal, Buenos Aires, 1883.

La Revista Pedagógica, Buenos Aires, 1883

Revista La Pedagogía, Buenos Aires, 1884

CAPÍTULO 5

La trama de la política educativa en debate

María Valeria Emiliozzi

Durante los años 2016, 2017 y 2018 los discursos de la política educativa argentina presentan nuevas reglas para pensar la Educación. Se parte del fundamento que los fuertes cambios sociales, culturales, económicos, científicos y productivos “moldean continuamente los contextos y condiciones externas donde los jóvenes desarrollan su escolaridad, sin impactar de manera sustantiva en las experiencias de enseñanza y aprendizaje que la escuela hoy les ofrece” (MdE, 2017: 1). A su vez, el efecto de la globalización se presenta como un acontecimiento que exige repensar los sistemas educativos del siglo XXI, “y volver a pensar prácticas pedagógicas que contribuyan con la construcción de mejores aprendizajes en el aula” (DGCyE, 2018:5).

Los datos recolectados durante el año 2016 abrieron la puerta para que el Ministerio comience a construir nuevos formatos de organización “del aprendizaje que permitan a los estudiantes alcanzar los saberes significativos y las capacidades fundamentales para su proyecto de vida” (MdE, 2017: 5). El nuevo marco curricular, listo para implementarse en el 2018, se presenta como una promesa política educativa en la que los nuevos formatos de enseñanza permitirán la inclusión de alumnos, aprendizaje significativo, adaptación de tecnologías, competencias para el futuro, entre otros elementos que van colocando una educación centrada en el alumno, su autonomía y empoderamiento; dejando de lado los saberes y la figura de un Maestro.

Ahora bien, ¿qué consecuencias tiene ese rol protagónico del alumno?, ¿qué sucede con los contenidos?, ¿cómo es una educación en la incertidumbre?, ¿qué lugar ocupa el saber?, ¿qué sustento epistemológico subyace? Y, ¿qué sentido tiene la educación? El capítulo intenta presentar un análisis de los discursos que están construyendo la nueva malla curricular para la Educación Primaria y la llamada Secundaria del Futuro, Educación Secundaria para el 2030, o Educación para los ciudadanos del Siglo XXI, títulos que llevan la nueva política educativa del Ministerio de Educación de la Nación; e identificar aquellos puntos oscuros, ese saber y esa episteme que la hace posible. “Por debajo de lo que la ciencia conoce por sí misma hay algo que no conoce; y su historia, su devenir, sus episodios, sus accidentes obedecen a una serie de leyes y determinaciones”, (Foucault, 2013: 3). Esas condiciones y determinaciones serán las que intentaremos develar para poder presentar un análisis de lo que la llamada nueva política educativa trae consigo. Ahora bien, indagar el sistema de pensamiento que la conforma o intentar conformar no significa alejarnos de la política educativa y el sentido de esa política: “cualquier forma de acción política sólo puede articularse de la manera más estrecha con una reflexión teórica

rigurosa” (Foucault, 2013:125); y en este escrito vincularemos lo más estrechamente posible lo teórico y lo político. Se trata de preguntarnos por qué se establece esa educación, qué deja afuera, a quienes está dirigida, cuáles son esos ciudadanos del Siglo XXI, cómo los están pensando, qué relación sujeto-cuerpo aparece, cuál es, entonces, ese sistema de relaciones que sale a la luz en lo que se dice, se hace y se piensa de esa trama curricular. En otras palabras, entender las reglas del sentido de los nuevos diseños curriculares, el lugar del sujeto y en qué medida alimentan la ilusión de una educación para la igualdad.

El proceso de elección, programación y jerarquización de un nuevo currículum, establecen ciertas prácticas, metodologías y discursos como legítimos, a la par que anula otros sistemas de pensamiento. Por ello, a partir de los discursos que aparecen en los diferentes marcos curriculares y materiales informativos, se intentará analizar la episteme, esa práctica histórica, ese conjunto de relaciones que, en una época dada, es posible revelar entre las ciencias cuando se las analiza al nivel de su regularidad discursiva (cf. Foucault, 2008). Este nivel es ontológico, se da en un tiempo dado y de un cierto modo que no precede, como si fuera un origen, cronológicamente al presente (Agamben, 2009: 131), sino que lo atraviesa un interrogante que apunta a interpelar por qué aparecen esos enunciados en la educación y ningún otro en su lugar, qué se hace invisible en los documentos, qué sentido del sujeto, de la educación, y de la igualdad recorre los intersticios de las líneas escritas. Para tal objetivo, el trabajo hace un análisis descriptivo de la coexistencia de enunciados que conforman ciertos discursos, el saber que los hace posible “el juego de reglas que determinan en una cultura la aparición y desaparición, su persistencia y su borradura” (Foucault, 2013: 238). Esa primera aproximación mediante el análisis del discurso, nos permitirá establecer los límites de las prácticas, la red teórica que les permite funcionar, un campo de acción de posibilidades estratégicas, esa luz que no es el secreto del discurso sino un sistema regulado de diferencias y dispersiones que explica las leyes de formación de todo un conjunto de formulaciones y permite poner en despliegue la hipótesis de que ese auge de las subjetividades y el Yo, que es recurrente en el currículum, rompe el acto democratizador de la educación y ejecuta un camino en desmedro de la cultura pública.

El auge de las capacidades y las competencias

Una serie de documentos que comienzan a circular buscan apoyar los procesos de planificación e implementación de la transformación educativa en la Argentina y comienzan a establecer otros sentidos de la educación. Palamidessi sostiene que, al “formalizar los contenidos, recomendaciones metodológicas, fundamentaciones, bibliografías, el currículum organiza el campo posible de acción de maestros y alumnos, delimitando los objetos con los que debe interactuar en su experiencia (2000: 216). 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.

El sistema educativo establece qué debe saberse, qué es importante para una sociedad, qué saberes son necesarios, entre muchas otras cosas; y “lo hace por medio del currículum, que implica una selección de la cultura que establece ciertas prioridades y jerarquías, y que señala lo que debe considerarse válido y verdadero y lo que debe excluirse” (Dussel, 2007:95). En el presente surgen clamores por erradicar “la vieja educación”, pero ¿qué diferencias se evidencian, si es que las hay, con la nueva propuesta?

Recordemos que el acto de educar en un modo institucional moderno respondió a la provisión de un sentido que se pretendía universalista y que expresaba en clave nacional la “cultura civilizada” (Tiramonti, 2003). Más allá de los diferentes saberes y condiciones de posibilidad que fueron formando y transformando la práctica educativa, sus objetivos siempre 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 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). En el presente, el dispositivo curricular pasa a definirse en políticas de subjetividad para el desarrollo de competencias necesarias para la gestión del Yo, y se coloca al servicio de la forma empresa que Foucault (2007) recupera en sus análisis del neoliberalismo, al analizar la subjetividad emprendedora de sí como una característica de la racionalidad neoliberal, que supone un sujeto hacia el camino de sí mismo (Grinberg y Levy 2009). Los discursos en los que se sostiene la nueva política educativa debate con un currículum universitario y propone un currículum basado en “la preparación para el desempeño de funciones productivas en la economía moderna” (Egan, 2000: 279). Esta preparación no consiste en saberes o conocimientos, sino en capacidades y competencias que puedan ser utilizadas en ese futuro económico que el alumno se enfrentará. “Implica generar las capacidades de aprender para aprender: el aprendizaje que no busca solo saber, sino enfrentar lo desconocido, seguir la curiosidad, y de esa forma asumir la responsabilidad por el propio desarrollo” (MdE, 2018a: 9). Se enuncia que, en un mundo complejo y dinámico, la educación debe tener la tarea de incorporar nuevas habilidades que puedan ser implementadas durante toda la vida. Una habilidad es “la capacidad y disposición para algo” (RAE), cuyo alcance está asociado a la posibilidad de mayor libertad por la incorporación de una capacidad que permita una mayor autogestión. En el sentido que le otorga la filosofía propuesta por Sen (2003), discurso en el que se sostiene la política actual, una educación por capacidades sostiene las condiciones para una sociedad libre e igualitaria, ya que lo característico para este enfoque, es que el futuro egresado de la escuela pueda realizar con la capacidad que tiene, aquello que quiera hacer o ser. Una forma de pensar al alumno como un futuro gestor de su propio camino que podrá ejercerlo más libremente en función de las capacidades adquiridas.

Sen (2003) define la capacidad a partir de las habilidades de ser capaz (física, legal o intelectual) de ser o hacer algo y se hace presente a partir de responder a la pregunta sobre la igualdad. Este enunciado es desarrollado en el curriculum al enunciar que:

La educación se sostiene en un enfoque que entiende a las capacidades (el poder hacer en contexto) como las habilidades de una persona para hacer actos valiosos o alcanzar estados valiosos. En este sentido, las capacidades (y no los conocimientos acumulados) son las que determinan la libertad que tiene un individuo para alcanzar aquello que valora (MdE, 2018a: 9).

La educación para la igualdad conforma un núcleo de la nueva trama curricular, pero no es una igualdad por acceso al saber, sino por un modo de suponerla mediante la generación de capacidades. La noción de capacidades básicas refiere a lo que una “persona sea capaz de hacer” (Sen, 1982: 367). Por esta razón, el bienestar tiene que ver con los logros de una persona o su calidad de vida (Sen, 1985: 5). Ese funcionamiento que produce la capacidad conforma el objetivo central de la nueva política educativa que es el empoderamiento. Y lo describe de la siguiente manera:

Empoderador: Los/as estudiantes desarrollan autonomía, capacidades y disposiciones- su deseo, inclinación y voluntad por aprender. Asimismo, amplía la esfera al contexto de la escuela ya que implica la posibilidad de unir lazos con la comunidad a través de la participación en proyectos relevantes y significativos (MdE, 2018b:7).

En consecuencia, se presenta un porcentaje de aprendizaje autónomo y autorregulado hasta el punto tal de que los alumnos se presentan como los actores centrales de la escritura para “construir futuro” en el nivel primario y posteriormente ser actores de la Secundaria del futuro. Debido a que este tiempo, el futuro, no ha sucedido aún y está a tiempo y a la espera, los nuevos marcos curriculares se presentan de un modo perplejo en el que los alumnos serán los responsables de darle forma a esa incertidumbre, eligiendo su propia aventura que es permitida por la capacidad de poder hacer y ser.

Conclusiones

Al introducirnos en las nuevas mallas curriculares podemos identificar una organización basada en competencias que se describen como aquellas habilidades que permitirán el poder hacer, gestionar, constituir el propio cuerpo en función de mi ser; objetivos claves hacia el supuesto para la igualdad. El problema que dejamos planteado es que esas capacidades son desarrolladas por un cúmulo de vivencias y talleres que la educación brindará. Son traídas por los alumnos y puestas en ejecución en la situación escolar. Por ello, las estrategias didácticas que proponen

se sostiene en “generar actividades que permitan su explicitación y descubrimiento, es necesario sacarlos a la luz. Pero a veces, también es posible partir de lo que nuestros alumnos son capaces de imaginar” (Anijovich, 2010: 30).

El debate que dejaremos planteado se sostiene por un modo de pensar la igualdad y por un modo de pensar el sujeto. Partimos del supuesto de que el discurso hace al sujeto que habita en sus reglas, y se conforma en ley de organización y lazo social que establece las reglas del sentido de la vida, de la salud, de la ciudadanía, etc. Por ello hay un orden ontológico del lenguaje, que no funciona como traductor (que representaría lo real sustancial) sino como significante; “que produciéndose en el lugar del Otro todavía no ubicado, hace surgir allí al sujeto del ser que no tiene todavía palabra, pero al precio de coagularlo” (Lacan, 2010: 819). Pensar la educación o implica construir una práctica, que no es una experiencia para sacar a la luz o iluminar un punto oscuro; pues pensar en prácticas y no en técnicas o medios de apertura de capacidades como pretende hacer el curriculum, implica pensar una educación cuya práctica se constituya en normas más o menos organizadas de la experiencia que construyen al sujeto. La educación es una práctica que constituye una experiencia que transforma, no en sentido creadora de mundo, ya que antes hay “una realidad discursiva, esto es: un punto de interrogación que será denominado sujeto; una función del Otro, es decir, una encarnadura del lenguaje; y significantes particulares funcionando” (Eidelsztein, 2008: 14).

Construir una práctica educativa que lleve al alumno a efectuar tal pensamiento, requiere pensar una educación que organice su curriculum no a partir de capacidades sino a partir de un saber, una estructura, un lenguaje que transforma. De lo que se trata es de universalizar contenidos que reflejen saberes culturales y particularizar a los sujetos en el momento de transmitírselos. El modo de relación del sujeto con el contenido es particular porque “se establece en relación, en función, de lo Otro” (Eidelsztein, 2012: 48). Hay un sistema que ya está allí y opera como estructura. Conformada por un contenido universal y caracterizada por estructuras de relaciones que siempre remiten en función de lo Otro. La igualdad no es por capacidades sino por el acceso al saber. Al usar la palabra ‘saber’ la distingo de ‘conocimiento’. Con ‘saber’ apunto a un proceso por el cual el sujeto sufre una modificación por lo mismo que conoce o, mejor, durante el trabajo que efectúa para conocer. Eso permite a la vez modificar al sujeto y construir el objeto. Es ‘conocimiento’ el trabajo que permite multiplicar los objetos cognoscibles, desarrollar su inteligibilidad, comprender su racionalidad (Foucault, 2013: 52). En otras palabras, las capacidades están alojadas y la educación del presente intenta desarrollarlas por medios de experiencias, talleres, etc, en cambio el saber, es ofrecido y busca transformar al sujeto al poner en movimiento nuevos temas, asuntos y problemas

Referencias

Anijovich, R., y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.

- Agamben, G. (2009). *Signatura rerum*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Diccionario de la Real Academia Española [RAE]. Versión on-line. Recuperado de <http://www.rae.es/rae.html>.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2018). *Diseño curricular para la educación primaria: primer ciclo y segundo ciclo*, Buenos Aires.
- Dussel, I. (2007). El Currículum, en Explora. Las Ciencias en el mundo contemporáneo, Programa de Capacitación Multimedial, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Egan, K. (2000). *Mentes educadas: cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Barcelona: Paidós.
- Eidelsztein, A. (2012). "El origen del sujeto en psicoanálisis. Del Big Bang del lenguaje y el discurso en la causación del sujeto", *El Rey está desnudo. Revista para el psicoanálisis por venir*, Año 4, N°5, Buenos Aires: Letra Viva, pp.7-55.
- Eidelsztein, A. (2008). "El psicoanálisis entre el Otro, el sexo, el amor y el goce", Curso de Posgrado UBA. Clase N°2 en Curso de Posgrado: El Seminario 20 de Jacques Lacan: Aún, Ciudad autónoma de Buenos Aires, UBA. Recuperado de <http://www.eidelszteinalfredo.com.ar/index.php?IDM=33&mpal=8&alias=>
- Foucault, M. (2013). *¿Qué es usted, profesor Foucault?: Sobre la arqueología y su método*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2008). *La arqueología del saber*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, J. (2010). "Posición del inconsciente", en *Escritos 2*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Grinberg, S. y Levy, E. (2009). *Pedagogía, currículum y subjetividad: entre pasado y futuro*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Ministerio de Educación [MdE]. (2018a). *Saberes emergentes, secretaría de innovación y calidad educativa, Argentina*.
- Ministerio de Educación [MdE]. (2018b). *Marco para la Implementación de la Secundaria Federal 2030*, Argentina.
- Ministerio de Educación [MdE]. (2017). *Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina*, Argentina
- Sen, A. (2003). Development as Capability Expansion. En *Journal of Development Planning*. Vol.19, pp. 41-58, Oxford: University Press
- Sen, A. (1985). *Commodities and Capabilities*, Amsterdam: North-Holland.
- Sen, A. (1982). *Choice, Welfare and Measurement*. Oxford: Blackwell.
- Tenti Fanfani, E. (2002). "Voz socialización". En Altamirano, C. (comp.). *Términos críticos de la sociología de la cultura*, Buenos Aires: Paidós.
- Tiramonti, G. (comp.) (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*, Buenos Aires: IIPE/OSDE.

CAPITULO 6

Cuerpo y técnica: dimensiones para el análisis de la danza escénica

Carolina Escudero

Presentación

Este artículo forma parte de una investigación de mayor alcance, vinculada con una pregunta orientada a cuestionar qué lugar ocupa el cuerpo y el pensamiento sobre el cuerpo en la práctica y las teorías de la danza artística occidental. Creemos que proponer a la danza como contenido para la educación del cuerpo nos obliga a repensar no sólo la categoría de cuerpo, sino también la de técnica, que fuera interpretada siempre a la luz de su dimensión instrumental, esencializando esa perspectiva y obturando la posibilidad de pensar la técnica como un modo de la acción orientado a la creación de formas nuevas.

Partimos del supuesto según el cual la danza “de hecho” educa un cuerpo. A partir de aquí nos preguntamos si en esa educación de hecho la danza toma al cuerpo como objeto para la elaboración de su enseñanza. Sumado a esto, nuestra suposición según la cual la técnica ocupa un lugar central en el proceso de formación y construcción del cuerpo; por eso la tomamos como eje de análisis

Buscamos la construcción de un saber que sea operativo a la educación del cuerpo y eso nos obliga a indagar el saber de la danza desde una perspectiva situada en la lógica de la producción del mismo y, en la medida en que encontramos allí elementos que consideramos equívocos e incluso ajenos al cuerpo de las prácticas, nos sentimos obligados a ofrecer una perspectiva alternativa, a habilitar una forma de producción de un conocimiento que encuentre en el cuerpo su objeto específico. Sabiendo que el objeto de conocimiento no es dado, sino que siempre es construido, resulta que el presente artículo es una primera apuesta a pensar la historia de la danza artística, haciendo eje en categorías que no son centrales a la historia del arte, lo que significa ofrecer a la vez, un método de trabajo y una teoría de análisis orientada a problematizar el cuerpo y construirlo en objeto de estudio. Esto tiene como consecuencia un desplazamiento respecto de un conjunto de objetos típicos en las teorías de danza: el movimiento, la condición de instrumento del cuerpo, la pieza de arte o la autonomía de la danza, entre otros.

Presentamos aquí algunas advertencias importantes: en esta presentación del desarrollo de la danza durante el siglo XX quedarán fuera la danza *butoh* y el *contact improvisation*. Las razones para ello difieren en cada caso. La exclusión del *butoh* se debe especialmente a que es una

danza de origen japonés, de la segunda posguerra, que si bien reenvía a la recepción en Japón de algunos elementos de la cultura occidental unidos a una serie de críticas a elementos propios del teatro y la danza japonesas, no por ello pierde su característica propiamente oriental, cargada de códigos y diálogos internos que suponen la referencia a cuestiones que exceden los límites de este trabajo. Si bien podríamos haber decidido trabajar con la recepción en occidente del *butoh*, elegimos dejarlo afuera porque introducir este tipo de danza sin mencionar cuestiones propias de la cultura japonesa implica simplificar el fenómeno y extrapolar sin contextualizar varios elementos importantes. La decisión de no incluir el *contact improvisation* se debe especialmente a que no se propone como una danza escénica, sino que surge como una danza de estados y posteriormente es utilizada como técnica de entrenamiento y de improvisación para componer danzas de escenario. En sí misma, la danza de improvisación por contacto no busca ser una danza escénica.

La danza ha sido objeto de análisis a la luz de diversas perspectivas, pero no abundan aquellas que ponen el acento en el cuerpo y menos aún en su carácter de práctica corporal⁵⁵. Por el contrario, los efectos de todo su dominio de prácticas llegan al cuerpo y lo construyen, pero hasta el momento no hubo una apuesta positiva de construir al cuerpo como objeto de esas prácticas, como objeto del saber que esas prácticas implican.

En este artículo haremos una presentación de aquello que generalmente se describe como “la historia” de la danza académica y escénica en occidente. Tomaremos como eje de la presentación, las diversas técnicas que organizaron las producciones de danza, desde la creación de la Academia de Danza en 1661 hasta la consolidación de la “modernidad estética” en la danza, y las concepciones de cuerpo que las mismas representaban. Tomamos como referencia principal para la organización de nuestro texto, “Itinerarios teóricos de la danza” un artículo de Susana Tambutti que describe la historia de la disciplina en base al modelo historiográfico del *Bildungsroman* que adopta Arthur Danto para pensar la historia del arte y que nuestra autora retoma para proponer una lectura de la historia de la danza. La estructura de este modelo historiográfico se presenta como “un modelo progresivo, fundado en el avance de la “autonomía” entendida como autoconciencia” (Tambutti, 2008: 13). Aquí, la idea de sentido histórico juega un papel central, de hecho la autonomía de la danza como arte sería el elemento que define la dirección de dicho sentido.

