

Educación física o educación corporal. Biologismo, nihilismo, individualismo

Liliana Rocha Bidegain

En esta oportunidad, he sido invitada para hacer un aporte en relación con la educación física y la educación corporal, y me gustaría comenzar con el análisis de lo que decimos y el modo en que lo decimos, ya que la elección de los términos no es en absoluto sin efectos. En primer lugar, tenemos dos términos técnicos articulados (educación física - educación corporal) por una conjunción (y) copulativa. Según la gramática de la lengua española, las conjunciones copulativas “son las que coordinan dos o más palabras, las cuales desempeñan una misma función” (Zatavian, Zatavian y Romero, 1999, p. 42). La y suele utilizarse para indicar adición, suma o coexistencia de varias entidades, características o acciones. Lo primero que me gustaría decir, entonces, es que según nuestros análisis, no sería posible articular la educación física y la educación corporal dado que no hay entre ellas ni adición, ni suma, ni coexistencia de características o acciones; entre una y otra hay más bien disyunción o discontinuidad. La formulación debería suplir la y por la o en tanto que esta última gramaticalmente enlaza palabras u oraciones para expresar posibilidades alternativas, distintas o contradictorias. Es decir, entre educación física y educación corporal no hay continuidad, sino ruptura; ambas se excluyen mutuamente, y es porque “la ciencia progresa sustituyendo, no adicionando” (Gould, 2011, p. 69).

Como ya sabemos, la educación física no apareció en cualquier momento histórico, no estuvo siempre ahí. Nacida en Occidente hacia fines del siglo XIX y a partir del trabajo de los fisiólogos, surgió como efecto de la avanzada del discurso de la ciencia y teñida de la racionalidad de la episteme que la

gestó; podríamos decir entonces, que la educación física tiene la marca de la ciencia “en el orillo”. Nace de la ciencia, de cierta ciencia, y ha pretendido –y pretende– para sí el estatuto de aquella. La ciencia ha operado como condición de posibilidad para que la educación física emerja; sin embargo, y por paradójico que resulte, es ese mismo *ideal de ciencia*,¹ que funciona como *deber ser*, el que la condena a la extraterritorialidad científica, negándose a sí misma ese estatuto que, como el efecto de un espejismo, nunca logra alcanzar. Para intentar ser ciencia, se aliena al discurso de la fisiología, la biología, la física clásica, la psicología y actualmente las neurociencias, pero no pone en juego para sí una actitud científica, sino más bien seudocientífica o cientifista. Para poder operar dentro de ese marco científico ideal, se embarca en un intento por ser ciencia antes de operar en sus procedimientos como tal. La educación física, como dice Foucault a propósito de la psicología,

heredó de la Ilustración la preocupación por alinearse con las ciencias de la naturaleza y por reencontrar en el hombre la prolongación de las leyes que rigen los fenómenos naturales. La determinación de vínculos cuantitativos, la elaboración de leyes que operen a la manera de las funciones matemáticas, la puesta en marcha de hipótesis explicativas, son los intentos por los cuales se ha intentado aplicar, no sin artificio, una metodología que los empiristas creyeron descubrir en la génesis y el desarrollo de las ciencias de la naturaleza (Foucault, 1994, p. 1).

He planteado en textos previos que los postulados de estas teorías que quisieron y quieren ser un conocimiento positivo descansan sobre dos principios filosóficos: que la verdad del hombre se agota en su ser natural y que el camino de todo conocimiento científico debe pasar por la determinación de vínculos cuantitativos, la inducción por la observación de casos particulares, la construcción de hipótesis, la verificación experimental y el enunciado de leyes universales. Por cuidar la objetividad, nos han llevado a querer reconocer en la realidad humana algo así como un sector de la supuesta objetividad natural, y a utilizar para conocerla métodos idénticos a los que las ciencias de la naturaleza podían proporcionar como modelo. Pero, como bien dice Foucault, no es posible alcanzar el sistema natural sino después de haber establecido con certeza un sistema artificial. Este concepto de naturaleza que orienta

¹ Cfr. ideal de ciencia/ciencia ideal a propósito del psicoanálisis en Milner (1996, p. 37-39).

y prescribe, es tan artificial y arbitrariamente elaborado como cualquier otro término técnico (2012, p. 75).