La preocupación central que organiza el discurso está dada por cuestiones específicamente artísticas, vinculadas a los modos de producción y recepción de la obra de arte. Nosotros, al centrar el interés en la relación cuerpo-técnica, desplazamos nuestro eje de análisis hacia las coordenadas que nos ofrecen las técnicas con las cuales la danza se desarrolló y las concepciones de cuerpo que se articulaban en ellas.

Este trabajo no se inscribe en una perspectiva histórica ni de análisis histórico, por lo que no daremos las discusiones historiográficas que se están desarrollando en el campo de la historia

⁵⁵ El énfasis fue puesto, de manera recurrente, en el estatuto artístico de la danza. Hasta ahora la danza no fue mirada en los términos de un saber orientado a la educación del cuerpo, y consideramos que es por eso que el cuerpo no ha sido tomado por objeto de las teorías de la danza de manera sistemática. Con esto no queremos decir que la danza no haya, de hecho, educado al cuerpo.

de la danza. Tomar como recurso la historia de la danza y su constitución como objeto artístico tiene como función operativa e instrumental mostrar la constitución de unas particulares configuraciones de movimiento (y su devenir), las cuales, si se las considera como una práctica corporal, en su sistematicidad, generalidad y homogeneidad, pueden re-interpretarse como elementos de uso para pensar qué educación del cuerpo ofreció la danza, que cuerpos construyó en su constitución histórica y en relación a que supuestos. Consideramos que reconocer estas cuestiones de manera reflexiva, contribuye a pensar que usos podemos hacer de la danza en la contemporaneidad, para educar el cuerpo.

Tomamos un modelo de historia de una disciplina artística con el interés de recoger de ahí los elementos que nos permitan pensar la educación y la formación de un cuerpo entrenado en algunas capacidades corporales básicas. En este artículo, el acento no está puesto en las discusiones y teorías que se orientan a pensar y problematizar la danza como arte, sino que nos interesa pensar qué elementos de esa danza devenida arte, pueden servir de contenido a una educación del cuerpo. En este sentido, la reflexión sobre los fundamentos de las técnicas y las concepciones de cuerpo que ellas ofrecen, nos llevan a considerar la constitución del cuerpo como médium expresivo del arte de la danza y el movimiento como su objeto, características sobre las cuales propondremos un desplazamiento que nos lleve a pensar el cuerpo como objeto de la práctica de la danza, corrimiento a partir del cual nos resulta posible pensar su inclusión en una educación del cuerpo.

El hecho de tomar como eje organizador los fundamentos técnicos que se sucedieron desde el siglo XVII hasta el XX y las concepciones de cuerpo que se articulan a ellas tendrá dos consecuencias importantes, por un lado simplificar los derroteros de la historia efectiva de la disciplina (dejando de lado matices importantes); por otro, nos ayudará a identificar de manera más precisa qué elementos de la danza pueden articularse a una preocupación más educativa que artística, circunscribiendo el objeto a la educación del cuerpo de manera específica.

La secuencia histórica responde a tres grandes momentos que varios autores identifican y se describen con los siguientes términos:

Un primer momento, derivado de las posiciones racionalistas y neoclasicistas, en donde la preocupación principal estaba relacionada con la teoría de la imitación y la representación de la belleza ideal. El segundo, nacido del modelo establecido por la idea romántica del arte instalaba a la teoría de la expresión como verdadera, lo cual ponía en conflicto la tradición anterior. El tercero, procedente del formalismo kantiano, daba cumplimiento a los requisitos de la modernidad estética, develando el carácter no literal del vocabulario de la danza y alejándose de la teoría que la definía como arte que expresaba las emociones del artista (Tambutti, 2008: 14).

Cabe destacar que este modelo progresivo no supone la superación definitiva de un momento por otro, si bien es posible reconocer en la sucesión histórica momentos de supremacía relativa de uno sobre otro, cabe destacar que las características y cualidades que definen cada

una de estas etapas conviven de manera superpuesta, incluso, con cierto diálogo y momentos de colaboración entre las diversas concepciones. Esta no progresión puede entenderse también si tomamos por referencia una idea que desarrolla André Lepecki (2006), según la cual en los comienzos del siglo XX la ontología de la danza se define en términos de una identidad con el movimiento.

El surgimiento del estatuto artístico de la danza

La palabra ballet proviene del vocablo italiano *balletto* (bailar), que a su vez proviene del latín *ballare* (bailar) emparentado con los griegos *ballizein* (bailar) y *ballein* (tirar, arrojar con fuerza). El ballet es una puesta en forma del baile, un ordenamiento específico de la danza. La danza, entendida como “una sucesión rítmica de movimientos corporales cuya comprensión como secuencia de danza depende del contexto social dado” (Henckmann y Lotter, 1998: 68), es un componente del ballet, pero no lo agota.

Lo que se denomina ballet es una forma específica de danza, ligada al divertimento y la contemplación, y si bien podemos encontrar en los ballets históricos o modernos funciones de legitimación simbólica respecto del estado de cosas en el campo del arte o en el espacio social, aquellas no son funciones explícitas, sino que se desarrollan en base a la lógica de la práctica, de los modos de hacer y ver en medio de los cuales el ballet se desarrolla como práctica corporal y artística. En este sentido es oportuno decir que el ballet se diferencia de: a) las danzas rituales, que se ejecutan a sabiendas de que cumplen una función con sentido para la comunidad y en las cuales se convoca a la danza para tener éxito en el decurso de los acontecimientos esperados; b) las danzas festivas de tipo religioso, que se ejecutan en servicio de la creencia en una divinidad y esperando también una función, de perdón o de salvación; c) las danzas paganas o de carnaval que tienen por función o sentido social poner al hombre común en contacto con el universo y, a través de éste, con otra temporalidad; y d) las danzas de salón, sean corales o de parejas. Sobre este último punto vale la pena reforzar la idea que nos permite sostener que si bien el ballet reconoce en las danzas de salón su antecedente directo, en la medida en que se institucionaliza como arte se irá diferenciando sustantivamente de ellas.

Algunos de los materiales bibliográficos consultados sostienen que el ballet de los siglos XVII-XVIII tuvo la intención de asemejarse a la *triunica choreia* antigua (Tambutti, 2009), forma de representación que unía la palabra, a través del canto, con la música y la danza: era un arte expresivo (no constructivo) en el cual la danza cumplía una función esencial. De hecho, la palabra *choros* no significaba, en el contexto de la *triunica choreia*, el canto colectivo, sino la danza colectiva. Incluso, en la palabra coreografía podemos ver el vocablo *choreia*. Sin embargo, a diferencia de lo que sucederá con el ballet en el siglo XVIII, cuando se convierte en arte para ser visto, la *triunica choreia* era un arte de expresión vinculado a la acción y no a la contemplación, de manera semejante a las primeras formas de ballet desarrolladas durante los siglos XVI y XVII. El ballet en sus primeras formas también era un arte o una *techné* construida y orientada en su

función a la ejecución por parte de los personajes de la corte y de los sectores sociales dominantes del período: la nobleza aristocrática y la burguesía comercial. Hay al menos un siglo entre la creación de los primeros ballets de corte (ópera-ballet y comedia-ballet) y el uso generalizado de bailarines profesionales en escena. Recordemos, en este sentido, la función de legitimación y de educación ejemplar que la danza tenía en el contexto de la corte, especialmente en las prácticas de las aristocracias nobiliarias del siglo XV. Los elementos y actividades que se mencionan de manera recurrente en la bibliografía son: a) la organización de los bailes de salón, en los cuales aristócratas y burgueses comerciantes traducían su nobleza de espíritu en la buena educación del cuerpo⁵⁶ y en la construcción de formas geométricas puras. Estas danzas se oponían en su forma y en su sentido a los bailes populares y paganos –articulados al ritmo del trabajo– y a los bailes festivo-religiosos de la época; b) la aparición de la figura –en el marco de la corte– del maestro de baile, personaje destinado de manera exclusiva a la educación de los modales del cuerpo, del ritmo, la armonía y la gracia: figura central en la transformación, organización, sistematización y conocimiento de las danzas, ya que cumplió la función de seleccionar y depurar los bailes existentes y estilizarlos de acuerdo a las necesidades de la aristocracia y de la burguesía comerciante de la época; y c) la escritura de los primeros tratados que intentaban definir, explicar y analizar las danzas de salón del momento.

Es recién hacia fines del siglo XVII, y especialmente a lo largo del siglo XVIII, que pueden identificarse una serie de elementos que son constitutivos del dispositivo⁵⁷ danza: a) el discurso público-político de formación de la institución y de construcción de una simbología funcional a la monarquía; b) el discurso político moral, de educación del cuerpo en los buenos modales, en la medida en que refleja una buena forma; c) el discurso propiamente disciplinar de organización y fundamentación de las prácticas; d) la emergencia y formación de sujetos apropiados a la danza (maestros, bailarines profesionales y nobles bien educados); y e) la emergencia de espacios escénicos. En este contexto se define el ballet en términos de espectáculo mimado que debe dividirse en actos y escenas las entradas se concebían y definían simplemente como pretextos para dar lugar a la danza.

⁵⁶ Los bailes organizados por las cortes cumplían diversas funciones sociales, una de las cuales era volver a los salones un espacio público y común, en el cual los personajes de la corte mostraban la jerarquía de su posición social de manera homóloga a cómo ejecutaban el baile, es decir, en función del lugar que ocupaban en el espacio y del momento temporal asignado en la secuencia del mismo. El objetivo era mostrar la correspondencia entre moralidad y corporalidad, entre el valor moral de la persona y su buena disposición corporal, ya que, en las danzas de salón, quienes bailaban y ejecutaban las danzas eran los aristócratas y burgueses, algo que va a cambiar luego, con la conversión de las danzas de salón en un objeto artístico. La idea de que la forma del cuerpo se corresponde con el ser del alma es una idea que se sostiene en diversos momentos y formas de la danza. La libertad del cuerpo que promueve Isadora Duncan, por ejemplo, apunta a ser reflejo de cierta libertad en la forma de vida. El cuerpo muestra así una ética constitutiva del ser.

⁵⁷La noción de dispositivo como categoría técnica se define como la red de relaciones que se puede establecer entre elementos heterogéneos y establece la naturaleza del nexo que se da entre esos elementos. Cabe destacar que el dispositivo como tal se sostiene en la medida en que tiene lugar un proceso de sobre determinación funcional (Castro, 2011: 114).

La técnica clásica: mecanicismo racionalista y cuerpo bello

La creación de una técnica de danza separada del uso político y de clase que habitualmente se hacía del cuerpo y del baile en los salones de las cortes europeas hacia el siglo XVII, se entiende a partir de los criterios del racionalismo estético y del modo neoclasicista que adoptó el ballet, ya que estas concepciones obligaron a pensar una técnica de movimiento corporal que sirviera a la construcción de un arte centrado en la representación de la belleza ideal. Así,

En la *técnica d'école* se conjugaba el placer estético con la racionalidad de la mente, en la convicción de que ambos obedecían a las mismas leyes. Esta convicción vinculó la técnica con un orden geométrico que respondía tanto al afán de someter el cuerpo al imperio de la razón como también al deseo de embellecerlo, potenciando su atractivo al acercarlo a las categorías estéticas griegas (...) (Tambutti, 2011: 3).

En este contexto, el papel desempeñado por la Real Academia de Música y Danza, creada en 1661, resulta central ya que brinda una organización institucional a un conjunto de principios abstractos y concepciones teóricas constitutivas del modo clásico de la danza. En este sentido, es posible sostener que la creación de la primera academia oficial y estatal de danza constituye un doble movimiento de especialización y profesionalización de la práctica junto con el reconocimiento oficial y la sanción positiva al ejercicio de la misma⁵⁸.

Uno de los principales movimientos que hay que destacar es que la institucionalización de la danza y la formación del dispositivo disciplinar provocó una independencia relativa de la práctica respecto del mecenazgo nobiliario. Esta independencia, que puede interpretarse en los contenidos de las obras pero también en el hecho de que ya no son los nobles los que ejecutan la danza, sino un profesional. La danza, en tanto dispositivo, va ganando autonomía relativa en relación a su lugar de emergencia, lo que permite, en términos de “discurso del origen”, su constitución como práctica artística que busca autonomía, lo que supone que la danza presenta una capacidad propia a la disciplina para construir sentido y para representar un drama o un contenido.

Aquí, la técnica todavía no se había instrumentalizado, ya que era, en sí misma, la que brindaba las condiciones de posibilidad de la forma artística, en este sentido. Tambutti (2011) sostiene,

Técnica y lenguaje de movimientos conformaban una unidad y ambos partían del mismo fundamento expresado en proposiciones que reducían la danza a diseños geométricos, iluminados por “la sola luz de la razón”, es decir, a la manera de las demostraciones de la aritmética y la geometría. De ese modo,

⁵⁸Por un lado, el proceso de diferenciación funcional de esferas y de racionalización interna que nos muestra Weber como una característica de occidente, explica el armado de una institución por causas que trascienden el gusto personal del rey de turno. Si bien el reinado de Luis XIV se corresponde claramente con el absolutismo monárquico, no es menos cierto que los procesos de transformación y de acomodación de instituciones existentes a las transformaciones sociales suponen un tiempo histórico que va más allá de una fecha precisa. En este sentido nos interesa reforzar la idea según la cual una forma histórica determinada, en este caso el estado absolutista feudal, incorpora y resignifica elementos (diferenciación funcional y emergencia de instituciones) con el objetivo de sostenerse como tal forma histórica.

las posiciones del cuerpo fueron numeradas según su complejidad y los diseños espaciales fueron estudiados siguiendo una complicada combinación de direcciones precisas y calculadas (4).

Veamos cuáles son las características constitutivas de la técnica clásica que se desarrolla entre los criterios del racionalismo estético y los principios del neoclasicismo (Tambutti: 2008, 2011 mimeo)⁵⁹ sintetizables en los criterios de orden, proporción, simetría y medida en combinación con una geometrización del espacio. Dentro de esta cosmovisión y de estos fundamentos orientados a la constitución del arte, se ubicó el desarrollo de los elementos técnicos, ya que el código de movimiento tenía sentido en relación a las necesidades de la representación. Así, los fundamentos del código de movimientos basado en la técnica clásica también se ordenan según principios racionalistas y neoclasicistas, en los que hay un canon de belleza ideal que sirve como criterio y orienta la construcción del cuerpo del bailarín. La belleza era la forma sensible de la verdad y la verdad del racionalismo cartesiano no se encontraba en la naturaleza, sino en la idea misma de Dios y en la razón que nos ofrece para ordenar y construir el mundo. Hay una metafísica constitutiva de la técnica clásica que explica el esfuerzo por la desmaterialización del cuerpo que orientó la construcción del código de movimientos que se utilizó en el ballet. La idea de que el cuerpo es una *res extensa* posible de constituirse como tal por la actividad de la *res cogitans* permitió la construcción de un sistema de movimientos apriorísticos ligados al ideal de belleza corporal.

Tenemos, entonces, una técnica y un ideal de cuerpo contruidos por los criterios del racionalismo y del neoclasicismo, lo que da por resultado una matematización y geometrización del movimiento y de las posibilidades de representación que el cuerpo como *médium* de la danza tenía; pueden leerse también en relación con la emergencia de la sociedad disciplinar y las técnicas de construcción de cuerpos dóciles y útiles, tal como describe Foucault en *Vigilar y Castigar* (1989): una microfísica de los cuerpos fundamenta las técnicas de ordenamiento espacial y temporal de las acciones, en la cual la geometrización se entiende en términos de clausura del espacio y localización individual de las posiciones, junto con la distribución en serie del ordenamiento del conjunto, lo que pone en relación el espacio con el tiempo, a partir de la inclusión de la secuenciación de las tareas según el orden lógico de ejecución y el orden espacial de distribución puestos en relación con una totalidad funcional.⁶⁰ En este sentido, podemos referir a Noverre (1945) para ver la relación entre el racionalismo como criterio y la necesidad de entrenamiento como forma específica que adopta en el cuerpo la posibilidad de conseguir y plasmar ese criterio:

⁵⁹El neoclasicismo es una corriente artística y de estética filosófica propia de los siglos XVII y XVIII, que se fundamenta en la reinterpretación en clave racionalista de los principios de la antigüedad clásica. Algunos autores utilizan la palabra clasicismo para caracterizar el período, pero optamos por la de neoclasicismo ya que refleja de manera más clara el hecho de que es una reinterpretación de los códigos clásicos. Cfr. Tambutti 2009, mimeo.

⁶⁰Foucault (1989) denomina a esto una subjetividad celular, orgánica, genética y combinatoria

Así ven ustedes, que para bailar con elegancia, caminar con gracia y presentarse con nobleza, es absolutamente necesario invertir el orden de las cosas y constreñir las partes del cuerpo por una aplicación tan larga como penosa a tomar una posición distinta de la que tenía originalmente (129).

Y también la referencia al manual de danza de la Opera de París *La gramática de la danza clásica* (Guillot y Prudhommeau, 1974), en función del cual podemos sostener no sólo la continuidad de la técnica clásica originada en el siglo XVII, sino su constante perfeccionamiento. Allí leemos,

Ser bailarín, decíamos, es obligarse cada día y durante toda la vida activa a un entrenamiento difícil y cuidadosamente regulado (...) Las reglas a las que se somete el debutante, como la estrella, no tienen nada de arbitrario. Son la aplicación al cuerpo humano de las leyes de la física relativas al equilibrio y el movimiento (7).

Por último, la concepción del cuerpo como una máquina, característica de este período, explica en cierto sentido el hecho de que la danza clásica sea una danza de posiciones estáticas, donde el acento está puesto en la forma de la que se parte y a la que se llega y no tanto en las transiciones por las que pasa. Con una importante estabilidad, aunque en constante perfeccionamiento, la técnica de la danza clásica que se constituye entre los siglos XVII y XIX convive actualmente y dialoga con un conjunto de técnicas desarrolladas en el siglo XX; ejemplo de esto es la emergencia en el siglo XX del ballet moderno, cuyo ejemplo paradigmático es el de los *Ballets Russos*, cuyos diálogos con las tendencias de danza moderna, pueden verse en la reconocida carta de Fokine al *New York Times*⁶¹.

Las técnicas de danza moderna: la expresión, la emoción y el cuerpo orgánico

La expresión “danza moderna” fue creada por John Martin respecto de la danza de Martha Graham, con el interés de hacer ver el sentido histórico que la misma tenía. De manera general, los diversos autores sostienen que la danza moderna surge como reacción al academicismo y al severo entrenamiento del ballet; sin embargo, la expresión es al menos compleja en su uso y acepción, ya que existen al menos dos reparos: uno que refiere a la relación entre lo histórico/cronológico y lo estético, y otro que refiere a la multiplicidad de expresiones y formas que existieron y se desplegaron dentro de lo que se denomina vulgarmente danza moderna, categoría que tiende a englobar expresiones artísticas bastante diversas. Al respecto Banes (1987) nos muestra la dificultad que genera la denominación “danza moderna”, especialmente si se considera la relación que el calificativo moderno tiene con lo que los autores consideran el modernismo como

⁶¹Para ampliar, cfr., por ejemplo, *La danza contemporánea* de Leonetta Bentivoglio (1985)

actitud. La expresión danza moderna puede tener cierta utilidad para ordenar en términos estrictamente cronológicos la emergencia de una forma de danza que viene después de la danza clásica; sin embargo, las dificultades se multiplican cuando se hace evidente que, aun en el período moderno de la danza, la forma clásica continúa existiendo y desarrollándose, y cuando se advierte, además, que no encontramos la actitud modernista -en tanto modo de poner en juego el conocimiento de los materiales, del medio, las cualidades esenciales, la forma, los elementos, la eliminación de referencias externas- en su máxima expresión en la danza sino hacia la década de 1950 y 1960

Aun así, la historia de la danza reconoce a principios del siglo XX un movimiento orientado a poner en cuestión la forma clásica de construir una obra de arte, centrada en la representación de un canon ideal, con el recurso a un código de movimientos apriorístico y, como consecuencia, en la forma académica de entrenamiento y construcción del cuerpo del bailarín. El eje de la puesta en cuestión estuvo dado por la necesidad de introducir la expresión como criterio de construcción de la composición artística y, ligada directamente a esto, la necesidad de introducir la subjetividad del bailarín/coreógrafo en el hecho artístico. La medida de la belleza ya no estaba situada en el exterior de la forma como ideal a conseguir (aunque veremos que la preocupación por la forma no se abandona completamente), sino que estaba dada en la interioridad a expresar, la verdad no estaba asociada a un canon de belleza ideal, sino a la sinceridad de una emoción y la posibilidad de expresarla. La introducción de las emociones y la ubicación del centro de gravedad en la interioridad del artista dieron por resultado la construcción de un abanico de códigos de movimiento, resultado cada uno de ellos, de las necesidades expresivas del artista, “la nueva representación puso al cuerpo al servicio de la ‘expresión’, a la vez que se desplegó un interés por la introspección. El cuerpo seguía siendo un instrumento, un medio; esta vez, el medio que permitía conocer la vida interior del artista” (Tambutti, 2004: 8).