Es decir, no hay ninguna naturaleza naturalmente natural, sino que ese concepto de naturaleza –y por ende, de naturaleza humana– ha sido igualmente elaborado a la luz de la episteme moderna.

A partir de ese aparato teórico, el siglo XIX respondió a los intentos de implementar un modelo educativo que permitiera desarrollar aquello considerado la naturaleza humana y la convirtiera en una tarea pedagógica, a la que también podemos calificar de política. Fue (y es) a través de una serie de intermediaciones lingüísticas, conceptuales e institucionales que los políticos, científicos y educadores, adoptaron los criterios biológicos como rectores de sus acciones y de las de aquellos a quienes se dirigen.

Actualmente, Flores se refiere a ellos como:

La neurodidáctica busca comprender cómo funciona el cerebro y saber cómo mejorar el proceso de aprendizaje. Neurociencia y didáctica se unen para recorrer el comienzo de un sendero entre nuestras neuronas, emociones, miedos, recuerdos y experiencias, apostando por un aprendizaje más equilibrado y sensible a nuestra propia naturaleza y capacidades (Flores, 2009, s.p.).

Al tomar en cuenta la vida, o mejor, la *nuda vida*, y los procesos biológicos del hombre/especie, se intenta asegurar una regulación a través de la cual el poder recubre al hombre e interviene sobre lo otro del hombre: lo animal, y reviste de cientificismo el argumento. Esta educación física organizada en dependencia de la fisiología primero y de la psicofisiología y las neurociencias después, encontró en el discurso naturalista las explicaciones para conducir al hombre por el recto camino de la naturaleza, evitando y anticipando todo aquello que se supone contraría la fuerza interna de la naturaleza, y por lo tanto desvía del recto camino trazado por aquella para cada uno de nosotros. Podemos identificar entonces, la consolidación de una forma de discurso del poder que construyó un conjunto de justificaciones por las que sus mecanismos y dispositivos se solaparon en procura de una máscara de racionalidad científica. Así, la educación física ha sido gestada por ese discurso pseudocientífico que por medio de un conjunto de prácticas (técnicas, tácticas, estrategias y discursos) y de manera sutil, otorga eficacia a ese pensamiento.

Ahora bien, ¿cómo opera el cientificismo y da forma a la educación física? Al principio, estas pesquisas eran realizadas mediante la observación

asistemática; luego supusieron que, para volver a estos conocimientos ciertos y rigurosos no bastaba con conocer el desenvolvimiento de uno, pues esto volvía imposible la generalización, por lo que apelaron a una observación tan variada y tan múltiple como fuera posible, para inducir –una vez reunidos los datos necesarios– esas leyes generales que buscaban formular. Más tarde, cayeron en la cuenta de que no bastaba con la observación, por atenta que fuera, de los fenómenos que se ofrecen espontáneamente, sino que era preciso provocarlos en determinadas circunstancias, para lograr su comprobación: así pasaron a los laboratorios. Si lo que se busca es hacer de esta disciplina una ciencia de la actividad física o una ciencia de la motricidad, es preciso entonces reunir y comparar datos, porque de acuerdo a este modo de entender las cosas, la base científica no puede encontrarse más que en una abundante y cuidadosa estadística de aquello que puede ser evidentemente contabilizado, calculado, medido y comparado; es decir, cuantificado y pasible de ser generalizado. Desde los trabajos realizados por los precursores de la educación física, el empirismo biologicista e individualista puede ser claramente reconocido. Marey (1830-1903), por ejemplo, se dedicó al estudio de la locomoción en todos los seres vivos para obtener leyes generales, con la idea de aclarar el juego normal de los órganos y llegar a una mejor utilización en los animales domésticos o el trabajo del hombre en las profesiones manuales; y Demeny (1850-1917) se ocupó especialmente de los movimientos humanos, de los movimientos naturales, con el propósito de aplicar sus descubrimientos a la educación física. Este último fue uno de los primeros en comenzar a utilizar y perfeccionar la cartografía para registrar los movimientos naturales y deportivos, así como en emplear aparatos de laboratorio con el fin de medir y cuantificar la actividad física: compás inscriptor, toracómetro, aparatos inscriptores de perfiles, espirómetro registrador, etc. (Suaudeau, 1946). Demeny y Marey inventaron instrumentos de medición indispensables y dieron origen a toda una escuela. Los suecos establecieron croquis-tipo para delinear las deformaciones y realizaron la *morfología estructural*; Lagrange llegó a inventar una balanza para pesar ideas, con el objeto de demostrar la correlación entre pensamiento y actividad física. La experiencia en la ciencia moderna positiva a la que alude la educación física –que podemos llamar experimento– es el hilo conductor de la especulación teórica, cuya verdad se debe poder decidir mediante la observación. “La ciencia moderna, en tanto empírica, no es tan solo experimental; es instrumental” (Milner, 1996, p. 47).