Tambutti (2007) sostiene: “aunque guiados por diferentes objetivos, el alejamiento de la mimesis y el rescate de las emociones como fuente originaria del movimiento fructificó, de diversas maneras” (10). Sin pretender soslayar esos matices es posible caracterizar a la danza moderna estadounidense y a la danza de expresión alemana como:

Conjunto de expresiones artísticas que oscilaban entre una danza entendida como producto de las distintas fuerzas que actuaban en el interior del hombre, desbordando la esfera de lo racional, como las tendencias que buscaban un desarrollo formal violando los límites de las formas academicistas, imposibilitadas de abordar las nuevas inquietudes artísticas (Tambutti, 2008: 20).

Como características generales podemos destacar en primer lugar el peso del componente expresivo: la danza debe expresar una emoción, una experiencia o un interior. Debe expresar y no representar; para ello cada bailarín y cada coreógrafo encontrarán un lenguaje corporal adecuado al mensaje que quieren enviar (Bentivoglio, 1985); es decir, cada coreógrafo construirá una técnica, un sistema de movimientos codificados, que le permitirá construir una forma expre-

siva. La posibilidad de desarrollar un movimiento expresivo se vincula, a nivel del desarrollo técnico, con ciertos principios de oposición a partir del reconocimiento de la inestabilidad/descontrol del cuerpo como momento necesario en la ejecución de un movimiento “verdadero”, y con la creciente importancia que, en este sentido, adquiere el movimiento continuo, entendido en términos de “frases de movimiento”, en tanto unidad mínima de sentido y en detrimento del movimiento como transición entre poses estáticas, tal como se supone que se compone en base a la técnica clásica. En términos dinámicos hay un principio estructural de oposición, en torno al cual se articula la continuidad del movimiento; los elementos de oposición variarán en cada caso, redundando en diversas especificaciones técnicas.

El despliegue en términos técnicos que opera en la danza moderna se vincula con la necesidad de volver más expresiva la danza, y también el cuerpo en tanto es su *médium* específico. En todos los desarrollos técnicos ningún movimiento puede calificarse como pura forma o puro diseño. Lo que importa es la capacidad de comunicación que el movimiento contiene, su substrato emocional” (Bentivoglio, 1985: 30). En este sentido, otra característica importante de la *danza moderna y la danza de expresión* será el supuesto subjetivismo de los sistemas de movimiento creados, ya que los mismos responderían a la necesidad del coreógrafo de expresar un contenido dramático específico: “si la génesis es subjetiva, en tanto originada por la exigencia expresiva individual del coreógrafo; sin embargo los resultados se sistematizan de forma objetiva, inmediata y, por consiguiente, a formar cada vez sistemas verdaderamente didácticos” (Bentivoglio, 1985: 29). Para ello se recurre a una mayor combinación posible de movimientos –ya que se reconoce una multiplicidad de centros motores–, se presta atención a las articulaciones del cuerpo como lugares de flujo de movimiento, se prioriza la flexibilidad por sobre la rigidez de tono y se incluye además a la respiración como componente funcional del movimiento. No se supone un cuerpo mecánico como el del ballet, sino un cuerpo orgánico cuyas partes se relacionan en términos de su contribución al equilibrio y la armonía. Podemos pensar que se buscó construir un cuerpo expresivo, “no dominado instrumentalmente” por la técnica y una rutina arbitraria; a nivel de la ejecución de las piezas comienza a desarrollarse una analítica del movimiento en relación al espacio y al tiempo en la que se incorpora como elemento fundamental la gravedad y, por lo tanto, la relación del bailarín y de la danza con la tierra. Esto promueve dos cosas entrelazadas: una ideología naturalista, en función de la cual lo humano y el arte del hombre son mejores y más verdaderos si se reconoce la unidad del hombre con el mundo, a partir de poner al primero en relación con la naturaleza por medio del suelo, y el desarrollo de códigos técnicos –en varios puntos tan artificiales como los del ballet– que amplían las posibilidades expresivas de la danza, que se comprenden en función de la cosmovisión naturalista y en cierto punto romántica, de la cual son producto. La emoción, como elemento característico de la subjetividad, se vincula con esta concepción naturalista del hombre y se entiende, también, si consideramos que a principios del siglo XX había un clima de época que promovía la crítica a los malestares que produjo el desarrollo industrial en la cultura occidental.

Para Laban (1978), por ejemplo, la rutina del trabajo inhibe las posibilidades expresivas naturales del movimiento; por eso es necesario desarrollar una nueva danza que contribuya al desarrollo de los potenciales del mismo. De hecho, pensando la relación entre el trabajo industrial y la danza moderna, sostiene que;

Sabemos hoy que los hábitos laborales modernos crean con frecuencia estados mentales perjudiciales que nuestra civilización está inevitablemente destinada a sufrir de no encontrar alguna forma de compensación. Las compensaciones más evidentes son, por supuesto, aquellos movimientos capaces de equilibrar la desastrosa influencia de los hábitos de movimiento desequilibrados que se originan en los métodos contemporáneos de trabajo (Laban: 18).

Ahora bien, estos desarrollos técnicos basados en la inclusión de la emoción y su expresión como criterio de verdad, contribuyeron al desarrollo de un conjunto de códigos de movimiento que, lejos de significar una ruptura sustantiva con los principios del neoclasicismo, apenas los soslayaron. De hecho, siguieron operando: la cultura estética del modelo expresivo convive con una fuerte preocupación formal. Por eso Tambutti (2008) y Lepecki (2006) interpretan esta etapa en términos de un segundo momento dentro de una historia progresiva de la danza entendida en términos de la autonomía de su *médium* expresivo y de identidad entre danza y movimiento. Las rupturas son aparentes y -si bien contribuyen a la proliferación de nuevos códigos de movimiento, que consideran ampliar las posibilidades expresivas y de movimiento de la danza a partir de poner atención en el componente dinámico, en la respiración y en el desequilibrio (pensemos en la contracción/relajación y en la caída/recuperación, por ejemplo), en los esfuerzos y calidades del movimiento- no interrumpen la progresión de la historia en el punto en que:

Por un lado, el clasicismo siguió presente tanto en la profundización del patrón matemático del movimiento como en la concepción instrumental del cuerpo. Por otro lado, el romanticismo reapareció en el misticismo religioso, en la nueva mirada que inducía a investigar los sentimientos y en la atención puesta en un nuevo centro de gravedad: el interior del artista. (Tambutti, 2007: 11)

Las preocupaciones formales, dijimos, no fueron abandonadas en las concepciones de las técnicas modernas y en la construcción del cuerpo que proponían, sino que la forma, en lugar de articularse con una exterioridad, se ponía en relación con la necesidad expresiva interior. Incluso este formalismo incipiente, que es posible vincular con los desarrollos de Laban, por ejemplo, no se aleja de una concepción organicista del cuerpo, que tiene por efecto su fisicalización y que si bien nos aleja de la concepción mecanicista característica que va desde el siglo XVII a fines del XIX, y de las concepciones más orgánico/biologistas ligadas al romanticismo del siglo XX, sigue anclando los fundamentos de la construcción del cuerpo en un orden natural.

Vemos aquí que la ruptura que opera la danza moderna y sus desarrollos técnicos respecto del ballet y la técnica clásica es antes un mito que una verdad que se pueda verificar, y que si

bien hay diferencias entre una y otra forma de danza en relación a los fundamentos de sus principios técnicos, (unos más estáticos y mecánicos y otros más dinámicos y orgánicos) son diferencias que podrían pensarse como diferencias de grado y no de cualidad. En relación al lugar del cuerpo como *médium* de la danza, podemos arriesgar que los diversos códigos técnicos, sufrieron en su desarrollo un proceso de instrumentalización que los aleja de la técnica entendida como *techné*, equivalente al que ocurriera con la técnica clásica. Cabe destacar, sin embargo, que los movimientos modernos y expresivos tuvieron la función de amplificar las posibilidades expresivas y formales de la danza como arte, consolidando en ese sentido el desarrollo de la historia progresiva.

La autonomía de la danza: la centralidad de la forma y la especificidad del cuerpo como *médium* expresivo

Siguiendo el esquema de interpretación sobre la historia de la danza que venimos trabajando podemos decir que hacia mediados del siglo XX se da en la danza escénica occidental, un movimiento con características modernistas, cumpliendo con el desarrollo de los principios del modernismo estético. Veremos qué significa esto, qué relación tiene con los códigos de movimiento que describimos anteriormente, y qué espectro de acciones que también forman parte de la danza quedan fuera de este tercer momento y dan inicio al período posthistórico o, de la danza contemporánea.

Explicuemos en primer término la idea de una actitud modernista en danza y el cumplimiento de la modernidad estética. En el apartado anterior dijimos la complejidad que reviste el término danza moderna y explicitamos dos consideraciones: por un lado, el hecho de ser un término que engloba un conjunto de manifestaciones sumamente disímiles y heterogéneas entre sí y, por otro lado, que si bien permite cierta utilidad cronológica, los códigos y trabajos que se desarrollaron a principios del siglo XX no representaban al modernismo en términos estéticos. Pues este se define por el hecho de poner en primer plano la pregunta por las condiciones y posibilidades que ofrece a la danza su medio expresivo (el movimiento del cuerpo) eliminando referencias externas a la danza, lo que da como resultado colocar el medio y la forma por sobre el significado.

Con el reconocimiento de la forma como único contenido de la obra coreográfica surgieron nuevas preguntas, especialmente aquéllas referidas al lenguaje. Si el movimiento era un lenguaje, ¿qué tipo de lenguaje era? Este tercer momento fue testigo de la profundización de este interrogante y, por consiguiente, del reconocimiento final de las diferencias de este lenguaje simbólico respecto de otros géneros artísticos. La renuncia a los modos tradicionales se produjo por el virulento rechazo de los artistas a que la danza fuera ilustración de historias o de relatos emocionales. De este modo, apareció, por primera vez en danza, el concepto de danza pura, verdadera aparición del modernismo en danza. (Tambutti, 2008: 21).

Y más adelante continúa:

Por primera vez se entiende que el sistema de movimientos creados a partir de los principios establecido por el racionalismo estético y el neoclasicismo, ampliados y enriquecidos por artistas y teóricos durante casi cuatro siglos, era un vocabulario autónomo que no reconocía un fin práctico, fuera éste la narración de una historia o la expresión de un sentimiento, por lo tanto, su principal característica era su perfil “autotélico”, es decir, su finalidad estaba en sí mismo, era autorreferencial (Tambutti, 2008: 22).

Una vez que, de manera reflexiva, la danza reconoce la distancia insalvable entre un código de movimientos o lenguaje artístico autotélico y cerrado en sí mismo, respecto de las diversas intenciones contenidistas, miméticas o expresivas, se puede decir que la danza logra cumplir con la modernidad estética en tanto reivindicación y reconocimiento de las posibilidades y limitaciones intrínsecas a su médium expresivo, alcanza el objetivo de su autonomía en tanto lenguajes del arte.

En este sentido, las principales innovaciones que se introducen apuntan a desligar a la danza del problema dramático narrativo y sentimental expresivo: no hay nada que contar, ni del lado de la belleza ni del lado de la verdad, no hay que volver verosímil una representación ni forzar la emergencia de un significado preestablecido para la danza. Al haber abstracción de contenidos dramáticos, la cuestión del mensaje o del sentido de la danza adquiere una connotación diversa, el movimiento formalmente montado evoca una multiplicidad de sentidos, emociones y experiencias que no se vinculan de manera inmediata con la existencia de una historia con un significado preciso. Esto supone dos movimientos: de un lado, la puesta en juego del público como componente activo y necesario en la constitución de la danza como obra de arte, y del otro, la desaparición de la intencionalidad del artista como agente soberano del mensaje o construcción metafórica que la obra de danza propone.

En relación a la construcción de los trabajos de danza vemos que no hay primacía anatómica o fisiológica que fundamente el motor o sentido del movimiento ejecutado en la danza; por el contrario, las diversas partes del cuerpo adquieren primacía relativa en función del movimiento y a su localización temporal/espacial, el cuerpo se articula y desarticula respecto de sí mismo y respecto del espacio cada vez y de una manera distinta. A nivel de la obra, también hay un movimiento similar: se liquidan, por ejemplo, las jerarquías entre bailarines y desaparecen los frentes, en el sentido de que no todos los bailarines bailan mirando al público y se construyen diversos espacios en una misma obra. En relación al tiempo, la danza no se subordina a la música, son acontecimientos simultáneos que comparten una organización temporal. Bentivoglio (1985) sostiene que para Cunningham “danzar significa lanzar una energía directamente corpórea que penetra en la realidad de cada gesto y de cada acción. La danza se manifiesta entonces, como inmersión en la realidad” (Bentivoglio, 1985: 47). Y más adelante;

Esta es la estética totalizadora y extensiva de Cunningham y Cage, dominada por lo aleatorio como principio que, en la coreografía, se manifiesta a través de una escritura gestual estructurada e institucionalizada a través de la técnica. Elemento esencial que excluye a priori los diletantismos, la técnica se manifiesta siempre inflexible en la sublimación del cuerpo (1985: 48).

Esto se entiende en relación a los fundamentos que aporta el formalismo kantiano vinculado a la contemplación, desinterés, atención a la obra por su propio valor. Vemos entonces que hay un recurso poético, y no ético, a los códigos de movimiento desarrollados, lo que termina por completar la autonomía de la danza y consolidar la función de *médium* que para este arte tiene el cuerpo en movimiento.

Respecto de las concepciones de cuerpo que este modernismo en danza implica, cabe destacar la continuidad de las formas clásico-racionalistas y orgánico-expresivas, aunque cabe reconocer que hacia mediados del siglo XX se abre un frente de diálogo con una serie de disciplinas corporales ligadas a la conciencia sensible. La sensopercepción e incluso diversas técnicas orientales como el yoga o el tai-chi, se recuperan desde la danza para “perfeccionar” y complementar los códigos provenientes del racionalismo y el expresivismo. Si en relación a la técnica clásica pensábamos en un cuerpo mecánico y en relación a las técnicas de danza moderna pensamos en una máquina con motor, o en un organismo, podemos sostener que los diálogos que abren la puerta a las disciplinas ligadas a la conciencia sensible del cuerpo, introducen el elemento psíquico-sensitivo en el cuerpo que suponen.

En este punto nos encontramos en un límite, no sólo en relación a la concepción de cuerpo que los diversos fundamentos de las técnicas ponen en juego, sino de la idea misma de la danza y, por ende, del cuerpo en movimiento en tanto médium expresivo. Siguiendo el modelo de la Bildungsroman, el cumplimiento del modernismo estético en la danza se entiende como cumplimiento del sentido histórico y, por lo tanto, como punto que marca una diferencia respecto de lo que describe en términos del inicio de la contemporaneidad en la danza a la cual define como el comienzo de la posthistoria. Los temas y problemas que trae aparejados esta etapa exceden en cierto sentido los límites de este artículo, ya que remite a consideraciones de orden estético, justamente el elemento de la danza que decidimos dejar de lado para pensarla como práctica puesta en relación a una educación del cuerpo. Sin embargo, creemos oportuno concluir con la siguiente referencia:

El final de la historia progresiva fue también un archè (principio), un nuevo comienzo, que ya no se podrá definir como la búsqueda de un umbral unificador. Las múltiples posibilidades que se abrían demostraban más la presencia de un orden libre que la búsqueda de un principio único que funcionara como eje organizador de todas las transformaciones futuras (Tambutti, 2008: 26).

Ahora bien, si retenemos la preocupación que organiza esta presentación histórica vinculada a la idea de educación del cuerpo y no a la de producción artística, podemos pensar que quizás

esta característica, que define la situación de la danza actual, es la que funciona como condición epistémica para sostener nuestro desplazamiento y abre la posibilidad de pensar la danza como práctica y no como arte, y al cuerpo no como medio sino como su objeto y, por lo tanto, como contenido de una educación del cuerpo.

Reflexiones finales

Me gustaría destacar aquí algunos elementos que vale la pena retener para pensar la relación técnica-cuerpo en la constitución de los modos de hacer y transmitir y un saber orientado a tomar el cuerpo como objeto. En primer lugar, el hecho de que la danza como arte es una invención occidental del siglo XVII: en el comienzo no había una idea de danza ligada a la construcción de una forma coreográfica bella destinada a la contemplación y no había tampoco bailarines profesionales; el cuerpo no era, en los bailes de salón y en los bailes de corte, un instrumento de trabajo artístico ni un medio expresivo, era un objeto de uso al que se educaba en función de unos intereses de clase.

Por otro lado, si bien la construcción del código técnico se orientó por la geometrización del cuerpo y por la racionalidad de su uso en el espacio escénico, el entrenamiento y el trabajo diario construían también un cuerpo de las acciones. El cuerpo de los bailarines se volvía geométrico, racional y etéreo en función del entrenamiento técnico. Las construcciones metafóricas que esos cuerpos habilitaban una vez en danza no deberían confundirse con los cuerpos para la danza.

El cuerpo no fue algo que se haya problematizado en el ámbito de los creadores de códigos técnicos ni en el de los coreógrafos: se sabía que el cuerpo estaba allí para ser dominado. El cuerpo como tema aparece en las reflexiones románticas y naturalistas, y no llegan a problematizar el lugar del cuerpo sino que tienden a mostrar la necesidad de construir y proponer nuevos códigos de movimiento, que permitan ampliar las posibilidades expresivas del cuerpo y desarrollar nuevas, distintas y “más humanas” obras de danza. El cuerpo sigue siendo un instrumento de la danza, un medio que se supone dado de alguna manera.

Por último, el siglo XX de la danza se abre con un período de experimentación y se cierra con diversas institucionalizaciones parciales, lo que explica la supervivencia en simultáneo de un conjunto de formas diversas de danza, todas de entrenamiento riguroso y todas apostando al arte escénico. Las discusiones que se fueron dando entre los diversos géneros, escuelas y códigos técnicos, tenían por eje a la danza y la cruzaban con elementos propios del campo de la práctica artística y de la estética filosófica. La pregunta por el cuerpo en la realización de la danza no aparece sino hasta la década de 1960, y cuando lo hace, no es en relación al cuerpo de la danza en tanto objeto construido por la práctica. La referencia al cuerpo lo implica en tanto metáfora tangible de la experiencia del hombre: el cuerpo pasa a ser un tema de poética coreográfica, no un objeto de la danza.

Así, el hecho de que la danza no haya problematizado el cuerpo se vincula con dos elementos precisos: con la reducción de la danza al campo del arte, y por tanto con su definición en términos

de movimiento, y con el hecho de que el cuerpo es asumido como una condición para la danza, como un instrumento. A su vez, esa asunción implica una concepción del cuerpo como algo que nos viene dado como natural y sobre el cual se puede operar sólo en función de necesidades plásticas/artísticas. Este supuesto explica la imposibilidad que tuvo la danza, así como la teoría de la danza, de problematizar el cuerpo: al asumirlo como natural se cierra la posibilidad de ver la constitución histórica del cuerpo, e incluso la reducción del cuerpo a instrumento de la danza. También explica por qué, cuando se instala el cuerpo como tema, sólo se hace inscribiéndolo en la dimensión simbólica de producción de metáforas artísticas y no en la dimensión simbólica de producción de un objeto que sirva a una estética de la existencia, a la elaboración de una vida bella. El cuerpo es un tema del arte y no de la racionalidad práctica que supone su construcción como efecto de la práctica y del conjunto de acciones que la producción de una forma coreográfica requiere del cuerpo. El cuerpo objeto de las prácticas es, para la danza y la teoría de la danza, un cuerpo natural, más o menos entrenado, más o menos estilizado, pero natural o dado. Los desarrollos técnicos del siglo XX son claros en esto: la puesta en juego de la respiración y la gravedad como supuestos de mayor expresividad para la danza lo demuestran al suponer un cuerpo biológico y la organicidad de esa biología. También lo hacen los desarrollos de Laban en relación a las formas de composición, ya que el cuerpo de Laban es un cuerpo físico-natural, una masa en movimiento. El espacio labaniano, a partir del cual puede leerse el movimiento del cuerpo de la danza, es un espacio de tres dimensiones que pretende escapar a su inclusión en el discurso, a su constitución en el orden simbólico. Incluso, las gráficas de notación buscan ofrecer las tres dimensiones en el plano único del papel.