Hace poco tiempo, en un artículo publicado en una prestigiosa revista europea de educación física, Torrents y Balagué realizaron una síntesis de las discusiones efectuadas en el marco de la 18va. edición del congreso que anualmente organiza el European College of Sport Sciences (ECSS). Las autoras afirman que:

Uno de los objetivos del congreso fue alentar a los científicos del deporte a emprender nuevas vías de investigación, mediante la realización de trabajos colectivos con científicos “no lineales” y físicos estadísticos (una rama que se centra en la dinámica colectiva de redes), y a averiguar cómo coopera la dinámica colectiva supramolecular del genoma, el proteoma, el transcriptoma y el metaboloma en la generación de efectos sobre el rendimiento en los deportes. Así, cuando decimos que los sistemas biológicos no son parte del mundo técnico, queremos decir que no es posible estudiarlos tan solo desde perspectivas integrantes lineales o de la teoría de control, basada en la ingeniería (metáfora ordenador-máquina). La ontología y la epistemología que tratamos de enfatizar son de base biológica. Los sistemas vivos son sistemas con una *evolución natural*, sujetos a principios fundamentales que ya encontramos en la física, la química y la biología, incluyendo la investigación en genómica. Estos principios fundamentales constituyen el paso adelante que deben hacer las ciencias del deporte (2013, p. 7).

Esta vida biológica, para la cual la educación física dice ponerse al servicio, a la que se supone intenta conservar y que hoy se presenta con las características de una noción científica es, en realidad, un concepto político secularizado. Desde un punto de vista estrictamente científico, el concepto de vida no tiene sentido verdadero, real alguno: las palabras *vida* y *muerte* no tienen ningún significado intrínseco, de ahí la función decisiva, aunque con frecuencia inadvertida, de la ideología médico-científica en el sistema de poder y el uso creciente de pseudo-conceptos científicos con finalidades de control político. Los comportamientos y las formas de vivir humanos no son prescriptos en ningún caso por una vocación biológica específica, ni impuestos por una u otra necesidad; sino que, aunque sean habituales, repetidos y socialmente obligatorios, conservan en todo momento el carácter de una posibilidad; es decir, ponen siempre en juego el vivir mismo. El poder político que nosotros conocemos se funda siempre, en última instancia, en la separación de esfera de la *nuda vida* con respecto

al contexto de las formas de vida.² El discurso de la educación física coloca al individuo en lo biológico individual. De ese modo, reduce al sujeto al individuo, la persona, el ciudadano, a la *vida desnuda*, y pretende construir la identidad sobre datos meramente biológicos, sobre los que no se tiene ningún tipo de control –ADN, sistema nervioso, genoma, proteoma, transcriptoma, metaboloma, etc.– y a los que se supone plenos de sentido. En el momento en que la política asume como objeto directo de las propias dinámicas a la vida biológica, el paradigma biológico experimenta un salto cualitativo que lo lleva al centro de todos los lenguajes de la existencia individual y colectiva. La importancia creciente que desde fines del siglo XVIII adquiere la vida humana en su sentido biológico, orgánico e individual pone de manifiesto que, por encima de cualquier otra preocupación, hay que mantener la vida a salvo de cualquier forma de contaminación capaz de amenazar la identidad biológica.