¿Cómo hacemos para escapar a esta asunción del cuerpo como elemento natural, como resto de naturaleza en el artefacto de la danza? Si, como dijimos, la danza no problematiza el cuerpo por el hecho de pensarse en términos de arte y por lo tanto en términos de movimiento, el primer desplazamiento que tenemos que hacer es respecto de la concepción y de la comprensión artística de la danza. Ya no entender a la danza como arte sino como práctica corporal. Esto nos lleva de inmediato a una segunda cuestión, que tiene que ver con la relación entre técnica e instrumento, términos que también se anudan en el cuerpo que se supone natural. Si operamos aquí un segundo desplazamiento, podemos empezar a pensar otro lugar lógico para el cuerpo, ahora como resultado y no como condición; y podemos pasar a otra relación con la técnica ya que nos movemos hacia una estética de la *techné*. A nivel de la danza en tanto forma coreográfica, el desplazamiento nos lleva del arte a la práctica y, por lo tanto, del movimiento del cuerpo a las racionalidades que organizan su hacer. A nivel del cuerpo, el corrimiento nos lleva del instrumento –e, incluso, de la concepción naturalista del cuerpo en tanto instrumento– al cuerpo objeto construido por la danza, lo que implica a su vez pensar que la danza no es simplemente un objeto construido por el movimiento del cuerpo y que el cuerpo no sólo es resultado del entrenamiento sujeto al código de movimiento.

El cuerpo se hace y la danza es un hacer. El hacer del hombre, cuando lo articulamos a la construcción de sentido (y no sólo a la reproducción y satisfacción de las necesidades) y a su inteligibilidad a partir de una forma, es resultado de una *techné*. El desplazamiento, a nivel del

cuerpo, del instrumento al objeto nos aleja de la técnica en su sentido instrumental y antropológico, pero no nos aleja de la *techné* en el sentido griego, en tanto estatuto poético del hacer del hombre en la tierra.

Referencias

- Banes, S. (1987). *Terpsichore in sneakers. Post-Modern Dance*, Connecticut: Wesleyan University Press. Traducción mecanografiada de Susana Tambutti.
- Cray, J. y Kwiter, S. (1992). *Incorporaciones*, España: Teorema.
- Crisorio, R. (2008). "De una semiótica a una hermenéutica en la investigación de las prácticas corporales" Ponencia presentada en el I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, La Plata, 10 de diciembre de 2009, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata: UNLP.
- Foucault, M. (1984). "Polémica, política, problematización". En *Estética, ética y hermenéutica Obras Esenciales. Volumen 3* (1999), Barcelona: Paidós, pp. 353-362.
- Foucault, M. (2004b). *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*, Argentina: Siglo XXI.
- Guillot, G. y Prudhommeau, G. (1974). *La gramática de la danza clásica*, Buenos Aires: Hachette.
- Henckmann, W y Lotter, C. (1998). *Diccionario de estética*, Barcelona: Crítica.
- Laban, R. (1970). *Danza Educativa moderna*, España: Paidós.
- Lepecki, A. (2006). *Exhausting dance. Performance and the politics of movement*. Londres: Routledge.
- Noverre, J. (1962). *Cartas sobre la danza y los ballets*, Buenos Aires: Editorial Eudeba.
- Tambutti, S. (2008). "Itinerarios teóricos de danza", *Revista Aisthesis*, N° 43, Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 11-26.
- Tambutti, S. (2011). "Una aproximación al problema de la técnica en la danza. Entre la tecnofilia y la tecnofobia", ponencia presentada en el 9° Congreso Argentino y 4° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata: UNLP, versión mecanografiada.

CAPÍTULO 7

Consideraciones sobre la relación teoría y técnica en la danza

Carolina Escudero

En este texto quisiera presentar algunas consideraciones generales acerca de la relación entre la teoría y la técnica en la modernidad. En particular porque en el marco que nos pone la reflexión sobre la enseñanza de las prácticas corporales, la discusión sobre la técnica es un elemento recurrente y no queremos dejar de sentar posición respecto de lo que es, de qué relación tiene con el pensamiento teórico y qué lugar ocupa en el horizonte general de las preocupaciones en torno a la educación del cuerpo.

En el ámbito de la teoría de la danza, la problematización de la técnica actualmente asume posiciones antagónicas (Tambutti, 2011) tecnófobas o tecnófilas. Según la autora de referencia esto es así porque la técnica de danza se ha instrumentalizado y en ese proceso se ha separado de las ideas estéticas que representaba cada una en su origen y se ha separado también de la función simbólica que aquellas ideas estéticas y por lo tanto aquellos gestos técnicos materializaban. Ser virtuoso alcanza versus no ser virtuoso también alcanza. En otro registro, situado en la tarea de sistematización de la técnica y su gesto para organizar programas y métodos de enseñanza, Foster (1992) sostiene que la proliferación de los “cuerpos de alquiler”, cuerpos “entrenados” y vueltos medio de trabajo con el fin de “vivir de la danza” es un fenómeno que nos muestra la separación entre la educación del cuerpo en la técnica de la danza y la idea estética (o personalidad expresiva) a la cual aquella técnica estaba asociada. En ambos casos subyace la idea de técnica como techné, como des ocultamiento y como acto de “traer a la presencia” algo que no estaba. Hay una añoranza de la techné como mediación simbólica y productiva del hombre con el mundo, de la técnica como creadora de sentido (Agamben, 2005). Sobre esta idea nosotros asociamos la idea de código de movimiento como lenguaje y estructura de la danza, elementos a partir de los que se da la posibilidad de mediación simbólica y por lo tanto de representación, funciones en torno a las cuales el “movimiento” de la danza puede hacerse inteligible y por lo ser interpretado.

En relación a esto nos interesa introducir una aclaración: en la filosofía el recurso a la categoría de techné como elemento poiético se vincula con las ideas de esencia y verdad. A nosotros en Educación Corporal no nos interesa tanto la verdad de una técnica cuanto la precisión con que esa técnica materializa un pensamiento, lo enuncia y así posibilita su pasaje a la acción. Sin embargo claro, nos interesa pensar una técnica no reducida a la función instrumental que asume

en la modernidad. Entendemos que podemos empezar a pensar en una precisión sin instrumentalización si volvemos el análisis de la técnica en su relación con la “forma”. Aquí podemos tomar las referencias de Galimberti (2001) y Esposito (2011), el primero, por ejemplo, en la introducción a un libro titulado *Psiché y Techné*, orientado a trabajar la relación entre tecnología y psicología, sostiene que por déficit biológico, es decir, por no estar estabilizado por sus instintos, el hombre construye en su acción procedimientos técnicos que recortan “en el enigma del mundo, un mundo para el hombre” (Galimberti 2001:3),⁶² introduciendo dos cuestiones fundamentales: por un lado la imposibilidad de situar en lo biológico nada que defina al hombre; al contrario, lo biológico es deficitario. Por otro lado no hay naturaleza en el mundo sino por la acción del hombre. Sin la acción del hombre sólo hay enigma y no hay forma de vida; por lo tanto, y en relación al cuerpo, podemos decir que no existe un cuerpo si no es a partir de su producción en la acción y de su introducción en el orden simbólico en este sentido el autor es taxativo cuando sostiene que la “técnica es la esencia del hombre” (Galimberti 2001: 3).

En cierto sentido la reflexión, acotada pero precisa, que introduce Roberto Esposito en *Bíos. Biopolítica y Filosofía* (2011), trabaja de otro modo la idea según la cual la técnica es la esencia del hombre. En el contexto de la reflexión sobre el concepto de biopolítica y sobre la relación entre vida y política, el autor sostiene que, si la biopolítica es la acción política que toma por objeto la vida en su estatuto biológico, deberíamos preguntarnos, otra vez con los griegos, qué es la vida. Sabemos que existen en el vocabulario griego dos términos para referir a la vida: *zoé*, que la refiere al simple mantenimiento biológico, y *bíos* como vida calificada, forma de vida. La *bíos*, nos dice el autor, se asoma sobre la *zoé* situando a la biopolítica en una “zona de doble indiscernibilidad”; esto ocurre por diversas cuestiones, pero una de ellas es “porque refiere a un concepto –justamente el de *zoé*– de problemática definición él mismo: ¿qué es, si acaso es concebible, una vida absolutamente natural, o sea, despojada de todo rasgo formal?” (Esposito 2011:25). A continuación, desarrollando este problema, Esposito se pregunta “si no existe una vida natural que no sea, a la vez también técnica; si la relación de dos entre *bíos* y *zoé* debe, a esta altura, incluir a la *techné* como tercer término correlacionado, o tal vez debió incluirlo desde siempre” (25).

Vemos aquí que el autor introduce como idea fuerte no sólo aquella según la cual no hay nada de natural en el hombre y en la vida del hombre, sino la idea según la cual no hay vida sin forma, que a su vez está dada por la *techné*. A partir de considerar estos elementos podemos sostener que el cuerpo del hombre no es nunca una naturaleza que se mantiene sólo en su pura vida biológica, el cuerpo es ya una forma de vida, es una construcción que tiene una forma. La *techné* hace aparecer el cuerpo en el mundo del hombre y lo hace aparecer con una forma inteligible.⁶³ Si entendemos al cuerpo como producido en el orden simbólico por la técnica, también

⁶² Si bien Galimberti es en un sentido un funcionalista sistémico, no podemos negar que introduce de manera clara estos dos elementos.

⁶³ No es nuestra intención identificar *techné* y orden simbólico. La *techné* es un concepto que nos permite pensar el cuerpo de la danza, mientras que el orden simbólico nos reenvía a una referencia epistemológica de más alcance.

podemos desembarazarnos de la concepción de cuerpo como medio, es decir, de la interpretación instrumental del cuerpo de la danza, y podemos proponer su constitución como objeto de la práctica, su emergencia como forma y no como cosa a ser dominada.

A partir de este marco general de reflexiones sobre la relación entre cuerpo/técnica y danza nos interesa presentar algunas precisiones en relación al vínculo entre teoría y técnica en función de la producción de un saber que sea operativo en la enseñanza de las Prácticas Corporales

Como mencionamos en el apartado anterior, nuestra adscripción al concepto de práctica entendiéndolo al pensamiento como la forma misma de la acción esto nos indica que la palabra “práctica” no es apropiada para pensar en el campo de la educación del cuerpo las relaciones entre pensamiento y acción, ya que la práctica implica niveles de determinación mayores que los que indica su simple reducción al “hacer”. Para evitar esa reducción de la práctica al hacer y restituir la potencia del pensamiento nos vimos obligados a precisar las relaciones y mediaciones que en la práctica tienen pensamiento y acción; esta precisión tomó la forma de un desplazamiento: ya no pensamos en el par teoría/práctica sino que problematizamos la relación teoría/técnica. Esto impacta de manera sensible al momento de pensar la lógica de las prácticas corporales y su transmisión ya que las prácticas de enseñanza y las prácticas corporales objeto de esa enseñanza implican necesariamente a la teoría y a la técnica.

También, la formalización de la Educación Corporal como programa de investigación científica obligó a pensar la lógica de la ciencia, de la producción científica y, por lo tanto, a precisar las relaciones teoría/técnica en relación a la producción de saber. En este punto hay algunas cuestiones que me parece oportuno mencionar:

a) por un lado que toda teoría para ser científica debe ser “teoría de un objeto”. Hay teorías, o formas de conocimiento no científico que operan en la construcción de la “realidad social” y que sin ser necesariamente verdaderas, son sin embargo socialmente válidas. Sólo a partir de la construcción delimitada de un objeto una disciplina como la Educación Física (o la EC) puede ocupar un lugar en el discurso de la ciencia. Lugar que hoy no ocupa porque desde su constitución ha operado recurriendo a teorías del cuerpo y de la enseñanza que les son ajenas, lo que impacta en la ausencia de un objeto propio o específico (lo que, claro está, no carece de consecuencias). Para ello es preciso indicar que la ciencia va de lo “imposible a lo real”, como ha dicho Koyré, es decir, no depende de los experimentos o la experiencia, sino que los produce. La ciencia, produce hechos nuevos y esto es posible porque la construcción de un objeto disciplinar se articula al discurso de la ciencia desde una teoría y siempre de manera conjetural, lo que deviene en la construcción de nuevas formas de experiencia. Todo esto supone la reducción lógica, la matematización como formalización y la comunicabilidad.

b) por otro lado, que la técnica es un saber hacer que funciona con reglas que no comprende, es un saber empírico, pre-científico, que se constituye como un elemento sustantivo de cualquier “forma de vida” humana y como tal, se ubica en el campo de los hechos irreductibles. Esto nos sugiere Espósito, quien propone introducir a la técnica como tercer término de la relación vida/política para pensar la constitución de lo humano como forma de vida calificada. Y también lo en-

contramos en Koyré quien al presentar la relación entre herramienta y lenguaje a partir de introducir la pregunta por el origen de la técnica, nos reenvía hacia una idea de “comienzo absoluto” designando con ello ese campo de acontecimientos inexplicables o hechos irreductibles que definen la constitución de lo humano. Sin embargo, más allá del hecho de que la técnica puede pensarse con absoluta autonomía de la ciencia y la teoría, no podemos ignorar que desde nuestra modernidad ciencia, técnica y teoría guardan una estrecha relación. Así, si bien desde siempre existieron técnicas, éstas no fueron técnicas científicas. Esto significa que la teoría no siempre se ha vuelto hacia la técnica como elemento constitutivo de su objeto, lo que resulta ciertamente importante en el ámbito de la educación del cuerpo y en particular en la enseñanza de las prácticas corporales. Arriesgo esto ya que en la medida en que las prácticas corporales toman por objeto al cuerpo, la mediación técnica que opera en la transmisión del sentido es fundamental y se vuelve un elemento necesario que la teoría debe problematizar, con el interés de introducirlo como constitutivo del sentido de la práctica a incorporar, en particular, si nos toca ocuparnos de un cuerpo construido en y por un orden simbólico.

Nos gustaría cerrar este recorrido con una reflexión de corte más bien ético y sugerir que resulta urgente y fundamental decir que la teoría puede y debe producir una técnica científica y ocuparse en precisar cómo aparece la técnica en la enseñanza. También es necesario circunscribir el modo en que la técnica aparece en una teoría científica de la enseñanza de las Prácticas Corporales (o una teoría científica de la educación del cuerpo) y en las Prácticas Corporales propiamente dichas, incluso si la seguimos llamando técnica o si le damos un nombre más preciso (construyendo un sintagma nuevo, por ejemplo, “gesto técnico”). El reduccionismo tecnicista en el ámbito de la educación del cuerpo, opera como vaciamiento de sentido e impacta en la reducción del cuerpo a máquina viva, con todas las consecuencias que esto tiene. En particular si consideramos un eficientismo per se, que tomado por la política orienta los problemas propios de la educación del cuerpo hacia lo social y deja a la Educación Física fuera del discurso de la ciencia reduciéndola a una tecnología de control de la población. Ya que una técnica que opera sin teoría posibilita que lugar del saber sea ocupado por las competencias por ejemplo, lo que tiene por efecto reducir el problema público/político de la educación a un problema individual/pseudo-privado de aprendizaje que redundará en el fortalecimiento de la idea de mérito individual. En relación a la lógica de las prácticas corporales, el funcionamiento de la técnica aislado de la teoría redundará una vez en un virtuosismo vacío de interpretación e incluso peor, en la reducción de los diversos sentidos que las prácticas corporales tienen, a la simple función de utilidad ligada a la lógica del entrenamiento, conocido en cierta literatura, como proliferación de cuerpos de alquiler, que hiperentrenados, pueden ser practicantes en potencia de cualquier práctica. La problematización teórica de la técnica, la elaboración de una teoría de las prácticas corporales y la construcción de un objeto disciplinar en el marco del PIC de la Educación Corporal, se orientan a reducir la autonomía de la técnica, ya que esta autonomización le sustrae su estatuto en la “construcción de formas de vida” y la repliega hacia la mera reproducción eficiente del movimiento de la vida zoe. Preguntarse por las relaciones entre teoría y técnica responde al

interés de contribuir a la formación de una tecnología científica, ciencia técnica y técnica científica; en donde ambos términos se imbriquen en un mismo objeto y a partir de aquí, orientar los problemas que plantea una enseñanza de las prácticas corporales, articulándolas con la cuestión del saber nos aparece como un horizonte posible.

Referencias

- Agamben, G. (2005). *El hombre sin Contenido*. Áltera: España.
- Behares, L. y Rodríguez Giménez, R. (2008) *Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza*. Uruguay: Editorial de la Facultad de Humanidades, UdelaR.
- Coppeland, R. y Cohen, M. (1983). *What is Dance. Readings in Theory and Criticism*, Londres: Oxford University Press. Traducción mecanografiada de Susana Tambutti.
- Esposito, R. (2004). *Bíos. Biopolítica y Filosofía*. Amorrortu: Buenos Aires.
- Foucault, M. (2000). *Tecnologías del yo*. Paidós: España.
- Foucault, M. (2004). *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*. Siglo XXI: Argentina.
- Foster, S. (1992). "Cuerpos de danza" en Cray, J. y Kwiter, S. (Comp.) *Incorporaciones*. Teorema: España. pp. 409-428.
- Galimberti, U. (1999) "Introducción" de Psiché e techné. L'uomo nel'età della técnica, Milano Feltrinelli. Publicada en Revista Artefacto. Pensamientos sobre la técnica, N° 4, año 2001, traducción de Flavia Costa. Recuperado de http://www.revista-artefacto.com.ar/pdf_notas/93.pdf
- Koyré, A. (1994). "Los filósofos y las máquinas" en *Pensar la ciencia*. Paidós: Barcelona. Pp 71-116
- Langlade y Langlade. (1970). *Teoría General de la Gimnasia*. Stadium: Buenos Aires.
- Tambutti, S. (2008). "Itinerarios teóricos de danza". Revista Aisthesis, N° 43, Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. pp. 11-26.
- Tambutti, S. (2011). "Una aproximación al problema de la técnica en la danza. Entre la tecnofilia y la tecnofobia", ponencia presentada en el 9° Congreso Argentino y 4° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata: UNLP, versión mecanografiada.
- Tambutti, S (2004). "El cuerpo como medida de todas las cosas". Revista Teatro al Sur, N° 26, Buenos Aires: Artes del sur. pp. 6-10.

CAPÍTULO 8

El Profesorado en Educación Física desde la Educación Sexual Integral: ausencias y posibilidades

Agostina Lapuente Romero y Rocío De Pedro

Introducción

Nuestra intención en este capítulo es presentar un análisis con perspectiva de géneros del texto del Plan de Estudios 2000 de la carrera de Profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata (que se encuentra vigente al día de la fecha). Teniendo en cuenta que acompañar la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral, aprobada en 2006, es una obligación de lxs futurxs docentes en todos los niveles del sistema educativo, entendemos que es fundamental partir del contenido de la misma para esta revisión.⁶⁴ Realizar esta tarea en el momento mismo en que se está analizando la modificación de dicho plan de estudios es, asimismo, una oportunidad para sopesar la importancia de los contenidos que contempla la ley para la formación docente de lxs futuros profesionales de la Educación Física a la hora de diagramar el nuevo plan.

Junto con el texto del plan también fueron analizadas las materias que aparecen en él, específicamente las del Trayecto Teórico-Práctico de la formación, que es obligatorio y por lo tanto común a las trayectorias académicas de todxs lxs estudiantes. Para esto fueron tomados los últimos programas de cada una de ellas y éstos contrastados con el texto de la Ley Nacional 26.150, de Educación Sexual Integral. En paralelo, entablamos un diálogo entre las consideraciones que esbozamos a partir de dicho análisis y contribuciones de las educadoras feministas argentinas Sandra Carli, Graciela Morgade y Claudia Korol.

Nuestro objetivo es repasar los conceptos e ideas subyacentes en estos documentos, sus diferencias y similitudes, y los límites y posibilidades que ello conlleva para la formación universitaria de docentes comprometidxs con la equidad de género y la justicia social. Partimos de reconocer que el Ministerio de Educación define a las clases de Educación Física como un espacio en el que “se ponen en juego varios lenguajes que pueden favorecer la construcción de

⁶⁴ El capítulo desarrollado está escrito con lenguaje inclusivo, ya que pensamos a este como construcción cultural, estructurador y estructurante de la sociedad, además de entender su poder para visibilizar, así como para hacer invisible. Es decir, aquello que se nombra se conoce, y lo que no se nombra se des-conoce. El silencio invisibiliza ciertas estructuras para naturalizar otras. Por ende, elegimos utilizar lenguaje inclusivo para hacer visible lo invisible.

identidades que tomen como modelos estereotipos fijos y cristalizados, incluso moralizantes; o por el contrario, se puede colaborar de un modo democrático en la construcción de las identidades de género, poniendo a disposición de los adolescentes posibilidades de prácticas educativas más amplias en espacios colaborativos y responsables” (2012:45), y en ese sentido, consideramos crucial repensar los contenidos de la formación profesional en Educación Física desde una perspectiva de géneros, ya que será a partir de esos contenidos que construiremos nuestras prácticas docentes, interviniendo, significando y resignificando cuerpos e identidades.

¿Por qué esta inquietud?

Este trabajo surge a partir de nuestra participación en la Comisión de Estudiantes de Educación Física, organización formada por estudiantes autoconvocados de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata, que desde 2009 sostienen reuniones periódicas. La misma tiene por objeto generar espacios de participación donde los estudiantes de ambas carreras puedan compartir opiniones, sugerencias, acciones y encuentros, relacionadas con su trayectoria académica y de formación. Esta comisión, que en sí misma no forma parte de la estructura institucional del Departamento de Educación Física (dentro de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación), participa del mismo a través de dos representantes alumnxs que junto con otros dos de cada uno de los demás claustros (docentes y graduados) y el Director del Departamento de Educación Física, conforman la Junta Asesora del mismo.

A partir de 2011 la Comisión de Estudiantes también ha formado parte, a través de sus representantes alumnxs, de la Comisión Curricular, que con una conformación de números idénticos a los de la Junta Asesora (pero distintos representantes), ha sido el organismo surgido dentro del Departamento con vistas a aprobar un nuevo plan de estudios que reemplace al Plan 2000, que ya lleva 19 años en vigencia.

El 9 de diciembre del año 2015, la Comisión Curricular dió conclusión a su diagnóstico del plan vigente, mencionando la necesidad de una mayor presencia, entre otras, de las perspectivas de géneros a lo largo del trayecto de formación, diciendo que “en los últimos años, han ido ganando terreno algunos temas, con la particularidad de que forman parte tanto de la agenda política como de la académica. Se trata, entre otros, de los debates en torno a la perspectiva de género y aquellos que ponen la centralidad en la cuestión de la inclusión. En estos casos parece percibirse un problema análogo al de la extensión universitaria; ¿deberían estos temas conformar espacios curriculares? O, por el contrario, ¿debería tratarse de temas transversales presentes en diversas asignaturas?” (Departamento de Educación Física; 2015:12). Esto sirvió como disparador para el análisis que ahora les presentamos, al que nos dedicamos buscando hacer visibles las concepciones de géneros que se encuentran presentes en el plan vigente para poder re-pensarlas, casi 20 años después de su escritura y luego de los grandes cambios que han tenido lugar en este tiempo en favor de

un mayor protagonismo, tanto en la producción académica como en las políticas educativas, de las perspectivas de géneros y sexualidades.

Educación Sexual Integral

Este avance de las perspectivas de géneros en materia académica y de política educativa, que se ha venido dando gradualmente desde años anteriores, quedó cristalizado en la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral, sancionada y promulgada en 2006. La misma establece en su primer artículo que “Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal” (Ley Nacional 26.150, 2006) y caracteriza a la Educación Sexual Integral como aquella que “articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”. Para ello dispone, en su segundo artículo, la creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

Dentro de los “Cuadernos de ESI”, producidos por dicho Programa en 2012 como materiales para su distribución entre lxs docentes de todos los niveles y jurisdicciones del Sistema Educativo, la Educación Física aparece como un área curricular destacada. En el apartado dedicado a la misma, se lee:

En las clases de Educación Física se ponen en juego varios lenguajes que pueden favorecer la construcción de identidades que tomen como modelos estereotipos fijos y cristalizados, incluso moralizantes; o por el contrario, se puede colaborar de un modo democrático en la construcción de las identidades de género, poniendo a disposición de los adolescentes posibilidades de prácticas educativas más amplias en espacios colaborativos y responsables, (Ministerio de Educación, 2012:45).

Luego de esto, el texto continúa preguntándose “¿Qué espacio le dedicamos los docentes de la asignatura a este tema sobre los cuerpos, sus significaciones sexuales, su construcción histórico-social?”, explicitando que es necesaria una reflexión docente previa respecto a esto, para lograr llevar adelante los contenidos propuestos en el marco de la Educación Sexual Integral.

En este sentido y dentro de los lineamientos curriculares básicos de dicho programa (definidos por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, en consulta con el Consejo Federal de Cultura y Educación) se señala la importancia de “ofrecer a los docentes una formación amplia que les permita brindar conocimientos e información y promover situaciones de aprendizaje desde un espacio curricular específico o desde la disciplina de su especialidad”, así como de “incluir en dicha formación la posibilidad de trabajar sus incertidumbres y prejuicios o estereotipos, para poder así separar su responsabilidad en cuanto a la educación sexual del

terreno de las opiniones y experiencias personales.” (Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, Educación Superior: Formación de Docentes, inciso 2). Si bien estos lineamientos no rigen para la formación docente universitaria, su contenido enuncia los "propósitos formativos y contenidos básicos para todos los niveles y modalidades del sistema educativo de nuestro país", y tematiza, aunque pensando en la formación terciaria, los requerimientos que la formación docente debe cumplir con el objetivo de capacitar a lxs futuros profesionales de la educación, no sólo en el marco de los derechos que en ella se enuncian, sino también para ser capaces de "cumplir con sus responsabilidades" definidas por ley, garantizando también esos derechos a sus futurxs estudiantes.

Metodología

Para llevar a cabo este análisis y hacer posible la lectura del Plan de Estudios 2000 y sus materias desde la Ley de Educación Sexual Integral, buscamos el término “género” en el cuerpo del texto del Plan de Estudios del Profesorado y Licenciatura en Educación Física (un documento de 77 páginas, publicado por el Departamento de Educación Física al momento del lanzamiento del plan, en el que se incluyen los fundamentos del plan de estudios, las trayectorias profesionales que definen, las incumbencias de lxs futurxs profesionales, equivalencias con el plan anterior, objetivos de las materias incluídas, etc.). Al no encontrar alusiones al término buscado, hicimos extensivo este método a los programas vigentes de las asignaturas que corresponden al trayecto obligatorio denominado “Trayecto de la formación teórico-práctica en EF”, cuyas materias dependen del Departamento de Educación Física y son cursadas por la totalidad de lxs estudiantes de ambas carreras.

Dentro de este grupo de materias se encuentran las cuatro correspondientes a las Teorías de la Educación Física (Teoría de la Educación Física 1, Teoría de la Educación Física 2, Teoría de la Educación Física 3 y Teoría de la Educación Física 4), y las 5 llamadas “Educación Física” (Educación Física 1, Educación Física 2, Educación Física 3, Educación Física 4 y Educación Física 5). Sobre estas últimas cabe destacar que, como requisito para su aprobación, lxs estudiantes deben aprobar previamente una cantidad de “ejes” o “seminarios” independientes uno de otro, cada uno con su profesor a cargo y su propia temática. Es importante aclarar en función del análisis presentado a continuación, que algunos de los seminarios incluídos en Educación Física 4 y Educación Física 5 son optativos, y por lo tanto no forman parte del trayecto de formación obligatorio, ni fueron cursados por todxs lxs graduadxs de las carreras del Departamento de Educación Física. Destacamos que como requisito formal, los programas de las materias deben ser actualizados cada dos años, por lo tanto, al momento de llevar a cabo el registro, el más antiguo de los programas relevados había sido publicado en 2015.

Plan de Estudios 2000

Como hemos mencionado antes, la búsqueda del término “género” en el Plan de Estudios 2000 fue infructuosa. Nos parece importante destacar al respecto la necesidad de contextualizar esta ausencia en el momento de surgimiento del Plan. El mismo comienza a discutirse en 1992, aprobándose en el año 2000, en el que comienza a regir. En ese momento los debates sobre género en el campo académico de la Educación Física nacional no eran frecuentes y faltaban varios años para que comenzara a discutirse la Ley de Educación Sexual Integral.

Sin embargo, debemos incluir en este análisis la única mención explícita que se hace de una cuestión de género en el mismo, y es la siguiente (hablando de los seminarios y talleres electivos para las materias de “Educación Física” el documento dice): “Los ejes Rugby y Fútbol 1 y 2 serán optativos para las mujeres, así como los ejes Cestobol 1 y 2 serán optativos para los varones, acreditándose aparte en los casos en que corresponda.” (Departamento de Educación Física; 2000:8). Esta cita nos permite afirmar que para el año 2000, desde las carreras de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata, se consideraba que la importancia de algunas prácticas corporales como contenido para la formación dependía del género del futurx profesional. En otras palabras, el hecho de que las mujeres pudieran cursar Rugby o Fútbol como ejes optativos y los varones pudieran cursar Cestobol de la misma forma, demuestra que la práctica en sí misma no era considerada inadecuada para ningún género. Pero a la vez, que los regímenes de obligatoriedad fueran distintos, dice claramente que en este momento se valoraba positivamente que una profesional de la Educación Física mujer conociera sobre Cestobol, mientras que no parecía necesario que lo hiciera sobre Rugby y Fútbol, y, a la inversa, que para un profesional de la Educación Física varón era importante saber sobre Fútbol y Rugby, y no necesariamente sobre Cestobol. Cabe destacar que esto fue modificado en el año 2016, donde el Departamento de Educación Física determinó la optatividad de éstos 3 ejes, independientemente del género de lxs estudiantes.

Asimismo, entendemos que la ausencia en el Plan de Estudios de un posicionamiento particular sobre el género en el campo de la Educación Física da pie a grandes divergencias respecto al tratamiento que se hace del mismo a lo largo de la carrera (que analizaremos más adelante). Esto encuentra sustento en el principio de la libertad de cátedra, pero también se presenta como obstáculo a la hora de pensar en hacer efectiva la inclusión de temáticas en el nuevo plan, que como las perspectivas de géneros, se vuelven necesarias para el desempeño profesional de lxs futurxs docentes. En este sentido es pertinente el análisis de los programas de cada materia que se presenta a continuación, siendo útil para ilustrar esas diferencias hacia el interior del Plan de Estudios 2000, y sus discrepancias respecto de lo que indica la actualización en términos de legislación educativa que supone la Ley de Educación Sexual Integral de 2006.

Trayecto de formación teórico-práctica en Educación Física

Al momento del rastreo a través de los programas de las materias del Trayecto Teórico-Práctico, a partir de los resultados de la búsqueda del término “género” y sus resultados, conformamos las siguientes categorías:

1. Género Explícito: Aquí ubicamos a los programas que nombran explícitamente dentro de sus unidades temáticas al género y que a su vez, incluyen bibliografía obligatoria al respecto.
2. Género Implícito: En la misma ubicamos a aquellos programas que no nombran explícitamente al género como tema, pero sí incluyen material bibliográfico al respecto.
3. Género Ausente: Dentro de la misma ubicamos a los programas donde no se hace mención al género y tampoco se enlista referencia bibliográfica al respecto.

El Trayecto Teórico-Práctico está formado por un total de nueve materias obligatorias del Plan de Estudios 2000. Dentro de las “Educación Física” se incluyen también, 18 ejes obligatorios y tres ejes optativos (pertenecientes a Educación Física 1, 2 y 3), y cuatro seminarios obligatorios y un número variable de seminarios optativos (pertenecientes a Educación Física 4 y 5).

Dentro del total de nueve materias que conforman el trayecto que analizamos, tres se encuentran en la primer categoría (Teoría de la Educación Física 1 y 3, Educación Física 4, a través de los seminarios optativos de “Enseñanza del Fútbol en perspectiva de géneros” y “Representaciones de géneros en la enseñanza de la Educación Física” pertenecientes a Educación Física 4), una forma parte de la segunda categoría (Teoría de la Educación Física 2) y cinco forman parte de la última categoría (Educación Física 1, 2, 3 y 5; y Teoría de la Educación Física 4), siendo predominante el número de materias que no mencionan en sus programas la problematización de temáticas relacionadas con los géneros y las sexualidades.

Presencias y posibilidades

De las materias cuyos programas hacen mención explícita a temáticas relacionadas con los géneros y las sexualidades, dos de ellas pertenecen a la “Teoría de la Educación Física”. Según el Plan de Estudios 2000, la finalidad de estas asignaturas es “presentar a los estudiantes los elementos constitutivos de una teoría disciplinar”, así como también establecer “el papel de la teoría en la construcción de las prácticas y su dimensión generadora, sistematizadora y explicativa de las mismas” (Departamento de Educación Física, 2000:20). Si bien los contenidos enunciados en el Plan de Estudios para ambas materias (Teoría de la Educación Física 1 y 2) no hacen mención al género, las mismas han decidido incluir la temática dentro de sus programas más recientes. Es interesante preguntarse por la falta de continuidad en el tratamiento de esta temática a lo largo de las Teorías de la Educación Física, pensando en que entre las dos que la incluyen, se ubican las Teorías de la Educación Física 2 y 4 que no lo hacen. Esto podría deberse, utilizando para esta interpretación lo mencionado en el documento de Diagnóstico del Plan de Estudios 2000, a que “no existe ‘una teoría’ de la Educación Física: existen reflexiones teóricas sobre una serie de temas vinculados a la disciplina que

no conforman un cuerpo coherente e integrado, por las propias dificultades epistémicas (e históricas) de la Educación Física”. Sin embargo, creemos que las ausencias muchas veces pueden leerse como presencias, los mensajes que damos no se encuentran solo en lo que decimos, sino muchas veces también en lo que omitimos. Entendemos que el cuerpo y sus prácticas están constantemente atravesados por su construcción en términos genéricos y por las dinámicas de poder que históricamente jerarquizan a algunos géneros y orientaciones sexuales por sobre otros (y por lo tanto a algunos cuerpos y a algunas prácticas). En este sentido, los discursos que se construyen desde los espacios institucionales en el campo de la Educación Física están destinados a generar efectos corporales, por lo tanto, cabe preguntarnos qué dinámicas de poder se afirman cuando hablando del cuerpo y de las prácticas corporales en el marco de estos discursos, no se menciona al género como un factor a tener en cuenta en su problematización teórica. ¿Qué dimensión generadora respecto a los géneros y las sexualidades, y su efecto sobre los cuerpos, podemos esperar de una Teoría de la Educación Física con esas ausencias?

Siguiendo nuevamente al documento de Diagnóstico del Plan de Estudios 2000 cuando señala que “la idea central de estas asignaturas (Teorías de la Educación Física) fue acompañar con una reflexión crítica el desarrollo de las EF (materias de Educación Física)” resulta consecuente que la presencia de temáticas de género en las materias de “Educación Física” sea aún más reducida. Sin embargo, es en una de estas materias en la que hemos encontrado mayor desarrollo de la perspectiva de géneros en un mismo programa. Esto se debe a que las materias de Educación Física incluyen en este documento, no sólo el programa general de las mismas, sino también los de los ejes y seminarios optativos que lxs estudiantes pueden o deben acreditar para promocionar las mismas. Es por esto que el programa de Educación Física 4 contuvo el mayor número de menciones del término “género” al momento de nuestra búsqueda, siendo que dos de sus seminarios son específicos de esta temática. Sin embargo, ambos espacios curriculares son optativos, por lo que podría sostenerse que la temática de géneros y sexualidades no es trabajada por ningún espacio obligatorio de las materias de “Educación Física”. Esta ausencia también aparece como remarkable, entendiendo que estas materias fueron pensadas, según el texto del Plan de Estudios 2000, para “presentar a los estudiantes, en el marco de una estrecha relación entre la teoría y la práctica, los contenidos específicos de la disciplina y su articulación con aquellos que hacen a su enseñanza y aprendizaje en sus diversas modalidades en la educación formal y no formal” (Departamento de Educación Física, 2000:16). Entendemos que estas materias podrían ser un espacio estratégico para ofrecer a lxs estudiantes, desde un espacio curricular específico de la disciplina y en relación con las materias de Teoría de la de Educación Física, la posibilidad de abordar aspectos de las perspectivas de géneros y sexualidades en relación la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos de la Educación Física que puedan orientar su práctica en función de los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral.

Otro de los aspectos que entra en conflicto con las perspectivas de géneros en Educación Física al que se hace alusión en el apartado específico de los “Cuadernos de ESI” para nuestra área curricular, es la preponderancia entre los ejes de las materias de Educación Física, de prácticas corporales deportivas. Como expone el Diagnóstico del Plan de Estudios 2000: “Sumados todos estos ejes

y niveles (que recogen tres prácticas tradicionales de la Educación Física como la Gimnasia, el Juego y la Vida en la Naturaleza) no componen más que un 30% de la formación en comparación con los ejes ‘deportivos’. Sobre esto, los “Cuadernos de ESI” expresan que en estas prácticas “el énfasis está puesto en las diferencias físicas, y las particularidades del desarrollo biológico diferenciado asumen mayor importancia. (...) Esto no sólo refuerza los argumentos (basados en los prejuicios, temores, herencias disciplinares, etc.) para separar a varones y a mujeres en las clases de Educación Física, sino que se invisibiliza el cuerpo que siente, se emociona y se expresa”.

Esta prioridad en la elección de las prácticas también puede ser leída en concordancia con la tendencia dominante a otorgar mayor protagonismo a prácticas que son identificadas con lo “masculino” y por lo tanto son más valoradas socialmente, presentes en las prácticas deportivas (efectividad, competencia, agresividad, técnica), en detrimento de aquellas, que siendo identificadas con valores “femeninos”, son subestimadas. Así como los espacios curriculares que tratan expresamente a la ESI en Educación Física, la enseñanza de las prácticas corporales expresivas se ve relegada a ejes y seminarios optativos en la formación, pudiendo completar el recorrido por la carrera sin haberlas experimentado.

Re-conceptualizando y materializando los cuerpos

En el transcurso de la formación del Profesorado Universitario en Educación Física conceptualizamos los cuerpos como construcciones socio-culturales, cargados de significados, donde las representaciones sociales sobre el cuerpo son producidas por los discursos dominantes en la sociedad: “no es el consenso el que hace aparecer el cuerpo social, es la materialidad del poder sobre los cuerpos de los individuos” (Foucault, 1979: 104). Existe un poder dominante en las sociedades de consumo que realizan un trabajo meticuloso, insistente, oculto, de naturalización, generando el olvido de toda historia de las prácticas y discursos que tienen como objeto el cuerpo. Este poder actúa de manera silenciosa, a través de los aparatos del Estado. La Educación Física no es una excepción de este ejercicio de poder, más bien es uno de sus productos.

Teniendo en cuenta esto, definimos varios interrogantes a partir del análisis del Plan de Estudios 2000, esperando que habiliten la reflexión sobre las perspectivas de géneros y sexualidades, y los cuerpos que construye y reconstruye la Educación Física; pensando en que las mismas puedan hacerse en el próximo Plan de estudios, en forma de nuevas propuestas que visibilicen otros cuerpos posibles. ¿Qué dimensiones presentes en la construcción de los cuerpos, que hacen a la identidad de los sujetos en los distintos contextos, están ausentes en la formación docente? ¿Qué cuerpos se omiten en éstas ausencias? ¿Posibilita la crítica a los modelos dominantes, pensar el cuerpo por fuera de una lógica de géneros binaria? ¿puede una Educación Física crítica, que piense al cuerpo como construcción socio-cultural, proponer prácticas que posibiliten otros cuerpos?

Con estos interrogantes buscamos abrir puertas para repensar algunas ideas sobre los géneros y las sexualidades. En primer término, podemos decir que en realidad se forman sentidos identitarios de género sobre los cuerpos. Ahora bien, ¿cuáles son esos sentidos identitarios? Es

decir, se puede ver que curricularmente se piensan los cuerpos como construcciones sociales, donde el lenguaje cumple un papel fundamental en esta construcción. Pero ¿bajo qué perspectiva de género son estas construcciones?