El modo en que la educación física ha intentado ser científica ha hecho que opere con los mismos mecanismos con que se opera frente a la regularidad y estabilidad de los fenómenos naturales, poniendo en juego herramientas y métodos cuanto menos inadecuados respecto de los problemas de los que se ocupa, y alejándola aún más de cualquier posibilidad de convertirse en una ciencia. De acuerdo con Heisenberg en cuanto a la ciencia, el objeto de investigación no es la naturaleza en sí misma, sino la naturaleza sometida a la interrogación de los hombres. Las teorías y modelos científicos no son más que creaciones humanas, hechas a nuestra imagen y semejanza, para tratar de explicarnos la naturaleza a nosotros mismos. Todo el trabajo seudocientífico de la educación física la ha convertido en un programa de investigación regresivo. Dice Lakatos “en un programa de investigación progresivo, la teoría conduce a descubrir hechos nuevos hasta entonces desconocidos. Sin embargo, en los programas regresivos las teorías son fabricadas solo para acomodar los hechos ya conocidos” (1989, p. 15); pero permítanme dudar de la inocencia de este proceder.

En nuestro campo, la puesta en juego de argumentos universalizados (de

² Cf. Agamben (2001, s.p.) “Los griegos no disponían de un término único para expresar lo que nosotros queremos decir con la palabra vida. Se servían de dos términos semántica y morfológicamente distintos: *zoé*, que expresaba el simple hecho de vivir común a todos los vivientes (animales, hombres o dioses), y *bíos*, que significaba la forma o manera de vivir propia de un individuo o grupo. En las lenguas modernas, esta oposición desaparece gradualmente del léxico y un único término designa el desnudo presupuesto común que es siempre posible aislar en cualquiera de las innumerables formas de vida.”

corte evolutivo, por ejemplo), o la aplicación de pruebas estandarizadas, tiene como efecto no solo normalizar los comportamientos mediante el uso de parámetros únicos y universales, sino también predestinar a cada uno de los sujetos clasificados como talentosos, torpes, habilidosos, faltos de gracia, etc., para que terminen aceptando como inevitable su supuesta naturaleza y, consiguientemente, su trayectoria trazada con anterioridad por la ciencia. Por ejemplo, el programa deportivo más importante que tiene nuestro país es la *Selección de Talentos para las Olimpíadas juveniles Buenos Aires 2018*, cuyo objetivo es identificar un grupo de jóvenes con facultades excepcionales y alto potencial para conformar el equipo olímpico. La selección incluye un proceso en varias etapas: en primer lugar, cientos de profesores, entrenadores e idóneos que registran, miden y evalúan a todos los niños nacidos entre el 2000 y 2001 a lo largo del territorio; luego se los clasifica según el nivel de habilidad y se evalúa su aptitud física y hábitos alimentarios cada dos años. Los protocolos para la detección están compuestos por parámetros objetivos y científicamente avalados. Este proceder esconde el supuesto de la habilidad innata para el deporte. El programa de ningún modo se propone enseñar, sino descubrir a aquellos que, se supone, por naturaleza están dotados para el deporte. Nada de inocente hay en la apelación a la ideología de los dones, y lograr desempeños por encima de la norma no encuentra elucidación en condiciones naturales, filogenéticas u ontogenéticas que expliquen las diferencias en el aprendizaje. Proceder según el argumento determinista es de algún modo apelar a un sujeto indeducable; “lo que natura no da, salamanca no presta”, dicta el refrán popular.

Del mismo modo y con la misma fuerza que nos negamos a aceptar la idea de una naturaleza humana, 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, y justifican 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. Sostener que “el niño posee dentro de sí el patrón para su propio desarrollo y lo hace plenamente cuando se permite este patrón interno dirija su propio crecimiento, que construye así su personalidad y conocimiento del mundo, a partir de ese potencia interior” como afirman los nuevos modelos de intervención educativa citando los desarrollos de María Montessori a principio del siglo XX³, es reforzar

³ Cf. <http://www.fundacionmontessori.org/educacion-montessori.htm>

los argumentos de tipo orgánico y biológico para explicar el funcionamiento humano, fundamentalmente de corte neuro-psico-biológico (el sistema nervioso y la mente representada por el cerebro ocupan un lugar central). Así, el niño es comprendido como un organismo autopoietico, es decir, con capacidad para autoorganizarse y crearse a sí mismo. Se trata, entonces, de una epistemología que se asienta en lo individual y orgánico (sustancia) por un lado, y en lo interior por otro.