Para esto, es necesario recordar que desde la modernidad, la Educación Física contribuyó a la construcción de cuerpos binarios, de acuerdo con los modelos dominantes. Es decir, cuerpos femeninos y cuerpos masculinos, destinados a realizar prácticas que les eran atribuidas según su biología. Por lo tanto, consideramos que la ausencia de reflexión respecto a los géneros y las sexualidades, no hace más que afirmar una construcción patriarcal de los cuerpos. Entendemos al cuerpo como construcción social, y por lo tanto creemos en visibilizar la existencia de “las identidades abyectas o prohibidas, lo que llamamos disidencia sexual”, porque “no hay solamente dos maneras de vivir el cuerpo, hay muchas maneras de vivir el cuerpo sexuado, y tiene que ver con muchas posibilidades distintas que ya no es femenino/masculino, mujer/varón, heterosexual necesariamente, sino que el deseo, la forma de vivir el cuerpo, la forma de estar en el mundo tiene muchas alternativas”. (Morgade; 2016).

Consideramos que lo que definimos como “perspectivas de géneros y sexualidades” no es contrario a lo que se plantea en el Profesorado Universitario en Educación Física, sino que, más bien, responde a una profundización en la conceptualización de los cuerpos como construcciones socio-culturales complejas, haciendo explícitas las distintas dimensiones en las que se construyen y reconstruyen como tales; a partir de las cuales se generan jerarquías entre esos cuerpos, por ende situaciones de privilegio, definiendo roles de opresorxs y oprimidxs, incluso hacia el interior de las clases de Educación Física, que deberíamos ser capaces de identificar y problematizar en nuestra intervención docente.

Es por esto que consideramos a los materiales producidos por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, un aporte valioso para este análisis, si bien también tiene sus limitaciones (como por ejemplo, la separación binaria de los géneros en “varones y mujeres”). Teniendo en cuenta que es un derecho a garantizar por la Formación Docente, más aún en nuestro rol de formadorxs de formadorxs.

Conclusión

Pero mientras la pregunta por la feminización de la educación superior ha estado presente en la segunda mitad del siglo XX para analizar la composición de la matrícula universitaria, se trata ahora de ampliar y complejizar la mirada del género y la sexualidad más allá del binomio hombre/mujer, incursionando en una diversidad mayor de identidades.

SANDRA CARLI. *Universidades íntimas y sexualidades públicas*

Siguiendo la cita de apertura de este apartado, podemos pensar a la Educación Sexual Integral como un inicio, un disparador para problematizar las cuestiones referidas al género y a las

sexualidades en nuestra formación. La Ley define lo indispensable a ser garantizado por la formación docente, entendiendo que a su vez es necesario complejizar y ampliar la misma para pensar en términos de diversidad. Algunos Lineamientos de la Educación Sexual Integral que podemos retomar con el objetivo de repensar la formación del Profesorado Universitario en Educación Física (salvando los términos binarios en los que se encuentran expresados), son:

El despliegue de las posibilidades del propio cuerpo en relación con el medio social, en el que se incluyen las relaciones de género entre varones y mujeres atendiendo a la igualdad en las oportunidades de realización de tareas grupales, juegos y deportes, aceptación y elaboración de las reglas (LEY 26.150, 2006).

Como así también: “El reconocimiento y respeto por la diversidad de identidades y posibilidades motrices, lúdicas y deportivas, sin prejuicios derivados por las diferencias de origen social, cultural, étnico, religioso y de género, orientados por estereotipos (...). La indagación y análisis crítico sobre la construcción social e histórica del ideal de belleza del cuerpo para varones y mujeres” (LEY 26.150, 2006).

Con respecto a lo mencionado anteriormente, consideramos que retomar la Ley de Educación Sexual Integral desde una lectura crítica como punto de partida de la formación docente universitaria, podría llevar a una profundización y complejización de la misma. Para esto creemos en repensar la ESI y el plan de estudios fuera de los términos binarios, dicotómicos, y teniendo en cuenta sus atravesamientos con las nociones de clase, raza y diversidad funcional. En este sentido nos apoyamos en la idea de Claudia Korol quien plantea que “...la propuesta de “pedagogía popular feminista” actúa no como un límite, sino como una apertura. Es una manera de nombrar una posición en la batalla cultural, que cuestiona al conjunto de relaciones de poder. Tomamos del feminismo varias pistas para pensar nuestras perspectivas políticas; entre ellas: 1) la crítica a la dominación capitalista y patriarcal; 2) el sistemático cuestionamiento a la cultura androcéntrica; 3) la reflexión que apunta a la deconstrucción de las categorías duales, binarias; 4) la búsqueda de horizontalidad y de autonomía; 5) la valoración del diálogo en la práctica política; 6) la radicalidad en la denuncia de los ordenamientos que pretenden disciplinar el campo de quienes resisten la dominación” (Korol, 2007:17).

Entender la Educación Física desde esta perspectiva nos permite visibilizar y traer a nuestras prácticas cuerpos que hasta el momento fueron invisibilizados desde nuestra disciplina, recuperando la diversidad de identidades que existen y los cuerpos que ellas construyen. Pensar otros cuerpos, otras identidades, nos dará lugar a visibilizar cuerpos y prácticas que fueron negadas por la Educación Física dominante. Sostenemos que la formación y la práctica docente debe permitir la “posibilidad de un ejercicio de lucha material y también subjetiva contra la enajenación, contra la mercantilización de nuestras vidas, la privatización de nuestros deseos, la domesticación de nuestros cuerpos, la negación sistemática de nuestros sueños, la mutilación de nuestras rebeldías, la invisibilización de nuestras huellas, el silenciamiento de nuestra palabra, y la desembozada represión de nuestros actos subversivos”. (Korol, 2007: 16-17).

Reiteramos la importancia de considerar al Programa Nacional de educación Sexual Integral como Punto de partida para la reflexión sobre los posibles aportes de las perspectivas de géneros y sexualidades a la educación física durante el proceso de modificación de Plan de estudios. La aplicación de la misma en la formación, su presencia en la currícula que rige a la formación de profesorxs y licenciadxs, es parte de la construcción de una Educación Física democrática en la Universidad Nacional de La Plata.

Referencias

- Carli, S. (2014). Prólogo. En *Universidad íntima y sexualidades públicas. La gestión de la identidad en la experiencia estudiantil*. Miño y Dávila editores. Buenos Aires. Argentina.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta.
- Korol, C (comp). (2007). *Hacia una pedagogía feminista, géneros y educación popular*. El Colectivo. Buenos Aires. Argentina.
- Ley de Educación Sexual Integral 26.150 (2006)
- Ministerio de Educación de la Nación (2008). “Educación Superior: Formación de Docentes”. En *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. Ley Nacional 26.150.
- Ministerio de Educación de la Nación (2012). *Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria II*. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional 26.150.
- Morgade, G. (2016). *La educación sexual integral hace a la escuela más justa, pero también más interesante*. En *Diario Página 12*. Buenos Aires. Argentina.
- Plan de Estudios Profesorado de Educación Física (2000). FaHCE. UNLP.
- Programa Educación Física 1 (2015). FaHCE. UNLP
- Programa Educación Física 2 (2017). FaHCE. UNLP.
- Programa Educación Física 3 (2015). FaHCE. UNLP.
- Programa Educación Física 4 (2016). FaHCE. UNLP.
- Programa Educación Física 5 (2015). FaHCE. UNLP.
- Programa de Teoría de la Educación Física 1 (2018). FaHCE. UNLP
- Programa de Teoría de la Educación Física 2 (2016). FaHCE UNLP
- Programa de Teoría de la Educación Física 3 (2018). FaHCE. UNLP
- Programa de Teoría de la Educación Física 4 (2015). FaHCE. UNLP.

CAPÍTULO 9

Violencias y escuelas: un análisis en torno a los usos y las representaciones del cuerpo

Nicolás Patierno

Todo parece indicar que la violencia con el otro, la violencia a modo de descarga o pulsión descontrolada es el índice de la incapacidad (...) para instituir una subjetividad regulada por la ley simbólica.

SILVIA DUSCHATZKY y CRISTINA COREA, *Chicos en banda*

Introducción

En este escrito centraremos la atención en los procesos sociales que, en ocasiones, “estallan” en la escuela a través de acciones –común y apresuradamente– catalogadas como “violentas”. La mal llamada “violencia escolar”, se ha naturalizado como una especie de categoría dada que, desde comienzos de este siglo, parece haberse instalado como un tema de debate central en el campo de la educación escolar argentina. La creciente visibilización de esta cuestión se hace particularmente evidente en los medios de comunicación masivos (noticieros televisivos, diarios, portales de internet, etcétera), los cuales parecen haber encontrado en esta problemática un argumento para denigrar todo lo que remite en algún punto a lo “escolar”; de hecho, podría afirmarse que la misma creación de esta categoría es, en esencia, una consecuencia del sensacionalismo mediático.

Ahora bien, esta creciente visibilización nos obliga a preguntarnos sobre la veracidad y aparente agravamiento del fenómeno ¿se trata de un problema que efectivamente puede visibilizarse en las escuelas o es el producto de cierta construcción social basada en preconceptos y arbitrariedades? ¿Acaso el exacerbado sensacionalismo de los medios de comunicación influye sobre la percepción del fenómeno? De acuerdo con varios autores especializados en la temática (Duschatzky y Corea, 2013; Bleichmar, 2008; Kaplan, 2015; Kornblit, 2008), creemos que, si bien los problemas hoy caratulados como “violentos” siempre existieron en la escuela,⁶⁵ debemos identificar las causas de las manifestaciones actuales –no por la reiteración o la crudeza de un

⁶⁵ Siguiendo a Garriga Zucal (2015), dado que la violencia posee una connotación negativa en nuestra sociedad, este concepto suele utilizarse como adjetivación para manifestar descontento, descalificar o, como ocurre en aquellas escuelas que aún se rigen por el paradigma disciplinario, para justificar la exclusión de algún alumno “inadaptado”.

caso retratado en los medios—, sino porque de acuerdo a Meirieu, “la violencia, la prohibición de la violencia, no se discute sino que se descubre” (2007: 5). En otras palabras, independientemente de la resonancia de algunos casos, consideramos que la renuncia a la violencia es una constante que debería anclarse a la idea misma de educación.

Por las causas mencionadas, en el año 2011 iniciamos una investigación doctoral de tipo cualitativa en tres escuelas secundarias de la ciudad de La Plata,⁶⁶ Argentina (Patierno, 2019). Allí nos adentramos, entre otras cuestiones, en la dimensión física de la violencia y lo que podría considerarse su sentido opuesto o alternativa inmaterial, es decir, el reconocimiento del lenguaje y la inscripción del cuerpo en un orden simbólico. En la misma investigación, concluimos que los actos percibidos como “violentos” por la mayoría de los actores escolares, suelen producirse, entre otros de factores, por un debilitamiento del lenguaje que es sucedido —de manera inversamente proporcional— por una exacerbación del cuerpo en términos “físicos”. En pocas palabras, podría decirse que “a menos lenguaje, más cuerpo”, pero este cuerpo no parece mostrar rastros de un orden simbólico, por el contrario, se trata de un cuerpo-físico-reaccionario. Estos temas —aún en desarrollo— serán tratados a lo largo del presente capítulo haciendo especial hincapié en aquellos recursos tendientes a suplantar la “fiscalización”, es decir, se esbozarán algunas herramientas pedagógicas pensadas para deponer los comportamientos imprudentes, egoístas y materiales en favor de una convivencia pacífica.

La acción “violenta”

A partir del análisis de varios referentes teóricos provenientes de diversos campos académicos (Elias y Dunning, 1992; Arendt, 2006; Lacan, 2010; Žižek, 2013, Le Breton, 2017, entre otros), centraremos la mirada en lo que podría considerarse una concepción “física” de la violencia, es decir, creemos que las acciones comúnmente catalogadas como “violentas” —de manera más o menos directa— suelen materializarse en el plano físico. Dicho de otro modo, en aquellas manifestaciones que —tras haber sobrepasado determinados umbrales de tolerancia— pueden ser caracterizadas como “violentas”, el cuerpo suele reducirse a una materia viva que responde de manera automática ante un estímulo. En términos arendtianos, podríamos decir que la “violencia muda” se caracteriza por la ausencia de lenguaje y, podríamos agregar, por una inversamente proporcional instrumentalización del cuerpo. En sus propias palabras: “la violencia, a diferencia del poder, es muda; comienza allí donde acaba el discurso” (2008: 30).

En una pelea, el cuerpo puede amoldarse o convertirse en un instrumento disponible para causar daño a otro objeto igualmente reducido a lo tangible, a lo palpable, y, por ende, a lo destructible. La característica principal de esta reducción instrumental es su escisión con respecto

⁶⁶ La descripción de las escuelas seleccionadas, los criterios para la selección de los informantes y las entrevistas completas se encuentran disponibles en la tesis doctoral de propia autoría titulada: *La violencia (escolar) en cuestión. Un estudio en escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata*. Disponible en el Repositorio Académico de la Universidad Nacional de La Plata): http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/74108/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

al lenguaje, es decir, un alejamiento del orden simbólico que, por lo general, es sucedido por la substanciación física. Siguiendo a Le Breton (2017) pareciera que, una vez agotado el lenguaje, todo pasa por la carne. Las emociones deben “sentirse”, “experimentarse” o “probarse”; la persuasión cede ante la fuerza y las disputas se resuelven al margen de los símbolos. A este proceso en el que el cuerpo es concebido como una cosa maleable, destruible y, sobre todo, incapaz de adaptarse a los mecanismos pacíficos de negociación, lo denominaremos, con fines analíticos, como la experimentación del *cuerpo mudo*.

Si tenemos en cuenta que la civilización se erige sobre la renuncia a la violencia (Elias y Dunning, 1992), el riesgo que todo acto “violento” conlleva –en el que se desconoce o se omite la existencia del otro como semejante– es el debilitamiento o la desarticulación de los lazos sociales. Al anteponer la satisfacción del deseo propio a cualquier precio, es decir, al desatender las consecuencias y los medios empleados para alcanzar un objetivo o demandar algo, la vida en relación con otros se dificulta considerablemente. En pocas palabras, podría decirse que el cuerpo es la materialización del individualismo característico de nuestro tiempo, un individualismo cada vez más tendiente al aislamiento, la autosatisfacción y la destrucción del otro.

En la bibliografía dedicada al estudio de la violencia en las escuelas, el cuerpo es caracterizado frecuentemente como un objeto con el que es posible “experimentar”, “materializar” o “pasar al acto”, como si se tratara una cosa tocable y modificable sobre la que los jóvenes –aunque también los adultos– pueden plasmar aquello que no pueden manifestar mediante el empleo de recursos simbólicos. Para Meirieu, por ejemplo, el problema de la violencia en las escuelas gira en torno al “pasaje sistemático al acto, (...) ya que es un pasaje a la violencia, a veces en términos de agresión física” (2007: 3). Duschatzky y Corea, por su parte, afirman que “la violencia se trata de una expresión que se materializa en el cuerpo” (2013: 25-26); siguiendo esta línea, Kornblit considera que “la vía libre a las experiencias agresivas son el correlato (...) de la imposibilidad de poner en palabras el malestar” (2008: 11), mientras que para Kaplan “la violencia opera en lugar de la palabra” (2015: 20). Para estos autores, el cuerpo se vincula tanto a una dimensión física (lo material, lo moldeable, lo tangible) como a una dimensión biológica (lo instintivo, lo indómito, lo salvaje). Profundizando este análisis, el cuerpo implicado en un acto violento representaría algo así como un depósito donde es posible volcar aquello que no se puede o no se sabe expresar de manera simbólica. Asimismo, el cuerpo también sería el lugar donde “lo natural” se hace carne. En esta lógica –de la cual pretendemos distanciarnos–, la violencia podría considerarse como una parte “esencial” del hombre, o en otras palabras, como una conducta innata, originalmente empleada –y justificada– para la defensa, el ataque, la supervivencia, etcétera.⁶⁷

⁶⁷ En el marco de esta lectura “biologista” o “naturalista”, consideramos pertinente mencionar una interpretación que hace Osorio respecto del problema de la violencia en las escuelas, ya que para evidenciar la creciente gravedad del fenómeno, el autor utiliza algunos términos comúnmente empleados en el campo de la biología. En sus propios términos: “los jóvenes irrumpen en la calle y en los colegios con la voracidad de una fiera que sale a cazar. [...] Los tiempos están alterados, los valores extinguidos. Se supone que las nuevas generaciones deberían superar las anteriores. Se involuciona hacia el hombre primitivo. Aunque el hombre primitivo sólo mataba cuando necesitaba proveerse de abrigo y alimento” (2006: 121-122). Consideramos que el empleo de palabras comúnmente ligadas al estudio de la agresividad animal (tales como: “fieras”, “caza”, “extinción”, “involución” y “hombre primitivo”) reviste la cuestión de la violencia –no solo en las escuelas– de una serie de preconceptos y arbitrariedades tendientes a la tipificación y al recrudescimiento del fenómeno: si el comportamiento de un alumno puede ser reducido o comparado al de un animal, resulta muy difícil, sino imposible, pensar estrategias de intervención más allá de las comúnmente empleadas en el mundo de la biología. En contraposición, creemos que, por motivos ya descritos, el problema de la violencia remite exclusivamente al orden de lo social.

La tipología física del “violento”

La violencia entendida como parte esencial del ser humano, como comportamiento inherente a su existencia, suele vincularse con una interpretación marcadamente biológica de la vida. Asociar la violencia con ciertos rasgos físicos, con cierta animalidad latente o con algunas conductas “hereditarias” es una explicación marcadamente tendenciosa y determinista que suele entremezclarse con la noción de agresividad, un concepto comúnmente empleado en el estudio de otras especies (Patierno, 2018). En contraposición, podríamos considerar que los animales no son violentos ni agresivos, y que estos sencillamente se comportan de acuerdo a sus instintos; recordemos la afirmación de Arendt: “la violencia ni es bestial ni es irracional” (2006: 84). Esta aclaración se hace fundamental para distanciarse de las explicaciones provenientes de la biología, la fisiología y la zoología, las cuales pretenden atribuir al humano cierta violencia o agresividad caracterizada a partir del estudio de otras especies. La autora citada nos ofrece algunas claves para entender mejor los efectos de estas tendencias “biologistas” sobre los comportamientos humanos. En sus propios términos: “no creo que necesitémos conocer los instintos del «territorialismo de grupo» de las hormigas, los peces y los monos; para conocer que el hacinamiento origina irritación y agresividad” (*ibíd.*: 79-80).

En contextos escolares, recalamos la presencia (al menos en las escuelas relevadas) de ciertos discursos tendientes a atribuir una serie de conductas comúnmente consideradas “violentas”, delictivas o vandálicas con determinados rasgos físicos. Así, fue posible advertir que, si bien constituyen una minoría en relación a la totalidad de la muestra, algunos educadores aún sostienen un discurso que reproduce en cierto modo las teorías lombrosianas de la delincuencia, en el que se presume que los jóvenes, y, más particularmente, aquellos cuya “apariencia” puede vincularse a sectores vulnerables, son más proclives a cometer actos ilícitos (robo, agresión, narcotráfico, pillaje, etc.). En línea con lo recién desarrollado, seleccionamos un fragmento de las entrevistas realizadas a los adultos:

Una alumna se peleó con una compañera y fue tan mala, tan mala –y eso que eran íntimas amigas–, cuestión que la empujó para que la pisara un auto, ¡la empujó en la calle de la escuela para que la matara un auto! (...) Si ves a la chica, es una rubia, una modelo, no puede haber hecho eso, sin embargo tuvo toda la intención de quitarle la vida (profesor de Construcción de la Ciudadanía, “escuela del centro de la ciudad de La Plata”).

En el relato podemos advertir que el profesor asocia –de manera automática– lo que él considera violencia con cierta representación de apariencia o caracterización física. Si bien no describe específicamente los detalles del estereotipo “violento”, sí nos ofrece pistas a partir de la descripción de su opuesto, es decir, del tipo de personas que él considera excluidas o alejadas del “ideal violento” (además de la mención a la “maldad” como un comportamiento evidente y atribuible a una persona). Para llevar a cabo la distinción entre el “ideal violento” y su opuesto, emplea tres palabras claves: “chica”, “rubia” y “modelo”, no casualmente tres de los principales

rasgos físicos asociados al estereotipo occidental de belleza femenina (y alejados de la representación social del “violento”, el “delincuente” o el “pibe chorro”).

Las investigaciones de Garriga Zucal, plasmadas en el libro *El inadmisable encanto de la violencia*, nos sirven para reflexionar acerca de los señalamientos y las estigmatizaciones que suelen envolver la caracterización del sujeto “violento”:

Debemos escapar a la “naturalización” de la violencia ya que los actores sociales tienen múltiples pertenencias sociales. Así, un mismo actor puede estar inserto en una trama relacional que impugne prácticas que él considere violentas y, al mismo tiempo, sea parte de acciones que otros consideran como violentas. La violencia no es una particularidad natural ni esencial de ningún grupo social. Desde esta perspectiva, podemos escapar de un error recurrente: transformar a los que cometen acciones violentas, de una vez y para siempre, en violentos (2015: 14).

Desde el punto de vista de los alumnos entrevistados, la situación no dista mucho de la descrita más arriba. Si bien emplean otros términos, tales como “villero”, “chorrito”, “cara de captura” o “cara de secuestro”, la caracterización del “violento” generalmente coincide con cierta imagen social creada en torno a la representación del delincuente juvenil. En línea con lo recién desarrollado, debemos tener en cuenta que el mismo discurso por el que se presume que el sujeto “violento” o el delincuente puede ser identificado como tal por su “cara”, su “forma de ser” o su “manera de vestir”, también sirve como fundamento para graduar la severidad de los castigos “merecidos”. En una investigación anterior (Patierno, 2014), cuando se consultó a los alumnos sobre la naturaleza y la determinación en el tipo de sanciones que deberían recaer sobre un sujeto señalado como “violento”, a diferencia de las medidas comúnmente aplicadas por los adultos, estos introdujeron –sin resquemores– el castigo físico y la exclusión social como penas perfectamente admisibles.

Aquí debemos hacer una pausa para reflexionar acerca de los riesgos que conlleva la reproducción irreflexiva de ciertos discursos tendientes al señalamiento y a la discriminación. Adjetivar a un sujeto o a un grupo bajo el rótulo de “violento” no es un acto neutral, sino que, de acuerdo con Kaplan, “establece distancias entre unos y otros y tiene consecuencias sobre la mirada que ese sujeto construye de sí mismo” (2009: 20). Cuando este tipo de señalamientos acontece de manera frecuente en el ámbito escolar (incluso a través de mecanismos involuntarios), nos encontramos frente a la propagación de un discurso fuertemente estigmatizador con el cual se estaría tipificando y atribuyendo caracteres –justificados en una serie de prejuicios y en la reproducción de cierta paranoia social– a aquellos jóvenes que, sin importar los motivos, se asemejan o se acercan a la imagen –socialmente expandida– del “violento”, del “chorro” o del “criminal”. En una investigación desarrollada por Noel (2006) sobre el conflicto y la violencia en escuelas de barrios populares, el autor sugiere:

Si partimos de pensar que los jóvenes (o aún los niños) son violentos, de que los sectores populares son particularmente propensos a la violencia, y de que,

en consecuencia, las escuelas de sectores populares serán inevitablemente violentas, habrá de configurarse un marco de interpretación en el cual casi cualquier cosa que hagan los chicos o sus padres será leído como violencia, mientras que conductas o hechos similares en otras escuelas no recibirían la misma calificación (2006: 42).

La personificación arbitraria de la violencia y su tratamiento “institucional” es una práctica cuyos orígenes se remontan al siglo XIX, cuando se pensaba que determinados rasgos corporales constituían prueba suficiente para excluir u ocultar a aquel sector de la población que se alejara del modelo de “ciudadano ideal”. En el ejemplo que menciona Noel (2006) se puede ver cómo, en determinadas escuelas ubicadas en barrios “exclusivos” o “privilegiados”, una acción – como puede ser tomar el útil escolar de un compañero– puede ser considerada una “travesura” o un juego, mientras que en otras escuelas, situadas en contextos más vulnerables, la misma acción puede ser considerada un acto criminal.

A partir de lo expuesto, consideramos preciso recalcar que no creemos en la existencia de una “naturaleza violenta” ni de cualquier mecanismo que opere como un indicador “incuestionable” para identificar tal cualidad. De acuerdo con Garriga Zucal, “definir prácticas y actores como violentos es una manipulación que ilumina las acciones” (2015: 12-12). La violencia no es observable, más bien se trata de un proceso de adjetivación o calificación – asentado sobre construcciones históricas y políticas– que sirve para señalar aquellos comportamientos que, por su contenido físico y destructivo, son rechazados –y reprimidos– por las instituciones sociales tradicionales.

“Nos peleamos porque sí”

Si bien la permanencia de preconceptos y arbitrariedades no hace más que recrudecer el problema de la violencia, no podemos obviar el hecho de que, atendiendo a la información provista por la bibliografía especializada, pero también al relato de los jóvenes que asisten a las escuelas estudiadas, es posible advertir que estos evidencian serias dificultades a la hora de expresar, mediante recursos simbólicos, sus deseos, demandas y diferencias. Las opciones más recurrentes a la hora resolver sus discrepancias suelen girar en torno a “agarrarse a piñas”; “agarrarse a patadas” o “cagarse a trompadas” (en sus propios términos). En esta línea, varios autores recalcan el hecho de que en ocasiones –cada vez más recurrentes– las manifestaciones comúnmente concebidas como “acciones violentas” han sobrepasado umbrales nunca antes superados en este tipo de instituciones. Como apunta Bleichmar (2008), antes era inexplicable que en el sistema educativo de Argentina aconteciera algo como lo que ocurrió en Carmen de Patagones; o que un chico llevara un arma a la escuela, o intentara golpear a un adulto; o que una madre pretendiera agredir a un docente.

A continuación seleccionamos tres testimonios de los estudiantes, representativos de esta tendencia a actuar anteponiendo el cuerpo (en términos físicos):

Yo antes iba a otra escuela y me tuve que cambiar porque siempre nos peleábamos en la parte de atrás de la escuela. (...) Nos peleamos porque sí, porque me miraban mal y me decían cosas y yo me defendía... me hacía respetar (alumno, “escuela del centro”).

Yo no puedo hablar con las bolivianas porque a veces te pegan por ser linda nada más (...), porque son bolivianas y nosotras somos blancas. Se enojan porque nosotros somos más lindas (alumna, “escuela de la periferia norte”).

Ahora hay más droga. Acá entra mucha, se consigue rápido y encima están las barras bravas de [un equipo de fútbol local] que tienen la cabida con los del barrio así que ellos manejan todo el negocio de las flores (...) Igual por un porro no van a salir a robar, ahí está la cocaína. Ahí sí, se toman una línea y los pibes no entienden nada. También le dan a la bolsa. Cuando tienen plata se la re deliran, con lo que trabajan compran droga y para las fiestas consiguen pepas (alumna, “escuela del barrio ferroviario”).

Las situaciones que los estudiantes suelen identificar como violentas giran en torno a la defensa, un cruce de miradas, los celos, la envidia, la nacionalidad de origen, o como respuesta a una serie de actitudes estereotipadas, tales como “hacerse el gato”, “mirar mal”, “mirar corte piola”, “hacerse el cheto”, “hacerse la linda” o “hacerse la popu”. Estos motivos suelen encender la chispa del pasaje automático al acto, es decir, una reacción de carácter impulsiva y primaria – aunque no irracional– en la que el otro es reducido a un objeto que colisiona con la satisfacción del propio deseo y, por lo tanto, sería mejor inhabilitarlo o destruirlo.

En los relatos citados más arriba, es posible entrever que el cuerpo es percibido como un objeto material siempre disponible para depositar o exteriorizar –en la piel, en la carne– las dificultades comúnmente asociadas al momento de la vida en que los jóvenes transitan por la escuela. Sea por la demanda –o imposición– de respeto, por la práctica de cierta xenofobia o por el consumo de sustancias tóxicas, el cuerpo siempre aparece ligado al goce de la experimentación directa, a la prueba “en carne propia”, al desafío de “ir más allá”. El problema de esta materialización o “fiscalización”, particularmente en relación al acto “violento”, es que este tipo de acciones posee un contenido destructivo, y anula la posibilidad de generar y sostener lazos sociales. Parafraseando a Lacan (2010), la violencia es una imposición real, omnipotente y egoísta, llevada a cabo por un agente que se conduce como si no reconociera la presencia de una autoridad legítima, simbólica, mediadora. Al no expresarse como demanda articulada –a través de la palabra–, el acto violento involucra el cuerpo en tanto vehículo de un impulso, una reacción, lo que tiene por consecuencia la provocación del dolor.

Desde el punto de vista de los adultos entrevistados, los actos protagonizados por los jóvenes suelen remitir a lo corporal en tanto cosa física de carácter reaccionario, primitivo e incivilizado; un modo de exteriorización que pareciera inversamente proporcional al uso de la palabra. Dicho de otro modo, el problema de la violencia suele aparecer como una consecuencia de la falta de diálogo (además de la mención recurrente a factores agravantes, tales como la influencia negativa del “barrio”, los noviazgos conflictivos, las provocaciones por redes sociales, el alcoholismo y la drogadicción). Para los docentes y directivos entrevistados, los estudiantes “antes de hablar

ya se agarraron a trompadas”, “no saben resolver las cosas con las palabras”, “el profesor los quiere hacer hablar pero no encuentra el modo”, “necesitan descargar enseguida con sus manos”. A riesgo de generalizar, consideramos que este desuso o debilitamiento del lenguaje, advertido por la mayoría de los profesionales de la educación entrevistados, es el principal factor para el proceso que Meirieu ha identificado como una de las principales problemáticas educativas de estos tiempos, “el pasaje automático al acto” (2007: 3). En este escenario de escasez de diálogo y abundancia “física”, el cuerpo pareciera escindirse del orden simbólico, como si quedara al margen o excedido en relación aquellos usos considerados legítimos o enmarcados dentro de lo que Elias denomina “umbrales de tolerancia aceptables” (1992: 202). Dicho de otro modo, podría decirse que, desde el punto de vista de los adultos, muchos jóvenes no saben o no pueden acomodar su cuerpo dentro de los parámetros socialmente aceptados, y entonces se ven tentados a alcanzar sus objetivos o resolver sus discrepancias a través de manifestaciones que pueden ser interpretadas –y tendenciosamente señaladas– como acciones “violentas”.

Nuevas prácticas, nuevos desafíos

Frente a la reconfiguración de la autoridad escolar, el debilitamiento del lenguaje y la materialización del cuerpo, los educadores nos encontramos frente a una tarea y a una responsabilidad inmensa: proveer a los jóvenes de herramientas simbólicas capaces de suplantar la instrumentalización: no todo tiene que pasar por la piel y por la carne, no todo tiene que sentirse, que hacerse, que vivenciarse. La velocidad extrema, el consumo abusivo de alcohol y de drogas, las perforaciones, los tatuajes, las peleas, la portación de armas, los juegos potencialmente mortales como la “ruleta rusa”⁶⁸ o la realización de desafíos que marcan tendencia en las redes sociales,⁶⁹ constituyen prácticas que revelan la presencia de un *cuerpo mudo*, algo así como una forma de transcurrir la juventud en la que se antepone la experiencia como premisa fundamental.⁷⁰ Como advierte Le Breton, “en nuestras propias sociedades individualistas, quienquiera que no se reconozca en su existencia puede intervenir sobre su piel para cincelarla de otra manera” (2017: 51).

El placer asociado a la estimulación orgánica no solo implica un riesgo para la propia vida, sino también para la vida en sociedad; esto es particularmente evidente en el caso de la violencia. El uso abusivo de la fuerza no solo representa un peligro para la persona que decide emplear

⁶⁸ La ruleta rusa es un juego de azar potencialmente mortal en el que se coloca una bala en el tambor de un revólver, se gira el cilindro y se aprieta el gatillo. El objetivo por lo general es ganar una apuesta o simplemente sobrevivir.

⁶⁹ Entre los desafíos mencionados se destacan el “knock out”, reto que consiste en acertarle un golpe a un transeúnte desprevenido; el “fire challenge”, rociarse el cuerpo con algún combustible inflamable, prenderse fuego, e inmediatamente rociarse agua; o la “ballena azul”, que consiste en lacerarse el antebrazo formando el contorno de una ballena. En los tres casos mencionados, la secuencia siempre debe ser filmada para, una vez concretado el desafío, difundirlo a través de las redes sociales.

⁷⁰ Entre las conductas de riesgo consideramos oportuno incluir a los comúnmente denominados “deportes extremos”. Para Crisorio, este tipo de actividades ostenta un alto grado de aislamiento y de exposición corporal en el que se ponen en juego un riesgo y una habilidad puramente físicos. “En esos juegos, las únicas relaciones de los practicantes parecen ser consigo mismos, el peligro y la espectacularidad. La palabra con que se suele explicarlos es «adrenalina», es decir, una referencia estrictamente orgánica” (2010: 195). Este tipo de prácticas pareciera comprimir el cuerpo a su costado exclusivamente biológico; los desbordes y los “peligros” se fusionan con una sobrevaloración de “lo físico” y con una resignificación de la idea de riesgo (entremezclada con la noción de desafío).

este recurso, sino también un riesgo aun mayor para el contexto en el que se encuentra. Ahora bien, el paso de la exteriorización a la representación, como vimos con Lacan (2010), no se trata de una tarea sencilla. Este movimiento requiere de un minucioso y sostenido trabajo de adaptación y readaptación constante en el que los niños progresivamente van reconociendo la existencia de un orden simbólico. La educación en términos generales, y la educación del cuerpo en particular, tienen mucho para aportar en este proceso: el desafío consiste en dotar al cuerpo de cultura, inscribir el cuerpo en un orden simbólico o, desde otro enfoque, deponer los comportamientos imprudentes, egoístas y materiales en favor de una convivencia pacífica construida en torno al empleo argumentado de la palabra y el uso legítimo del cuerpo.

De la multiplicidad de contenidos educativos que podrían considerarse esenciales para el desarrollo de “lo simbólico en el cuerpo”, dos de ellos, interpretados en la línea que proponen Elias y Dunning (1992), se presentan como particularmente relevantes: el juego y el deporte. Estas prácticas representativas, miméticas, alegóricas, constituyen alternativas simbólicas con un altísimo valor educativo en términos de socialización, ya que suelen constituir el primer acercamiento de los jóvenes a los usos del cuerpo considerados legítimos.

En línea con la propuesta de Meirieu (2007) de *metabolizar* la violencia para que poco a poco su uso sea innecesario y para que el pasaje automático al acto pueda ser redireccionado, consideramos que el juego y el deporte constituyen espacios oportunos para introducir a los jóvenes en un camino hacia el reconocimiento de un cuerpo no necesariamente reductible a lo físico, o, dicho de otro modo, un cuerpo capaz de “acercarse” a la cultura a través de prácticas mediadas –y reguladas– por mecanismos simbólicos.

Conclusiones

Contrariamente a las teorías decimonónicas, que pretendían estudiar y caracterizar la violencia con el fin de excluir a los “violentos” para preservar lo “bueno” de la sociedad, hoy nos encontramos frente a un proceso de creciente visibilización y estudio de numerosas problemáticas asociadas, en menor o mayor medida, a la cuestión de la violencia. No obstante, esta creciente preocupación por analizar la violencia en las escuelas, la violencia de género, la violencia familiar o la violencia laboral, pareciera no surtir demasiado efecto sobre la constitución del lazo social y los procesos de simbolización, dos factores centrales a la hora de entender el porqué de la problemática planteada.

Cuando un joven decide emplear la fuerza física para resolver un conflicto, lograr un objetivo o reclamar algo, por lo general no lo hace contemplando el daño que le producirá a quien tiene enfrente, ni piensa en la sanción que le caerá después, ni en la posible reprimenda de sus tutores; simplemente, entiende que en este mundo no hay mejor recurso que la violencia para ser escuchado, respetado y atendido. Si nadie se ha preocupado en mostrarle al recién llegado que renunciando a la violencia puede construir un futuro mejor (afirmación acaso exagerada, pero sustancialmente verdadera), es porque pareciera que cada vez menos personas creen

que esta afirmación tiene validez. Pero, como afirma Elias (1981), ninguna sociedad puede sobrevivir sobre la base de relaciones violentas. El mismo autor insiste una y otra vez en la relevancia de la pacificación para el sostenimiento de la civilización; desde nuestro rol en la docencia y la investigación educativa insistimos en su enseñanza. De acuerdo con Kaplan: “la vivencia de la pacificación representa un aprendizaje donde la escuela encuentra uno de sus mayores retos” (2009: 23).

Como vimos a lo largo del presente capítulo, la renuncia al uso de la fuerza no es algo que se adquiere con el nacimiento; se trata por el contrario de un arduo proceso dialéctico caracterizado por momentos de represión, de enojo, de ira, de frustración, pero fundamentalmente se trata de un trabajo que debe operar sobre la declinación de conductas narcisistas y el reconocimiento de la ley y la autoridad. Creemos que la educación debe invertir esfuerzos simbólicos y materiales justamente allí, en el pasaje del individualismo a la socialización, en el reconocimiento del otro, en la resolución pacífica de las diferencias, en la renuncia a la violencia, en los usos legítimos del cuerpo y en la potencia pacificadora del lenguaje.

Referencias

- Arendt, H. (2006). *Sobre la violencia*. Madrid: Alianza.
- Arendt, H. (2008). *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós.
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social – violencia escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- Crisorio, R. (2010). “La práctica deportiva y la educación en valores”. En Toro, B. y A. Tallone (coords.), *Educación, valores y ciudadanía*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, pp.187-200.
- Duschatzky, S. y C. Corea (2013). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Elias, N. (1981). “Civilización y violencia”. En *Astheik und kommunikation*, n° 43, conferencia dictada en el Congreso Alemán de Sociología (Bremen, 1980), traducido por Christine Loffler y Francisco Javier Noya, pp.141-151.
- Elias, N. y E. Dunning (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Garriga Zucal, J. (2016). *El inadmisable encanto de la violencia*. Buenos Aires: Cazador de tormentas libros.
- Kaplan, C. (dir.) (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (2015). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kornblit, A. (coord.) (2008). *Violencia escolar y climas sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Le Breton, D. (2017). *El cuerpo herido. Identidades estalladas contemporáneas*. Buenos Aires: Topía editorial.
- Lacan, J. (2010). *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Meirieu, P. (2007). *Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza*. Ciclo de Videoconferencias, Observatorio Argentino de Violencia en las escuelas. Corrección y adaptación: Martínez Carranza, S.
- Noel, G. (2006). "Una aproximación etnográfica a la cotidianeidad, el conflicto y la violencia en escuelas de barrios populares". En *Miradas interdisciplinarias sobre la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 39-46.
- Patierno, N. (2014). "Cuerpo y Violencia en la Escuela Secundaria Básica". En: *I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación*. Tandil: Facultad de Ciencias Humanas (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires), 29 al 31 de octubre.
- Patierno, N. (2018). La violencia en las Ciencias Humanas: una aproximación a la perspectiva de Hannah Arendt. En *Cuadernos FHyCS-UNJu*, número 53, Universidad Nacional de Jujuy: San Salvador de Jujuy.
- Patierno, N. (2019). *La violencia (escolar) en cuestión. Un estudio en escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata*. Tesis correspondiente al Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/74108/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Žižek, S. (2013). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Buenos Aires: Paidós.

CAPÍTULO 10

Problematizando el sentido del “talento”

Dante Santucci

Introducción

El siguiente trabajo surge a partir de una charla en el teórico de la materia acerca del concepto de talento, el cual, según los profesores y algunos alumnos se adquiere, y según otros compañeros se relaciona con lo innato.

Me cuestioné sobre el tema y comencé a preguntarles a otras personas, enfocándome en aquellas que trabajan en la práctica de enseñanzas deportivas, que opinaban al respecto. Me vi sorprendido al encontrarme con una gran variedad de respuestas e hice hincapié en cómo estas influían o no en su rol como profesores.

Para poder debatir sobre el tema deberíamos empezar por preguntarnos acerca de la definición de talento. ¿Qué significa? Es muy probable que este punto esté relacionado con la diversidad de opiniones, ya que la mayoría de las personas con las que hablé no había investigado o no se había cuestionado al respecto y la definición que daban era desde lo que interpretaban, lo que el uso de la palabra les daba a entender.