Poner el énfasis en lo interior es, como dice Bachelar (2000, p. 115), parte del obstáculo sustancialista (el sustancialismo de lo oculto, de las profundidades) del espíritu precientífico, para el que la sustancia tiene un interior, o –mejor aún– la sustancia es un interior. Actitud seudocientífica que tiene efecto sobre la enseñanza: el maestro funcionaría entonces como un sacacorchos, aquel que extrae un saber que el alumno tiene dentro de él, no aquel que transmite a las nuevas generaciones saberes culturalmente valiosos y que por ello mismo merecen ser transmitidos. Bajo estos argumentos se prescribe lo que el alumno *es* (ontológica y universalmente estabilizado), y por tanto lo que *debe ser* (en cuanto individuo normal); se establecen los supuestos mecanismos de aprendizaje que pone en juego (igualmente universalizados) y se deriva entonces un tipo de intervención reguladora de los métodos de enseñanza que está en estrecha correlación con la emergencia de un maestro cuya función es la de desinhibir las fuerzas naturales. En síntesis, se trata de un discurso que, revestido de buenas intenciones, deriva en el abandono del alumno. Bajo el argumento de educar en *libertad*, el adulto, responsable de la enseñanza y de procurar al alumno las herramientas necesarias para que se inserte en la cultura, se declara prescindible, libera a cada quien a su suerte y su destino, al tiempo que anula su función de enseñante. Al suponer en el hombre un animal agazapado no niega, por la vía de un discurso naturalista, nuestra propia condición humana de pensar y darle forma a nuestra humanidad. Entonces, este discurso intenta cegarnos por la vía de una naturaleza que cristaliza nuestras posibilidades de aprender. “Lo importante no es que los profesores enseñemos sino que los alumnos aprendan y, desde esa perspectiva, no podemos obviar cómo aprende de forma natural nuestro cerebro para así mejorar la enseñanza” (Guillen, 2015, p. 2).

Dice Stephen Gould (2011) que el argumento de la libertad absoluta, al igual que el racismo, representan los dos polos del mismo determinismo, que invoca el tradicional prestigio de la ciencia como conocimiento objetivo para

suponerse a salvo de cualquier tipo de corrupción social y política. Dada la evidente utilidad que el determinismo presenta para los grupos dirigentes, es lícito sospechar que su aparición también requiere cierto contexto político, y no es de extrañar que aún hoy represente una amenaza siempre latente. Porque si el *statu quo* es una extensión de la naturaleza, entonces cualquier cambio importante –suponiendo que sea factible– destinado a imponer a las personas un tipo antinatural de organización, entrañaría un coste enorme, para los individuos y para la sociedad.

Si, como sostiene Bourdieu (2000, p. 15), el funcionamiento del campo científico produce y supone una forma específica de intereses, si las prácticas científicas no aparecen como “desinteresadas” más que por contraposición a intereses diferentes, producidos y exigidos por otros campos, y los conflictos epistemológicos son siempre conflictos políticos, se vuelve imperioso analizar a qué intereses responde este pensamiento biologicista, individualista y nihilista en educación física. Podemos decir, sin temor a equivocarnos, que se trata de un modo de investigar, y por efecto de enseñar, que se sostiene solapado como parte de la estrategia biopolítica que ha hecho entrar a la educación en las coordenadas inmunitarias del liberalismo moderno, primero, y del neoliberalismo y la globalización después, profundizando modelos de enseñanza que refuerzan la exclusión y la desigualdad.

Por otra parte, el concepto de individuo nos remite necesariamente a la idea de *uno* (in-diviso); entonces, se supone, somos uno: fijo, universal (todos por igual), conscientes y autocontenidos (todo ya está en nosotros, como una potencia a desplegar).

Este individuo singular remite a lo solo, aislado y excepcional, que se refuerza además por la idea de autorregulación y autonomía (auto-propio; nómos-ley). Es uno en cuerpo y mente; uno como organismo (en el sentido de reducción del cuerpo a lo natural pero también de conjunto organizado y por tanto unificado); es decir, explícita también una decisión política de imponer la idea de lo propio por sobre lo común.⁴

⁴ Según el “Mapeo colectivo de la educación alternativa”, hay hasta el momento 694 iniciativas de educación alternativa registradas en el mundo. Pedagogías libres, pedagogías sistémicas, escuelas libres, educación por proyectos Killpatrick, pedagogía logosófica, educación cósmica, educación holística, etnoeducación, educación sin escuelas, pedagogías Reggio Emilia, Pedagogía Waldorf, escuelas democráticas, son algunos de los muchos nombres para englobar propuestas pedagógicas que se presentan como alternativas al sistema educativo

Este gesto nos abre otras posibilidades de análisis en tanto articula con una actitud nihilista.

Nihilismo y comunidad también están en una relación no de simple alteridad, sino de contraste frontal que no admite puntos de contacto ni zonas de superposición. Ellos se excluyen recíprocamente: donde está uno –o cuando está uno– no está el otro y viceversa. La comunidad no es el ‘inter del ser’, sino ‘el ser como inter’: no una relación que modela al ser sino el ser mismo como relación. Creer que no hay ningún sentido es la otra cara de la misma moneda, es el otro extremo del sentido pleno, completo y determinado que representan el biologismo y el individualismo. Si el nihilismo vacía por completo de sentido, hasta extinguirlo, el sentido otorgado a la naturaleza y al individuo llena la “cosa” hasta el borde de su propia sustancia, lo colma de sentido, lo fija y lo determina por fuera de cualquier dimensión del sentido construido en orden significativo propio de lo humano. Si todo está determinado, por paradójico que parezca, tampoco hay sentido. Si no hay sentido preestablecido, pero no podemos vivir sin sentido; si no hay verdad absoluta, pero no podemos dejar de buscarla, y si, como dice Lacan, “la dimensión de la verdad no está en ningún lugar mientras solo se trata de la lucha biológica” (Lacan, 2007, p. 44); “si en el fondo, la vida fisiológica no es otra cosa que una técnica olvidada, un saber tan antiguo que ya hemos perdido toda memoria de él. Una apropiación de la técnica no podrá hacerse sin un re-pensamiento del cuerpo biopolítico de occidente” (Agamben, 2003, p. 19).

Biologismo, individualismo y nihilismo son el marco teórico sobre el cual se construyen ciudadanos funcionales a la ideología liberal. No extraña que el mundo hoy esté virando a la derecha: la educación no ha hecho más que reproducir de modo sutil los argumentos que conducen a formatear subjetividades que acepten mansamente la aniquilación de cualquier otro que representa para mi propia individualidad un peligro.

moderno. Estos nuevos modos de escolarización representan el avance de modelos pedagógicos, que por supuesto incluyen a la educación física, que han cobrado una fuerza inusitada en la última década, fundamentalmente en España y Latinoamérica, aunque no exclusivamente. Se presentan como novedosos (aunque se basan en autores de finales del siglo XIX y principios del siglo XX), coinciden en el no directivismo, el dejar hacer como respeto por los ritmos e intereses de los niños y la libertad como eje central del aprendizaje. Se trata de propuestas educativas que se basan en la capacidad intrínseca de los niños de aprender y autorregular sus procesos de aprendizaje.

Los resurgimientos del determinismo biológico se correlacionan con episodios de retroceso político (y destrucción de la generosidad social), en especial con las campañas para reducir el gasto del Estado en los programas sociales, o a veces con el temor de las clases dominantes, cuando los grupos desfavorecidos siembran seria intranquilidad social o incluso amenazan con usurpar el poder (Gould, 2011, p. 24).

Si la episteme moderna de algún modo dio lugar a los totalitarismos del siglo XX, no sorprende que esos mismos discursos estén dando por resultado hoy sociedades que reavivan el racismo y la aniquilación de lo otro.⁵

“Si quieres resultados distintos no hagas siempre lo mismo” es una frase adjudicada a Einstein: en función de lo que nos ocupa, ¿cómo podríamos poner en juego una educación del cuerpo que nos arroje otro tipo de resultados si seguimos construyendo argumentos con las mismas herramientas epistemológicas? La educación corporal se articula en torno a otra epistemología. Entre nuestros trabajos está, sin duda en primer lugar, dejar de pensar las prácticas educativas que toman por objeto al cuerpo como dependientes de las ciencias naturales, de sus planteos y de sus métodos, para investigarlas en los términos de las ciencias sociales. En este sentido, nuestro programa de investigación permanece abierto, e intenta desplazar la educación del cuerpo hacia el territorio de la ciencia conjetural, tanto en términos teóricos como en sus técnicas y sus métodos de investigación. Este planteo nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de considerar también la dimensión histórica de las teorías, de las instituciones y de las sociedades en las que estas prácticas (teóricas y prácticas) aparecen; es decir, la dimensión histórica y política de las mismas, considerando que “el presente puede ser interrogado para intentar descifrar en él los signos anunciadores de un próximo acontecimiento” (Foucault, 1994, p. 2).

Este propósito supone reconocer expresamente que el entorno cultural es un efecto histórico y no uno dado, natural. En esta óptica, el pensamiento no es una función puramente cerebral, un producto biológico, ni la inteligencia algo que se acumula en la cabeza (ni la habilidad algo que se acumula en el cuerpo), sino un efecto histórico y político relativo al tipo de cultura en la cual interviene.

⁵ Aquí ‘lo otro’ representa a todos aquellos que no son iguales a mí por pensamiento, raza, religión, idioma, condición económica etc., y de algún modo, en tanto que distintos, son juzgados inferiores o peligrosos.

Hacemos nuestra entonces la prerrogativa foucaultiana de pensar la crítica a la modernidad positivamente, intentando hacer el análisis de nosotros mismos como seres que hemos sido históricamente determinados por la modernidad, lo que supone emprender, de algún modo, una serie de indagaciones históricas orientadas hacia los límites actuales de lo necesario; es decir, hacia aquello que nos es indispensable, o no lo es más, para la constitución de nosotros mismos como sujetos. En términos positivos, podemos decir que nuestro trabajo trata de desnaturalizar lo que se ha ido sedimentando en esos discursos y que por ello mismo opera con fuerza en el presente al suponer cierto efecto de verdad.

A partir del diagnóstico de estos problemas contemporáneos –individualismo, biologismo y nihilismo–, intentamos destejer la madeja, desandar ese camino y mostrar que nada de natural hay en el modo en que estos se piensan. Supongamos que el individuo, el desarrollo, la mente, la conciencia, la habilidad o los talentos deportivos no existen: el trabajo consistirá entonces en intentar ver a qué formaciones discursivas obedece la conformación de estos universales. A la manera de Foucault, lo que intento hacer no es interrogar a los universales utilizando la historia como método crítico, sino partir de la inexistencia de los universales para preguntar qué historia puede hacerse (Foucault, 2007, p. 19). Preguntarse entonces qué lugar ocupa, en lo que se nos da como universal, necesario y obligatorio, lo que es particular, contingente y producto de limitaciones arbitrarias, es tratar de transformar la crítica ejercida en la forma de una limitación necesaria, de una posible trasgresión. Esto tiene por consecuencia, evidentemente, que la crítica no ha de ser ejercitada como búsqueda de estructuras formales con validez universal, sino más bien como investigación histórico-crítica de los acontecimientos que nos han conducido a constituirnos y reconocernos como sujetos de lo que hacemos, decimos y pensamos.

Entendemos que, si operamos sobre el discurso para provocar el corrimiento de la prescripción dada por el determinismo de la pedagogía y la didáctica, hacia una lógica interpretativa y analítica de las prácticas que toman por objeto al cuerpo, se terminará formalizando una nueva episteme –en sentido foucaultiano– o un nuevo saber que opere en el campo disciplinar. Así, ya no habrá universalidades fijas y verdades certeras, sino interpretaciones que deben hacerse a la luz de otras interpretaciones.

La única forma de volver inoperante a este pensamiento naturalista que da forma a la educación física es entender cómo funciona para poder desactivarlo. Ello implica comprender que la experiencia se funda en un discurso,

y que solo podrá ser posible sostener en el campo de la educación del cuerpo una actitud científica en la medida que comprendamos, como dice Lacan, “que para hacer nuestra ciencia, no hemos entrado en la pulsación de la naturaleza, sino que hemos hecho intervenir letritas y numeritos, y no hay ningún modo de hacer puente entre las formas más evolucionadas de los órganos de un organismo vivo y esta organización de la ciencia” (Lacan, 2007, p. 46).

Por último, y como ya hemos sostenido en otro lugar, la materialidad del sujeto que nos interesa es discursiva, y el sujeto que concebimos habita el lenguaje, nuestro punto de partida no podrá ser la experiencia sino el lenguaje, ordenado en el discurso que se articula para hacerlo aparecer en las prácticas. Esto supone una ruptura. En nuestras investigaciones no recurrimos al experimento en el laboratorio ni a la observación, sino que inscribimos a las prácticas corporales en un orden simbólico. Ese solo movimiento nos lleva a desnaturalizar lo que la educación física, sirvienta de varios amos, ha recubierto. Nuestro objeto, en cambio, habilita otros marcos de libertad, otras posibilidades de resistir a ese poder que engañosamente nos convence de que “hay quienes pueden” aprender mientras que otros “no”. Pensar que el hombre no es un animal que solo puede su propia potencia sino que, precisamente por su capacidad simbólica, puede tanto ser como no ser, hacer como no hacer, y puede justamente aquello que puede no, abre nuevos horizontes tanto para el que aprende como para el que enseña (cf. Rocha Bidegain, 2012, p. 129).

Escapar de la idea de que somos individuos, organismos individuales dotados de un interior, que vivimos en un medio exterior, para pensar que lo interior y lo exterior están conectados como en la cinta de Moebius, y que el lenguaje permite articularse con la cultura. Pensar el sujeto por fuera de la categoría de individuo, persona y hombre, permite borrar ese límite artificial y ficticio, volver inoperante la oposición interior-exterior, mostrar que no hay uno y otro, sino Uno en el Otro y Otro en Uno. Esto supone, a la vez, abandonar la relación causal entre enseñanza y aprendizaje, que ha supuesto que se aprende lo que se enseña, pero también la posición que indica que el sentido de la enseñanza viene de entre las tripas del alumno y que el maestro solo acompaña. Maestro y aprendiz no podrían referirse uno al otro si no hubiera una tercera instancia, un Otro, un Orden simbólico que hace posible este encuentro.

En síntesis, nuestro trabajo nos debería permitir desplazarnos de la *zoe* al *bíos*, para intervenir no sobre el organismo sino sobre el modo de vida, e intentar hacer retroceder ese pensamiento que no piensa.

Bibliografía

- Agamben, G. (2001). *Medios sin fin. Notas sobre la política*. Valencia: Pretexto.
- Agamben, G. (2003). *Estado de excepción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Forés Miravalles, A. y Ligioiz Vázquez, M. (2009). *Descubrir la neurodidáctica*. Barcelona: Editorial UOC.
- Foucault, M. (1994). La Psicología de 1850 a 1950. En *Dichos y escritos* (H. Scholten Trad.). Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gould, S. J. (2011). *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Drakontos bolsillo.
- Guillen, J. (14 de enero de 2015). El juego, un mecanismo natural imprescindible para el aprendizaje. *Escuela con cerebro. Un espacio de documentación y debate sobre neurodidáctica*. Recuperado de <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2015/01/14/el-juego-un-mecanismo-natural-imprescindible-para-el-aprendizaje/>
- Lacán, J. (2007). *Mi enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Lakatos, I. (1989). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Milner, J. C. (1996). *La obra clara. Lacan, la ciencia, la filosofía*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Rocha Bidegain, A. L. (2012). *El aprendizaje motor: una investigación desde las prácticas* (Tesis de Maestría). Facultad de Humanidades y Ccs. de la Educación, UNLP, La Plata.
- Torrents Martín, C., y Balagué Serré, N. (2013). Unificar las ciencias del deporte. *Apunts. Educación Física y deporte*, 114, 7-22.
- Zatarian, I., Zatarian, M., y Romero, G. (1999). *Gramática de la lengua española. Reglas y ejercicios*. México: Larousse.