Estas cuestiones son las que me motivaron a investigar y tratar de llegar a una conclusión, o mejor dicho, formar una opinión sobre el tema, ya que creo que es muy difícil llegar a una verdad, ni tampoco pretendo alcanzarla.

Como conclusión, a partir de lo investigado y los autores leídos, creo que respecto a lo que se entiende como talento dentro del ámbito deportivo predomina lo adquirido; además agregaría que es un concepto que se ve en retrospectiva.

Para finalizar tomo como objetivo de este trabajo que sirva como una herramienta para que los profesores, que se desempeñan principalmente en la enseñanza de prácticas deportivas, puedan utilizar y tener en cuenta a la hora de ejercer su profesión.

Ningún pibe o piba nace talentoso

Al indagar y preguntarle a varios colegas, que se desempeñan como profesores en prácticas deportivas (no todos profesores de educación física), sobre el concepto de talento deportivo me encontré con diversas respuestas.

¿Qué es el talento deportivo?, ¿consideras que remite a lo natural, adquirido o ambas?

Algunas devoluciones fueron las siguientes:

- “El talento deportivo se trabaja, pero hay que ver como viene genéticamente, de generación en generación. Algunos tienen más facilidad porque lo adquirieron de manera ancestral. Esto se puede observar en el color de ojos por ejemplo, va de generación en generación”. “Los métodos de enseñanza son para todos los mismos” (Villalba Armando, profesor de Educación Física, Entrenador de atletismo y profesor en gimnasio).

- “Con talento se nace, el tema es desarrollarlo o ver si alguien externo lo identifica” (Rossi Franco, estudiante avanzado de la carrera de Educación Física).

- “Para mí el talento deportivo es 100% natural”. “Si uno tiene talento observo su compromiso y trato de organizar entrenamientos especializados con otros que también jueguen bien” (Ferrara Manuel, estudiante de ingeniería, jugador de primera división del club de rugby San Luis y entrenador de categoría M14).

- “Es un 50-50%. Se lleva en la sangre pero hay que trabajarlo” (Andrés Ciut, profesor de Educación Física, entrenador y dueño del gimnasio Ion Club).

- “Creo que hay talento natural”. “En los entrenamientos lo llevo al límite” (Rossi Sebastián, ingeniero, jugador y entrenador de fútbol en torneo de fútbol “Copa del Rey”).

Algunos autores que sostienen esta misma posición teórica con respecto al talento dicen lo siguiente:

Domingo Blázquez Sánchez define el talento deportivo como “la disposición por encima de la norma de poder y querer realizar unos rendimientos elevados en el campo del deporte” (1995:57). “A pesar de la influencia de la familia, la escuela, el entrenamiento, etc., son necesarias determinadas particularidades genotípicas que condicionan la elección de una determinada especialidad” (Rocha, 2012). Para Pérez “los sujetos superdotados o talentosos son aquellos que, por sus habilidades extraordinarias, son capaces de altas realizaciones” (Lorenzo, 2000)

Por otro lado, si buscamos talento en internet, como la mayoría lo puede hacer para investigar sobre su significado, en Wikipedia aparece definido como una aptitud o inteligencia que suele estar asociada a la habilidad innata y a la creación. Con respecto al sentido común, parece haber una generalización sobre la idea de talento deportivo, y se especula con que existen sistemas nerviosos mejores que otros.

Tanto en estas definiciones como en los comentarios de los entrevistados, el concepto aparece relacionado con la naturaleza, lo innato, los genes, donde podríamos pensar que nuestro rol como docentes en el campo deportivo puede influir pero de forma limitada, ya que estará predestinado por las características que recibió al nacer.

Podemos decir que existe un debate muy intenso sobre el talento de los deportistas de elite en el que la discusión se abre en dos grandes perspectivas:

Por un lado la biologicista, siendo esta la perspectiva tradicional, que se apoya en ciencias como por ejemplo la fisiología y la psicología del desarrollo, las cuales explicarían el talento a partir de la naturaleza y la genética. Pero, ¿con qué pruebas sostienen sus enunciados?, ¿con que características nacieron los deportistas que lograron un buen rendimiento diferentes de los que no llegaron a cumplir sus objetivos?, ¿Nadal nació con mejores genes para el tenis y Ginobili para el básquet? Según lo leído y siguiendo tanto a Rocha como Hours, podemos decir que estas ideas sobre el talento esconden intereses que buscan no solo normalizar los comportamientos, sino también docilitarlos y predestinarlos, clasificándolos, e imponiéndoles una naturaleza inevitable. Serán algunos habilidosos, otros torpes o faltos de gracia. Así, el no talentoso termina haciéndose cargo de su fracaso ya que pareciera que su destino estuvo prefijado en su nacimiento. Esta línea de pensamiento anularía, en parte, el rol docente (Rocha, 2012). Germán Hours, adhiere diciendo que estos intereses influyeron en las practicas de enseñanza ya que se transformaron en una ley a respetar (Hours, 2014).

Por otro lado hay una perspectiva que considera que, como dice Emiliozzi, el cuerpo del deportista constituye un capital que va más allá de lo orgánico, ya que es una construcción sociopolítica. Plantea que “los deportistas no llegaron a consagrarse porque tienen determinados dones genéticos, sino por una apuesta en el juego, un deseo” (Emiliozzi, 2013: 61). Es decir, en este enfoque el talento deportivo se encuentra casi totalmente desligado de lo natural y anatómico. Digo casi porque tiene poca influencia, podría resumirse a la salud del sujeto.

El cuerpo de los deportistas es el resultado de nuestra cultura. Para hallar respuesta sobre sus logros no debemos pensar en su interior, en los genes, sino en eso que los moviliza, producto de la practica en la que están insertos, del contexto y de los otros (Emiliozzi, 2013).

A su vez, el deporte puede definirse como una práctica corporal que posee saberes, reglas, poder, ética, lo cual va estableciendo determinadas formas de subjetivación que hacen necesario que, para conocer el cuerpo y sus condiciones, sea necesario algo distinto del estudio biológico, genético y hormonal (Emiliozzi, 2013). Basándome en esta última perspectiva es que me inclino hacia la idea de pensar el talento como un concepto donde prevalece lo adquirido y no lo innato, donde tienen preeminencia los factores culturales sobre los genéticos.

Salmela (1997) utiliza el término experto para reemplazar talento, usándolo para designar a cualquiera con experiencia, instruido por la práctica, hábil, ágil, donde es fundamental la práctica sostenida y altamente estructurada con el principio de mejorar. También agrega que es experto quien “tenga facilidad para operar o rendir” (Lorenzo, 2000). Con esto último estoy de acuerdo solo si lo considera producto de la práctica y de la personalidad del sujeto.

Además, se establece que se llegar a ser experto “denota tiempo, trabajo y correcta tutoría y supervisión técnica, aunando con la voluntad del atleta por querer llegar lo más alto y el conocimiento necesario para lograrlo, lo que conduce a la pericia” (Lorenzo, 2000). Haciendo foco en esta perspectiva, creo que estas dos definiciones mencionadas son útiles para pensar el concepto de talento deportivo (aunque no veo la necesidad de reemplazarlo por el término experto).

Por otra parte, agregaría que el contexto juega un papel fundamental, ya que como dice Roberto De Vincenzo, se inició en el golf “por circunstancias de la vida: mis padres se fueron a vivir

cerca del campo de golf: mis hermanos mayores comenzaron como caddies, luego lo hice yo también y empecé a practicar el juego, a la criolla” (Crisorio, Rocha, Lescano, Giles, 2006: 27).

Si revisamos los datos biográficos, por ejemplo, de Manu Ginobili podemos observar que se cumple la lógica a la que adherimos. Nació en una ciudad donde el deporte principal es el básquet (contexto, suerte), el padre era entrenador y los hermanos mayores eran profesionales del básquet (influencia de los otros); Manu no quería ser menos entonces empieza el gimnasio, le pide a la madre que le consiga un dietólogo y comienza a entrenar mucho más. Cree que lo que lo diferenciaba del resto era su gran pasión por el deporte, le gustaba muchísimo. Popovich, su entrenador en San Antonio Spurs dijo que nunca conoció a una persona tan competitiva como Ginobili (deseo, hambre de gloria). Hace hincapié en momentos claves en su carrera, jugar el mundial en el 97, consagrarse en los JJOO 2004 y llegar a la NBA, hechos que gestan respeto del rival y una confianza superlativa (factor psicológico).

Luego Manu, para explicar su exitosa carrera llega a la palabra talento, diciendo que hay varios. Uno por ejemplo es proponerse un objetivo y no dejarse distraer (deseo). Otro es identificar lo que le falta a tu equipo e intentar proveerlo (inteligencia). Desde mi punto de vista no creo necesaria la distinción entre distintos tipos de talentos, y creo que la suma de estos puntos que advierte (deseo, inteligencia) son fundamentales, para la configuración de un sujeto talentoso. Aunque no los únicos.

Para cerrar esta idea y poder pasar a otra creo importante mencionar que los conceptos entre paréntesis (relacionados con los logros de Manu) se relacionan con cuestiones adquiridas, producto de que somos sujetos inmersos en una cultura, rodeados de otros y de un contexto que nos condiciona y nos constituye.

A partir de esto retomo la idea de Lorenzo quien afirma que una estrategia de selección precoz de talentos resulta ineficaz ya que es muy difícil predecir los resultados. En consecuencia, plantea que se debería hacer mayor hincapié en el largo plazo y realizar un control del sujeto, seguimiento de talento, observando los resultados del entrenamiento, el entorno y la apuesta del deportista. (Lorenzo, 2000).

Esto nos abre el panorama a pensar el talento en retrospectiva, haciendo referencia a un tiempo pasado, donde tuvo lugar un recorrido, un esfuerzo. El sujeto talentoso no nació “tocado por la varita”, se fue configurando a lo largo de su trayectoria, en la cual aparecen los fundamentos de sus logros.

A modo de resumen decimos que el talento deportivo depende en muy poca medida de lo innato, podríamos resumirlo a la salud del sujeto, es decir, que no haya nacido con alguna enfermedad.

Este concepto creo que está fuertemente relacionado con lo que adquiere el deportista, ya sea por el papel fundamental que cumplen los otros en la construcción del sujeto y la influencia que esto tiene sobre su personalidad e inteligencia; o por su proceso de desarrollo y aprendizaje, teniendo en cuenta el rol que los entrenadores y profesores tienen aquí. Estos factores forman parte del contexto que lo rodea, aspecto muy importante, tan importante como el deseo. Sin este último ningún deportista hubiese llegado a conseguir algo.

Nadal en 2011 dice, “lo que te hace ganar es querer ganar y hacer todo lo que te toca para ganar” (Emiliozzi, 2013)

Para finalizar me parece importante concluir diciendo que, en oposición a los docentes u autores citados al principio del trabajo, no deberíamos exigir a un alumno al límite por pensar que posee talento innato, o dejar de entrenar a un jugador porque ancestralmente no tiene una historia familiar de la que haya podido heredar sus genes.

El rol de los docentes, profesores o entrenadores en la enseñanza de prácticas deportivas es esencial, y no debería quedar condicionado por supuestos talentos naturales.

Como dijo Galeano, “el talento es hijo del hambre”, del deseo, no de la genética.

Referencias

- Crisorio, L. (1998). Constructivismo, cuerpo y lenguaje. *Revista Educación Física y Ciencia*, año 4, pp.75-81.
- Crisorio, R., Rocha, L., Lescano, A., Giles, M. (2006). *El aprendizaje motor: un problema epigenético*, Informe Final del Proyecto de investigación Aprendizaje motor: un problema epigenético. La Plata: Inédito.
- Emiliozzi, V. (2013). “El cuerpo del deportista y la apuesta de un capital simbólico”. *Question 1*, (40), pp. 59-67. Recuperado de <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1987>
- Hours, G. (2014). *Los discursos de la enseñanza deportiva: Mitos, tradiciones y naturalizaciones. Análisis del discurso de la Iniciación Deportiva española* Tesis para optar al grado de Magíster en Deporte, La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de : <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.934/te.934.pdf>
- Lorenzo, A. (2000), “Hacia un nuevo enfoque del talento deportivo”. En *Detección de talentos y la búsqueda de la excelencia en el deporte*, Toledo.
- Rocha, L. (2012). *El aprendizaje motor: Una investigación desde las prácticas*, Tesis para optar al grado de Magíster en Educación Corporal, La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.813/te.813.pdf>

Recursos web

- <https://www.youtube.com/watch?v=QZmwbpcIGn0> “ser distinto” Ginobili Emanuel
- <https://www.youtube.com/watch?v=yJ0D9kawpBI&feature=youtu.be> Velasco Julio
- [https://es.wikipedia.org/wiki/Talento_\(aptitud\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Talento_(aptitud))

Los autores

Coordinadores

Crisorio, Ricardo Luis

Profesor en Educación Física y Doctor en Ciencias de la Educación en Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Profesor Titular Ordinario de la Cátedra de Educación Física 5 de la carrera de Licenciatura y Profesorado en Educación Física (FaHCE-UNLP). Director de la Maestría en Educación Corporal y docente responsable del Seminario Epistemología (FaHCE/UNLP). Director del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad perteneciente al Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de doble dependencia UNLP/CONICET. Ha publicado diversos artículos y libros sobre el tema de los que cabe destacar *Estudios Críticos en Educación Física (2009) El cuerpo, entre Homero y Platón (2017) y Educación del cuerpo. Curriculum, sujeto y saber (2017)*. En el año 2015 obtuvo el Premio a la Labor Científica en la UNLP por la categoría Investigador Formado.

Emiliozzi, María Valeria

Doctora en Ciencias de la Educación (UNLP), Magíster en Educación Corporal (UNLP), Licenciada en Educación Física (UNLP) y Profesora en Educación Física (ISFD N° 47). En la actualidad se desempeña como Profesora de grado y posgrado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), co-directora de la Maestría en Deporte (FaHCE-UNLP), Investigadora Categoría III del programa de Incentivos de la Nación. Ha publicado un libro, capítulos y artículos de la especialidad y ha presentado numerosos trabajos en congresos y jornadas de carácter nacional e internacional. Además, se ha desempeñado como jurado de concursos docentes, defensas de tesis de posgrado y evaluadora de revistas científicas nacionales e internacionales.

Escudero, Carolina

Licenciada en Sociología y Magíster en Educación Corporal por La Facultad de Humanidades y Ciencias de La Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Jefe de Trabajos Prácticos en la cátedra Educación Física 5 de la carrera de Licenciatura y Profesorado en Educación Física (FAHCE/UNLP). Docente responsable del Seminario Educación Corporal y Danza de la Maestría en Educación Corporal. Investigadora del Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de doble dependencia

UNLP/CONICET. Su área de trabajo e investigación es la problematización de la educación del cuerpo y la enseñanza de la danza y las prácticas corporales. Ha publicado diversos artículos y libros sobre el tema de los que cabe destacar *Cuerpo y Danza: una articulación desde la Educación Corporal* (2013), *Apuntes para la educación del cuerpo: una enseñanza entre Prácticas Corporales y Educación Física* (2016) y *Educación del cuerpo. Curriculum, sujeto y saber* (2017). En el año 2014 recibió la Mención Egresada Distinguida de Posgrado de la UNLP

Gambarotta, Emiliano

Licenciado y Profesor en Sociología por la UNLP, Magister en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural por el IDAES-UNSaM y Doctor en Ciencias Sociales por la UBA. Investigador del CONICET y docente de la carrera de Sociología de la UNLP. Es autor de *Hacia una teoría crítica reflexiva: Max Horkheimer, Theodor W. Adorno y Pierre Bourdieu* (Prometeo, 2014) y de *Bourdieu y lo político* (Prometeo, 2016). Además, ha co-editado *Estética, política, dialéctica: el debate contemporáneo* (Prometeo 2015) y *Cuerpo, educación, política: tensiones epistémicas, históricas y prácticas* (Biblos, 2015). También ha publicado diversos trabajos acerca de los fundamentos teóricos y epistémicos sobre los que asentar una crítica de la cultura política, junto con una concepción de la democratización de lo político, con especial foco en el lugar de lo corporal allí.

Bowles, Ana Belén

Licenciada en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata. Desempeña su carrera como directora y profesora en "Activo": Centro de Educación Corporal para la Salud en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia. Su área de trabajo e investigación son las prácticas corporales en el campo de la prevención de diabetes, obesidad y lesiones de columna. Participa de encuentros de formación en la Asociación Psicoanalítica de Estudios Lacanianos de Santa Cruz de la Sierra, con quienes ha iniciado un trabajo de investigación interdisciplinario del cuerpo. Ha publicado libros de texto de Educación Física para escuela Secundaria en Bolivia (Editorial Bienaventuranzas), además de artículos de divulgación y ponencias en Congresos de Educación Física, de los que cabe destacar *La Educación Corporal en el Campo de la Salud* (2015) *Educación Corporal: otro camino para pensar el ejercicio físico y la salud* (2016) *Educación Corporal y Psicoanálisis: un vínculo posible* (2019).

Rocha Bidegain, Liliana

Profesora en Educación Física, Magister en Educación Corporal y Doctoranda en Ciencias de la Educación en Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Profesora Adjunta Ordinaria de la Cátedra de Educación Física 5 de la carrera de Licenciatura y Profesorado en Educación Física (FAHCE-UNLP). Integrante del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad perteneciente al Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de doble dependencia UNLP/CONICET. Su área de trabajo e investigación es la problematización de la educación del cuerpo y la enseñanza de las prácticas cor-

porales. Ha publicado diversos artículos y libros sobre el tema de los que cabe destacar *Democratización de la Educación Superior* (2018) *Ideas para pensar la educación del cuerpo* (2015) y *La Educación Corporal como programa de investigación* (2019).

Patierno, Nicolás

Profesor en Educación Física, Magíster en Educación Corporal y Doctor en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Ayudante diplomado de la cátedra Educación Física 5 de la Licenciatura y Profesorado en Educación Física de la FAHCE/UNLP. Becario de CONICET con lugar de trabajo en el Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de doble dependencia UNLP/CONICET. Su área de investigación es educación del cuerpo y violencia. Ha publicado diversos artículos y libros sobre el tema de los que cabe destacar *Cuerpo y naturaleza humana. Aproximaciones a la perspectiva de Hannah Arendt* (2016), *Cuerpo y biopolítica: el totalitarismo como expresión radical de dominio* (2017) y *Cuerpo y naturaleza humana en la obra de Hannah Arendt* (2017).

Lapuente Agustina

Profesora en Educación Física y Estudiante de la Licenciatura en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Becada por el Centro Interuniversitario Nacional: Estímulo de Vocación Científica en el período 2016-2017. Actualmente colabora en el proyecto de investigación: Tradiciones y perspectivas en la formación pedagógica de profesores y especialistas en educación. Estudios de casos en el nivel superior, universitario y no universitario. Distinción como Egresada Distinguida del Profesorado en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata, 2018. Ha publicado reseña del libro de Galak, E. y Gambarotta, E. (2015) *Cuerpo, educación y política. Tensiones epistémicas, históricas y prácticas*. Y publicó también en relación al tema una ponencia *¿Cómo pensar la formación de un/a profesional de Educación Física en la UNLP?* (2017).

De Pedro, Rocío

Profesora en Educación Física por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Profesora de Taller de Educación Corporal y Motriz en el Nivel Terciario de la Provincia de Buenos Aires, en la carrera de Profesorados de Educación Física. En el año 2018 obtuvo el Premio a Egresada Distinguida otorgado por la UNLP.

Santucci, Dante

Profesor en Educación Física por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Adscripto al seminario de "Salsa" de la materia Educación Física 4 correspondiente al cuarto año de la carrera Profesorado en Educación Física de la UNLP.

Lineamientos generales para pensar la formación de educadores corporales /
Ricardo Luis Crisorio... [et al.] ; coordinación general de Ricardo Luis Crisorio ;
María Valeria Emiliozzi ; Carolina Escudero. - 1a ed . - La Plata : Universidad
Nacional de La Plata ; La Plata : EDULP, 2020.
Libro digital, PDF - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-950-34-1926-7

1. Educación Física. I. Crisorio, Ricardo Luis, coord. II. Emiliozzi, María Valeria, coord. III.
Escudero, Carolina, coord.
CDD 371.14

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata
48 N.º 551-599 / La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina
+54 221 644 7150
edulp.editorial@gmail.com
www.editorial.unlp.edu.ar

EduLP integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2020
ISBN 978-950-34-1926-7
© 2020 - EduLP

S
sociales


EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA