

La enseñanza y la educación del cuerpo infantil: cuando el lenguaje intercede con “lo vivo”

Teaching and education of the childhood body: when language intercedes with “the alive”

Cecilia Seré Quintero

Universidad de la República (Uruguay)

cecilia@internet.com.uy

Resumen

En el presente trabajo se realiza un abordaje que supone problematizar las configuraciones discursivas modernas propias del campo de la didáctica y de la pedagogía modernas en su vinculación con la dimensión corporal de la infancia. Considerar que el lenguaje opera en lo subjetivo de la infancia introduciendo una dimensión no-gobernable requiere repensar las implicancias de enseñar y educar el cuerpo en el ámbito escolar.

No hay, pues, relación de exclusión entre el lenguaje, la enseñanza, la educación y el cuerpo. Enseñanza y educación son siempre instancias de palabra, indisociables de lo corporal y por lo tanto sujetas a la estructuración del lenguaje. Allí lo corporal queda indefectiblemente capturado, en tanto el cuerpo no es aquello que discurre únicamente en su dimensión imaginaria, sino que es articulado tras la contingencia propia de la inestabilidad de lo simbólico y la imposible captura de lo real. La educación del cuerpo es, entonces, el conjunto estructurado de dispositivos que no hacen más que bordear la inconsistencia de lo humano (al tiempo que la produce).

Palabras clave

Educación, enseñanza, cuerpo, lenguaje, infancia

Abstract

This work attempts an approach to problematise the modern discursive configurations of didactics and pedagogy, in connection with childhood body.



If we consider that language operates in the children's subjective by introducing a non-governable dimension requires rethinking the implications teaching and educating the body at school.

There is no exclusive relationship between language, teaching, education and body. Teaching and education are always instances of speech, inseparable from the body and therefore attached to the structure of language. Body stays unfailingly captured, in that it is not something that runs solely on its imaginary dimension, and rather it is hinged upon the contingency of the instability of the symbolic and the impossible capture of the real. The education of the body then, is the structured set of devices that goes around the inconsistency of the humane. (while it produces it).

Keywords

Education, teaching, body, language, childhood

Introducción

Enseñar y educar el cuerpo han sido dos “tareas” que la escuela moderna ha tomado desde su conformación en relación a los Estados-nacionales. En términos generales, la preocupación por la dimensión de lo corporal ha adquirido dos grandes enfoques en la escolarización de la infancia, en un caso para saber de él (y allí la dimensión de lo enseñable del cuerpo) y en el otro para gobernarlo o disciplinarlo (y en tal sentido la tarea pedagógica).

Cuando la preocupación por el cuerpo infantil se configura bajo los lineamientos de lo enseñable, es necesario que éste se constituya como objeto, bajo una relación de exterioridad para que algo pueda ser dicho. El cuerpo “enseñable” en tanto objeto, toma distancia del cuerpo “enseñado”. El primero, se constituye como emergente de una transposición didáctica conformada fundamentalmente bajo los parámetros de las configuraciones discursivas anátomo-fisiológicas. El segundo, cuerpo “enseñado”, se presenta como efecto del lenguaje (y por lo tanto del deseo), en tanto el sujeto es puesto en la dinámica propia del saber. En el primer caso nos estamos refiriendo al cuerpo constituido a partir de un conjunto de representaciones estables y establecidas que deben ser transmitidas a la población infantil. En el segundo caso, consideramos que el cuerpo no discurre únicamente en su dimensión imaginaria, sino que es articulado tras la contingencia propia de la inestabilidad de lo simbólico y la imposible captura de lo real.

Para el caso de la tarea educativa, el cuerpo ya no es precisamente aquello que es puesto sobre la mesa para ser estudiado, analizado, enseñado, sino que es justamente eso que el escolar tiene que “suspender” para que la tarea escolar pueda ser desarrollada en su mayor eficiencia. El proceso educativo (escolar) requirió de la aparente exclusión del cuerpo, y ahí es donde operó la pedagogía (moderna). Este aparente exilio de lo corporal se presentó como condición necesaria para

centrar las preocupaciones en los procesos cognitivos de la infancia, momento en el cual hace su entrada la didáctica (moderna).

Lo didáctico y lo pedagógico funcionarían en supuesto antagonismo. Una para hacer “desaparecer” el objeto sobre el cual se despliega (lo corporal en tanto que orgánico), otra para hacer “emerger” un plus de eficiencia sobre el suyo (lo cognitivo). Desde esta perspectiva, el maestro tiene los conocimientos para la correcta interpretación de la infancia (Varela y Álvarez-Uría, 1991) y consecuentemente para su gobierno.

¿Cómo se articula el lenguaje en la enseñanza y la educación del cuerpo de la infancia? Si la enseñanza es un acto de palabra en la cual hay una significación, el maestro no opera sino *en* el lenguaje. Es aquello que produce las condiciones de posibilidad para que algo pueda ser significado. Al mismo tiempo, el lenguaje “incide sobre o organismo e evoca um corpo pulsional” (Burgarelli, 2005: 187), un cuerpo que estará sometido a la dinámica del deseo. Es allí donde lo inconsistente de lo humano se espectraliza, tras el fantasma de lo real¹. Lo incapturable supondrá la limitación pedagógica. Si la pretensión educativa es “suspender” lo corporal en tanto que *vivo*, funcionará allí donde la contingencia de lo humano se hace presente, y el lenguaje como “causa” del deseo es el que construirá ese objeto de lo pedagógico².

A partir de entonces ¿puede decirse que el lenguaje juega papeles antagonísticos para la eficiencia de la acción escolar respecto al cuerpo? ¿Cómo se configura lo corporal en dicho antagonismo? ¿Puede considerarse que el lenguaje produce las condiciones de posibilidad para que acontezca algo del orden de la enseñanza, al mismo tiempo que produce las condiciones de necesidad para que se configure un campo de saberes pedagógico?

Un saber corporal o un cuerpo de saber

La Educación Física moderna, como campo de saberes en relación a lo corporal, ha formulado sus producciones discursivas fundamentalmente desde un punto de vista anátomo-fisiológico. A pesar de sus diversas tradiciones, prima

¹ Es decir que no nos es posible conocer lo real del cuerpo, sino bajo la forma de su propio fantasma. “¿Por qué, entonces, no hay realidad sin el espectro? Lacan proporciona una respuesta precisa para esta pregunta: (lo que experimentamos como) la realidad no es la ‘cosa en sí’, sino que está ya-desde siempre simbolizada, constituida, estructurada por mecanismos simbólicos, y el problema reside en el hecho de que esa simbolización, en definitiva, siempre fracasa, que nunca logra ‘cubrir’ por completo lo real, que siempre supone alguna deuda simbólica pendiente, irredenta. *Este real (la parte de la realidad que permanece sin simbolizar) vuelve bajo la forma de apariciones espectrales*” (Zizek, 2003: 31)

² No se trata aquí de suponer que es posible pensar (algo) sin lenguaje, o pensar un más allá del lenguaje (no hay metalenguaje), sino pensar la ambigüedad que presenta el lenguaje en la escolarización infantil.

una constitución de lo corporal en tanto elemento que puede ser completamente conocido, en la medida en que el conocimiento científico lo fragmenta para su estudio. Sólo es cuestión de enfocar correctamente la mirada, acudir a los manuales adecuados o hacer las experimentaciones pertinentes para que los “misterios” de lo corporal sean dilucidados, cientifizados, puestos en secuencia de representaciones, estabilizados y de esta forma el cuerpo sea educado/entrenado/enseñado.

O momento inaugural de rompimento entre o homem e seu corpo ocorreu quando os primeiros anatomistas rasgaram a pele de um cadáver a fim de fazer uma autópsia (...). Isolado do homem, o corpo torna-se objeto, cápsula que o envolve, mas que não o equivale. (...) o corpo é uma máquina, cuja especificidade consiste na singularidade de suas engranagens. Na seqüência dessa concepção, a medicina e a biologia moderna debruçam-se sobre o organismo, tomando como uma coleção de órgãos e funções potencialmente observáveis, analisáveis e, em última instância, remanjäveis. O sujeito nada mais sendo do que um resto, tocado indiretamente -e quando inevitável- por meio de uma intervenção que visa o orgânico (Pontes, 2005: 98)

El pizarrón del maestro, la cancha o el gimnasio se transformarán en la mesa del anatomista a partir del cual el niño podrá “conocer” las incógnitas del cuerpo. Incógnitas, que no son otras que sus propias interrogantes elaboradas en teorías sexuales infantiles y que encuentran su relación de equivalencia con la enseñanza del maestro toda vez que “as produções infantis têm o caráter de invenção de saber, em tudo análogas às produções dos adultos” (Leite, 2007: 285)

Saber del cuerpo se torna condición impostergable cuando se piensa la tarea pedagógica. La enseñanza del cuerpo no ha estado fuera de los programas escolares desde la constitución del Sistema Educativo uruguayo con la reforma varelina de 1877 (Rodríguez Giménez, 2007, 2008). En todos los casos el predominio fue una visión anátomo-fisiológica respecto al cuerpo, donde el principal objetivo radicaba en un conocimiento que redundara en términos económicos de salud pública.

Esta preocupación estatal respecto al control del cuerpo de la población supuso que el conocimiento de su funcionamiento permitiría establecer un plus en cuanto al incremento de la salud de los ciudadanos.

El gobierno de una población descansará, en gran parte, en el eficaz gobierno de sí mismo y la educación, al divulgar la descripción científica del orden del mundo y de las cosas, se constituirá en el mapa de lo representable: aquella verdad que, producida conciencia, domina la conciencia (Rodríguez Giménez, 2007: 50)

Respecto al cuerpo, nuestro sistema de enseñanza encontrará solidaridades con las posiciones herbartianas, fundamentando el lugar privilegiado de la instrucción en el gobierno de los niños. De la idea de que “no se domina la educación si no se sabe establecer en el alma infantil un gran círculo de ideas” (Herbart, 1939: 22) surge la primacía de la educación por la instrucción.

¿Qué son entonces los planteos por articular la dimensión de la enseñanza en la Educación Física, sino al mismo tiempo una nueva insistencia sobre el gobierno corporal?

El ejército conductista

Amparado en una Teoría Moderna de la Enseñanza y en sus solidaridades con los desarrollos científicos, nuestro sistema educativo a partir de fines de S. XIX colocó al cuerpo como objeto de conocimiento. La escuela moderna se constituyó como espacio clave que supuso satisfacer ese “irrefrenable goce delirante de ‘enseñar todo a todos’” (Behares, 2007: 2) y al mismo tiempo la ilusión de controlar a los individuos “gracias a los efectos lineales de la enseñanza en el aprendizaje” (Behares, 2007: 2).

La plenitud de la enseñanza no fue puesta en cuestión, a pesar de las discusiones agustinianas y posteriormente el descubrimiento freudiano del inconsciente con sus directas implicancias en la existencia de una dimensión “imposible” del sujeto.

Aún hoy resulta excepcional la consideración, por parte de los agentes escolares, de la dimensión subjetiva de su alumnado a la luz del descubrimiento freudiano del inconsciente. La ilusión de la plenitud educativa subsiste. Sin embargo, si hay algo que sí podemos anticipar en la educación es “la insuficiencia de resultado” (Freud, 1996). Que hay una imposibilidad respecto a la educación no es una novedad, o en todo caso no debería serlo, aunque sobre todo desde el campo de la educación (e incluida en ella la Educación Física) existe cierta resistencia a este hecho.

No se trata de categorizar al “ejército pedagógico”, aunque podría claramente visualizarse que a pesar que el descubrimiento freudiano tiene más de un siglo, el demos normalista (y sus “anexos”) insisten en atribuir las deficiencias escolares a cuestiones independientes de la dimensión subjetiva de sus alumnos. Disfrazado el positivismo en discursos pedagógicos constructivistas, críticos o emancipatorios, subsiste una gran masa de educadores que, adecuando sus discursos a las novedades pedagógicas, no dejan de considerar su actividad en sus posibilidades positivistas.

Decía Watson en su libro “El Conductismo” publicado en 1925:

Dadme una docena de niños sanos y, bien formados y mi propio mundo específico para criarlos y os garantizo que elegiré uno al

azar y lo educaré de manera que se convierta en un especialista en cualquier rama que yo elija (...), cualesquiera que sean sus aptitudes, inclinaciones, propósitos, talento, o independientemente de quienes sean sus ascendientes (Watson, en: Brailovsky y Brailovsky, 2008: 131)

Difícilmente en la actualidad los educadores atribuyan sus dificultades respecto a la educación de la infancia a otras características que no sean su entorno socio-económico, el tiempo destinado al trabajo en el aula, la escasez de recursos y materiales, las carencias o los retrasos infantiles. Cualquiera de ellos, de una forma u otra, terminaría aceptando que con una docena de niños sanos y bien formados, y las condiciones materiales adecuadas, lograría educarlos, entrenarlos, instruirlos.

No hay, para estos casos, ninguna limitante determinada por lo propiamente subjetivo del niño, por la dimensión en la cual el sujeto, al ser sujeto *en* el lenguaje y por lo tanto efecto de la castración simbólica, es siempre un sujeto de deseo. Es por el lenguaje que “o lado vivo desse ser é convocado à subjetivação. Para Lacan, o que se chama desejo no ser humano somente pode ser pensado dentro dessa relação com o significante e seus efeitos” (Burgarelli, 2005: 185). Es en su imposibilidad de captura total, que se presentifica la imposibilidad de lo educativo.

La educación de la infancia, la educación del cuerpo, no es más que un movimiento asintótico, que a pesar de su prolongación infinita, su contacto con ese ideal educativo nunca es algo factible. Siempre permanece en la ilusión del educador. Un niño totalmente educado no sería más que la satisfacción del deseo de su educador; deseo que como tal resulta siempre insaciable: “el deseo y la ley, que parecen oponerse en una relación de antítesis, no son más que una sola barrera, la misma que nos obstruye el acceso a la cosa” (Lacan, 2006: 32)

Pedagogía y didáctica: bastiones del educador

El gobierno de la infancia se constituye, para la modernidad, como un elemento central que se entrelaza con un subsecuente desarrollo de diversos campos disciplinares. La institución escolar, vinculada con el surgimiento de los Estado-nación y la preocupación moderna por la gobernabilidad (Foucault, 2006), introduce diversas formulaciones discursivas que, en tanto se constituyen como dispositivos/herramientas educativas, pretenden maximizar la acción escolar en términos de eficiencia y eficacia.

La constitución del estatuto de la infancia (Varela y Álvarez Uría, 1991) ha sido para la modernidad el punta pie inicial para el exponencial desarrollo de diferentes disciplinas que toman al niño como principal objeto de sus formulaciones discursivas. La necesidad de adaptar o inaugurar construcciones teóricas

que centren su preocupación en esta nueva invención de “lo niño”³ (Fernández, 2006) da lugar a la configuración de disciplinas modernas, algunas de las cuales encontrarán en el espacio educativo su principal foco de acción.

La preocupación por la dimensión práctica, tanto de la pedagogía como de la didáctica modernas, han re-dimensionado el *quehacer educativo*⁴, que devienen en un conjunto de postulados de tipo técnico en torno a cómo desarrollar sus acciones de forma más eficiente y eficaz. Didáctica y pedagogía en sus desarrollos clásicos modernos han devenido en tecnologías de intervención, en el aprendizaje una, de conducción la otra.

En este sentido puede observarse que las producciones discursivas en torno a la educación de la infancia presentan solidaridades con los postulados cartesianos que “inauguran” la modernidad. Queda establecida una clara distinción: “Hay un lugar para la mente que no es necesariamente del orden del cuerpo, que es del orden de la razón” (Fernández, 2006: 22), y esta distinción deberá ser respetada en cuanto a su control. En tanto “la naturaleza inteligente es distinta de la corporal” (Descartes, 1998: 79), las formulaciones de aquello que viene a gobernar estas dos “sustancias” deberán corresponderse.

La pedagogía se presenta, en su solidaridad con las ciencias bio-médicas, como el principal dispositivo de control de lo corporal (en su dimensión orgánica)⁵. Se hace necesario para el ámbito educativo, establecer los parámetros corporales considerados adecuados para el desarrollo de la infancia, confluyendo en un desarrollo epistémico de eso que el niño ahora podrá denominar como “mi cuerpo” (Rodríguez Giménez, 2011). La pedagogía, en tanto destinada particularmente al dominio/control de lo corporal, habrá considerado al cuerpo como una “configuración de miembros y otros accidentes por el estilo” (Descartes, 2002: 28). Desarrollará entonces una serie de mecanismos que, en sus solidaridades con lo bio-médico, centrarán su preocupación en un cuerpo que ha sido reificado, cadaverizado, y considerado como una multiplicidad/sumatoria de “partes”. Desde esta perspectiva, el cuerpo moderno no es “sino un resto que la mente debe controlar y a eso debe abocarse la escuela” (Rodríguez Giménez y Ruggiano, 2009) y privilegiadamente la Educación Física (allí radica tal vez su principal demanda). La intervención sobre el cuerpo en el ámbito educativo establecerá solidaridades con estos puntos de vista, desplegando sobre un cuerpo

³ Expresión utilizada por Lacan entendida “como ‘el niño’, en tanto que sujeto en relación a un discurso familiar, y ‘lo infantil’, en tanto irrupción de algo del orden de lo subjetivo” (Fernández, 2006: 43)

⁴ Según Rodríguez Giménez (2004, 2011), en las esferas educativas ha primado entre los docentes la preocupación por la dimensión denominada “práctica”, desconociendo que ésta siempre remite, independientemente de las voluntades, a una dimensión teórica.

⁵ Al respecto resultan interesantes las indagaciones de Rodríguez Giménez, 2011, 2010, 2008.

orgánico dispositivos normativos que no harán más que actualizarse cada vez que algo de lo corporal se “escape” para distorsionar el aprendizaje infantil.

Por su parte la didáctica, en tanto teoría de enseñanza, se re-configura en la modernidad considerando la transparencia intersubjetiva de los implicados⁶, que tras ser invadida por postulados máximamente psicológicos y mínimamente epistemológicos (Behares, 2005) se constituyó como una herramienta tecnológica tendiente a la mejora cuantitativa y cualitativa del acto de enseñanza; “para los modernos, la enseñanza es del orden de un hacer sobre el otro o en ocasión de un otro que está en un proceso de desarrollo” (Behares, 2007: 4).

En este sentido, siguiendo a Behares, podemos decir que

lo que se hizo a partir del siglo XIII fue una progresiva empirización de los cuerpos como máquinas, de los sujetos como dispositivos operantes (cargados de las dinámicas de los procesos), del conocimiento como estructura sistémica predecible y totalizadora y del lenguaje como un instrumento transparente (¿comercial?) de intercambios (Behares, 2008: 43).

Es en este marco que podemos considerar que la “pedagogía y la didáctica modernas cobran forma en la escena cartesiana” (Rodríguez Giménez, 2011: 19), para venir a solucionar el problema del gobierno que dicha dualidad instala.

Si consideramos que la pedagogía en su sentido moderno clásico se desarrolla con el principal objetivo de atender a la educación de la infancia, considerando particularmente su preocupación por el gobierno de las conductas, y se entiende que la didáctica, como teoría moderna de la enseñanza, ha centrado sus preocupaciones por el control de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los sujetos pre-psicológicos (entre los siglos XVII y XIX) y luego psicológicos (a partir del siglo XX) (Behares, 2005), podríamos determinar que éstas (pedagogía y didáctica modernas) se constituyen como los principales dispositivos escolares del gobierno de la infancia.

Este gobierno que pedagogía y didáctica modernas han desplegado sobre la infancia⁷ se inscribe en la lógica cartesiana en tanto se desarrolla con miras a gobernar cuerpo y mente del niño.

⁶ Ver Behares 2007, 2005, 2004 para un desarrollo más extenso

⁷ Resulta importante mencionar la mutua referencia que se establece respecto a las condiciones de posibilidad de la infancia por un lado y la pedagogía y didáctica modernas por otro. La infancia (como “invención moderna”) se constituye a partir de las formulaciones discursivas de la pedagogía y la didáctica, en tanto estas últimas funcionan materializando discursivamente esa empiria denominada “infancia”.

La palabra sobre el cuerpo. Un remanente corpóreo en la enseñanza

Producto de la inestabilidad del lenguaje, de su constante sometimiento a equívocos, descartamos la posibilidad de que algo en la enseñanza sea dicho de una vez y para siempre (Behares, 2008). Ya en los planteos agustinianos, y como síntesis del pensamiento griego clásico, es detectada la limitante del lenguaje, en sus arbitrarias vinculaciones entre *verbum*, *nomen* y *res* (Agustín de Hippona, en: Behares, 2008). En términos de Lacan, en la medida en que “el lenguaje, todo lo que instaura el orden del discurso, deja las cosas en una hiancia, podemos, en suma, estar seguros de que siguiendo su hilo nunca haremos otra cosa que trazar su contorno” (Lacan, en: Brailovsky y Brailovsky, 2008: 145)

Queda descartada la posibilidad de toda enunciación plena, y por lo tanto la pansofía comeniana en su posibilidad de enseñarlo todo, pues en tanto la enseñanza es un acto de palabra, está sujeta a las (im)posibilidades del lenguaje. Así, “es en la cadena del significante donde el sentido *insiste*, pero que ninguno de los elementos de la cadena *consiste* en la significación de la que es capaz en el momento mismo” (Lacan, 2000: 482)

Desechamos que el lenguaje y el conocimiento sean herramientas o implementos producidos por el individuo en tanto máquina psicológica (Behares, 2007), y de las cuales se basa el maestro para instruir. Entendiendo el lenguaje como lugar de la contingencia, donde se instala la posibilidad del equívoco, la enseñanza es entendida como un

acontecimiento inscripto para el sujeto en sus relaciones dispares, barradas entre el conocimiento y el saber (...). La instancia a la que hacemos referencia impone la lógica del deseo y, por eso, de la alteridad constitutiva de lo subjetivo en el lenguaje (Behares, 2008: 29).

Si bien como dice Behares (2008) la Teoría Moderna de la Enseñanza no tiene elementos para dar cuenta que las relaciones entre saber y conocimiento son instancia de palabra (aspecto fácilmente identificable en una Teoría Antigua de la Enseñanza), un análisis desde la perspectiva del psicoanálisis permite evidenciar el protagonismo del lenguaje.

Desde esta perspectiva, que el cuerpo esté presente en la instancia de enseñanza ya no supone la necesidad de que éste sea objetivado, para que de él algo pueda ser dicho, pues

‘el sujeto desde el momento en que habla, está ya implicado en su cuerpo por la palabra. La raíz del conocimiento es este compromiso de su cuerpo’ (Lacan) (...). Esto implica que hay en el cuerpo, a causa de este compromiso con la dialéctica sig-

nificante, ‘algo separado, algo hecho estatua’: la libra de carne la llamará Lacan, aquello con la que pagamos cierta deuda que atañe a nuestra constitución en el mundo del lenguaje (Villalba, 2008: 172).

Si retornamos a los postulados de una Teoría Antigua de la Enseñanza, hay siempre una imposibilidad en esta instancia que ya no se presente como una linealidad propia de su sentido moderno. Hay una imposibilidad propia de esta instancia, que no es entendida como un acto de transmisión de conocimientos sino que “se sitúa en ese espacio donde el lenguaje habilita una relación. Es **acto de palabra** en su propia posibilidad de existencia” (Behares, 2008: 30). Al igual que el psicoanálisis (Lacan, 2000), la enseñanza, podríamos decir, no tiene sino un *medium*: la palabra (del paciente, del maestro, del profesor, del alumno). De este modo la enseñanza (y la educación) son siempre instancias de palabra, indisociables de lo corporal y por lo tanto sujetas a la estructuración del lenguaje; en este sentido “la palabra no se plenifica, sino que se *suspende* en el nombre, (...) hay cuerpo donde lo singular del sujeto, como falta y deseo, no caben en la certeza de las consistencias imaginarias” (Behares, 2008: 44).

Como plantea Behares (2007: 6), “la dimensión de lo que mal conseguimos llamar cuerpo está forcluída de la enseñanza en virtud de un equívoco”. Este equívoco, asignado al cognitivismo anuló la posibilidad de considerar que todo acto de enseñanza-educación es siempre corporal. No hay pues, relación de exclusión entre la palabra, la enseñanza y el cuerpo; “La palabra en efecto es un don de lenguaje, y el lenguaje no es inmaterial. Es cuerpo sutil, pero es cuerpo. Las palabras están atrapadas en todas las imágenes corporales que cautivan al sujeto” (Lacan, 2004: 239). Lo corporal queda indefectiblemente capturado por esta instancia. Se trata siempre de una “dimensión corporal en el saber que no puede saberse ni significarse” (Behares, 2008: 43), y que opera allí toda vez que se considera a la enseñanza en sus relaciones entre el saber y el conocimiento.

La ley de la infancia: el cuerpo como preocupación (bio)política

En el espacio pedagógico, un cuerpo pasa a ser objetivado en calidad de organismo viviente, y debe ser encauzado y moldeado según los requerimientos de la vida en sociedad. Este cuerpo no es otro que el constituido por el campo de las ciencias bio-médicas, y a partir del cual la lógica moderna establece un conjunto de representaciones que permitirán disponer de él.

Para que esta disposición se consolide en términos de eficiencia, será necesario que se despliegue un gran aparato de discursos, conocimientos y técnicas que funcionarán legitimando el dominio del cuerpo, “objeto e a víctima preferencial da civilização” (Vaz, 1999: 92). Lo pedagógico hace su entrada en la esfera

política como instancia central de la gubernamentalidad (Foucault, 2006) tras la articulación de (bio)política y economía en concordancia con una preocupación por la vida.

Esta preocupación (racional) por la vida, no podrá desconocer los mecanismos de inscripción de la ley en el cuerpo poblacional. En esa inscripción legal “hay un punto seguro: lo político (o la política) dibuja un lugar, o más bien señala un hecho bruto: que los sujetos pueden ser agrupados en un jirón de la lengua” (Milner, 1999: 81). Esa entrada en el mundo del lenguaje, impone de por sí la lógica del deseo. El deseo, en tanto deseo del Otro (deseo de la Ley)⁸, es una definición de lo humano por la ley; “el sujeto aprende a integrar los acontecimientos de su vida en una ley, en un campo de significaciones simbólicas, en un campo humano universalizante de significaciones” (Lacan, 2004: 282).

Hay, en términos de Lacan (2000), una captura del sujeto por el Otro, y en esta captura de lo humano, el “ser do vivo (...) não é mais apenas um ser, mas um ser transformado pela linguagem. Nessa operação, entretanto, o sujeito fica petrificado pelo significante” (Leite, 2000: 46). De esta forma, para que la ley “se escriba sobre los cuerpos, hace falta un aparato que permita la relación de una con los otros” (De Certeau, 2000: 154). Este aparato, a veces más sutil y a veces más notable, imprime sobre el cuerpo la marca de la Ley, “lo altera en fin con dolor y/o con placer para hacerlo un símbolo del Otro, un *dicho*, un *interpelado*, un *nominado*” (De Certeau, 2000: 153)

En tanto la política se consolida como biopolítica mediante la puesta en funcionamiento de la “máquina antropológica” moderna⁹, la captura de lo vivo se constituye, además de un efecto del lenguaje, una preocupación de Estado¹⁰.

⁸ Recuérdese que “no reprimimos nuestro deseo porque tengamos una conciencia; tenemos una conciencia porque nuestro deseo siempre está y ha estado reprimido” (Rajchman, 2001: 52)

⁹ “Más bien será preciso hacer de propio cuerpo biopolítico, de la nuda vida misma, el lugar en el que se constituye y asienta una forma de vida vertida íntegramente en esa nuda vida” (Agamben, 2010: 19). Es decir que la máquina antropológica (moderna) se constituye como un dispositivo que funciona en “la cesura entre lo humano y lo animal” (Agamben, 2007: 35)

¹⁰ En todo caso podría decirse que esta captura de lo vivo *es* un efecto del lenguaje, *es decir* del Estado. Siguiendo a Milner (1999: 81-82), “no hay política más que para los seres hablantes. (...) no hay ningún más allá de los agrupamientos, y por sí solos éstos constituyen el alfabeto donde se escribe el lazo social que fuere (...). De donde resulta el recubrimiento constante de los agrupamientos y discursos (...). De donde resulta, por carácter recíproco, que de un agrupamiento cualquiera no se podrá decir nada valedero, como no sea desde el punto en que forma lazo social. De donde resulta, por último, que el sujeto mismo sólo se plantea agrupado, y que jamás se encuentra en forma de individuo aislado (...). De ahora en más, la palabra *político* funcionará como una instrucción y una clave: cada vez que se pronuncie, reencontrar y evaluar el agrupamiento pertinente; cada vez que unos individuos se agrupen, sostener que es en su nombre. Para quienes llaman *Estado* al agrupamiento supremo, lo político es coextensivo, pues, a la cuestión del Estado (...). Para que la visión del mismo nombre se ejerza, basta obligarse a no abordar el objeto que fuere sino por el lado en que plantea la cuestión de los agrupamientos. Entonces, efectivamente, toda conducta, toda declaración pasan a

Se trata de una “politización” de la vida ubicada en el umbral entre lo humano y lo no-humano. Por ello, lo que hay de “natureza em nós, nosso corpo, (...) é visto como algo perigoso e ofensivo pela civilização” (Vaz, 1999: 91). Lo pedagógico entrará en escena con un papel central: suspender la naturaleza del hombre, detectar sus fisuras. De esta forma, “la vida natural, que, al inaugurar la biopolítica de la modernidad, viene así a formar la base del ordenamiento, se disipa inmediatamente en la figura del ciudadano” (Agamben, 1996: 5). Considerar lo pedagógico sobre el cuerpo es remitir a ese resto que queda excluido tras los efectos del lenguaje sobre lo vivo.

Es en esta “desconexión”, en el intersticio que separa lo humano de lo animal, donde debe ser pensado el Hombre, como “efecto discursivo sobreterminado por la imposibilidad de la sutura imaginaria sobre lo real” (Rodríguez Giménez, 2010: 1). Y es precisamente en esta cesura, en esta “inconsistencia”, que lo pedagógico se inscribe, en tanto “lugar donde el Hombre no se sostiene” (Rodríguez Giménez, 2010: 4)

La pedagogía actúa ahí, en la inscripción de la palabra en el cuerpo infantil (no porque dicha inscripción no se produzca de no existir este campo de saberes, sino que justamente es por la existencia de este campo que se constituye la ilusión de que no haya resto que quede excluido). Esta inscripción, supone una subjetivación de la infancia, en tanto

conjunto de operações ou jogos de linguagem instaurados na carne do sapiens por dispositivos sempre sociais. A simples presença desses artefatos discursivos obriga o candidato-a-sujeito a produzir uma série de operações que chamamos subjetivas. Essa produção dará, precisamente, ao sujeito-efeito-ainda-por- vir, a chance de outorgar sentido ao fato de habitar um mundo demasiadamente humano (Lajonquière, 2005: 238)

A partir de entonces ya están planificadas las condiciones de posibilidad a partir de las cuales al *Homo* le pueda ser incluido un *Sapiens*, y en eso radica la tarea educativa:

Educar é transmitir marcas simbólicas que possibilitam ao pequeno sujeito usufruir um lugar no campo da palavra e da linguagem a partir do qual seja possível se laçar às empresas impossíveis do desejo. O desdobramento de uma educação -de

ser literalmente asunto de Estado”. Retomamos, entonces, la idea originaria de este comentario, que no será posible desarrollar en el presente artículo: la captura de *lo vivo* es un efecto del lenguaje, un efecto del Otro, es decir, un efecto del Estado.

uma filiação simbólica humanizante- pressupõe na origem que o adulto receba a criança como se fosse um estrangeiro (Lajonquière, 2005: 243)

Adulto e infante no son por lo tanto, puntos de anclaje de una línea evolutiva de los individuos de la especie humana, sino “posições no *discurso* com relação ao *desejo* – à *palavra Outra*” (Lajonquière, 2005: 241). Es decir que la educación (física) no es la instancia en la cual se perfecciona un organismo infantil, haciéndolo conducir por un camino evolutivo preestablecido para el homínido como especie, sino que “inocula e alimenta no nome (im)próprio do desejo os germes culturais alojados no campo *Outro das línguas humanas*” (Lajonquière, 2005: 243). En este sentido podemos preguntarnos: ¿será entonces que las buenas prácticas de enseñanza o de educación pasan (únicamente) por planificar, ejecutar y evaluar correctamente las intervenciones docentes? ¿no se estarán sobredimensionando las posibilidades del maestro o del profesor (considerando su imposibilidad de intervenir en el campo del Otro)?

La in-fancia del mundo. Movimientos ambiguos respecto al lenguaje

La enseñanza que el maestro o profesor efectúan sobre el cuerpo en la escuela privilegia su dimensión imaginaria, en una preocupación que supone despejar su inestabilidad propia de lo simbólico y su dimensión no capturable propia del real que no cesa de no inscribirse.

En este sentido cabe preguntarse, ¿de qué forma se posiciona el lenguaje en el mundo infantil? El lenguaje no es para el niño (únicamente) la herramienta que le permite comunicarse con el mundo adulto, y que debe aprender y adquirir, para formar parte de él. El lenguaje le precede, pues nada puede ser sino desde éste. Y es, por ser efecto del lenguaje, que está constituidamente barrado. Esta barra que el Otro atraviesa sobre el sujeto, es continuamente reforzada por la tarea pedagógica. Y es, en términos de Leite (2000), un “resto que allí se destila” que espera ser capturado por el discurso normalista. Un discurso que espera hacer desaparecer el espectro bajo los influjos de lo pedagógico, suspender el telón que se despliega sobre los misterios de la infancia, anular su in-fancia, traerlo al mundo adulto, al de las certidumbres y certezas que siempre son, en última instancia, inconsistentes. Siempre hay un resto de in-fancia constitutivo de lo humano, hay un infante en el adulto en tanto que no-hablado; ese resto no capturable a partir del cual se constituye la teoría (pedagógica).

La educación del cuerpo es entonces, o aquella ilusión en la que la empiria-cuerpo puede ser capturada (sin que allí quede ningún resto) y puesta a funcionar según la voluntad de los individuos, o el conjunto estructurado de dispositivos que no hacen más que bordear la inconsistencia de lo humano (al tiempo que la producen).

Educación a un niño no es más que ponerlo bajo el deseo adulto o en todo caso en posición de adulto bajo un deseo que no le pertenece (pues es siempre del Otro). Y el niño no podrá hacer más que dejarse someter, pues todos sus intentos de no dejarse capturar no serán más que desvíos patológicos para los cuales también habrá un nuevo dispositivo. El niño, en su picardía infantil, traduce al mundo adulto los resultados de su educación.

Bibliografía

- Agamben, G. (2010). *Estado de excepción*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo editora.
- Agamben, G. (2007). *Lo Abierto*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo editora.
- Agamben, G (1996). *Política del Exilio*. Barcelona, Letra e.
- Behares, L. E. (2008). “De un cuerpo que responda a la palabra: un retorno a la “teoría antigua” de la enseñanza”. En: Behares, L. E., Rodríguez Giménez, R. (Comps) *Cuerpo, lenguaje y enseñanza*. Montevideo, Departamento de Publicaciones de la FHCE: 29 – 46
- Behares, L. E. (2007). “Enseñar en cuerpo y alma: la teoría de la enseñanza y el saber en la pulsión”. En: *Educação Temática Digital*, Campinas, v.8, n. esp.: 1-21, jun. 2007: 1 – 21.
- Behares, L. E. (2005) “Didáctica Moderna: ¿más o menos preguntas, más o menos respuestas?” En: Behares, L. E. / Colombo, S. (Comp) *Enseñanza del saber “saber de la enseñanza*. Montevideo, FHCE: 9 - 15
- Brailovsky, D., Brailovsky, N. (2008). “Dos veces imposible. Una perspectiva pedagógica y psicoanalítica sobre el propósito de educar”. En: Brailovsky, D. (Coord) *Sentidos perdidos de la experiencia escolar. Angustia, desazón, reflexiones*. Buenos Aires, Centro de Publicaciones educativas y material didáctico: 131”153. Disponible en: http://books.google.com.uy/books?id=XPw_JBP2DBoC&pg. Acceso: 29/09/2011
- Burgarelli, C. (2005) “Ciência, discurso e estatuto do sujeito”. En: Leite, N (Org). *Corpolinguagem. A est-ética do desejo*, Campinas, Mercado de Letras: 181-193
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano*, México, Cultura Libre
- Descartes, R (2002) *Meditaciones metafísicas. Las pasiones del alma*. Barcelona, Ed. Folio. Traducción de Gil Fernández, J y Bergés, C.
- Descartes, R. (1998) *Discurso del método*. Barcelona, Ed. Edicomunicación. Traducción de Carrier Vélez, J.
- Fernández, A. M. (2006). “Lo niño” y el psicoanálisis: ¿posibilidad o imposibilidad?”. En: *Educação Temática Digital*. Campinas, v.8, n. esp.: 20–48. Disponible en: <<http://143.106.58.55/revistaa/viewissue.php?id=21>>. Acceso: 16 mayo 2011

- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores
- Freud, S (1996). *Análisis terminable e interminable*, Buenos Aires, Amorroutou
- Herbart, J. F. (1939). *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Madrid: Ediciones de la Lectura
- Lacan, J. (2000). *Escritos I*. México, Siglo XXI
- Lacan, J. (2004) *El Seminario. Libro 5. Las formaciones del inconsciente*, Buenos Aires, Paidós
- Lacan, J. (2006). *El Seminario. Libro 10. La angustia*, Buenos Aires, Paidós
- Lajonquière, L. (2005). “A infância do desejo, o desejo de infância”. En: Leite, N (Org). *Corpolinguagem. A est-ética do desejo*, Campinas, Mercado de Letras: 235-247
- Leite, N (2007). “Teorias sexuais infantis: uma reflexão sobre o Corpolinguagem”. En: *Educação Temática Digital*, Campinas, v.8, n. esp.: 277-289, jun. 2007
- Leite, N. (2000). “Sobre a singularidade”. En: *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 38: 39-49
- Milner, J. C. (1999). *Los nombres indistintos*. Buenos Aires, Bordes Manantial
- Pontes, S. (2005). “Do riso ao horror: algumas reflexões sobre estética e angústia”. En: Leite, N (Org). *Corpolinguagem. A est-ética do desejo*, Campinas, Mercado de Letras: 93 - 107
- Rajchman, J. (2001). *Lacan, Foucault, y la Cuestión de la Ética*. México: Epeele
- Rodríguez Giménez, R. (2011) “Claroscuro de la relación cuerpo-educación-enseñanza”. En: Fernández, A. / Rodríguez, R (Org). *Evocar la falta. La angustia y el deseo del enseñante*. Montevideo, Psicolibros: 11-23
- Rodríguez Giménez, R. (2010). *La vida en la encrucijada de lo humano (o lo pedagógico y el Hombre en tanto que “vive”)*. No publicado.
- Rodríguez Giménez, R. (2008). “Cuerpo, conocimiento y políticas educativas: una indagación a partir del sistema educativo uruguayo” En: *Políticas educativas*. Campinas, v.2, n.1: 134-142, dez. 2008
- Rodríguez Giménez, R. (2007). “Un Estado moderno y sus razones para escolarizar el cuerpo: el sistema educativo uruguayo”. En: Pedraza Gómez, Z (Org). *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*. Bogotá, Uniandes: 43-68
- Rodríguez Giménez, R (2004) La formación del profesor de Educación Física. Cuestiones pedagógicas. En: *ISEF Digital – Primera Edición*. Disponible en: <http://www.isef.edu.uy/isefdigital/Paginas/articulos.htm>. Acceso: junio 2010
- Rodríguez Giménez, R. y Ruggiano, G. (2009). “Notas sobre la educación del

- cuerpo y escuela: una lectura de las pedagogías del cuerpo”. En: Romano, A., Bordoli, E. (Org) *Pensar la escuela como proyecto [político] pedagógico*. Montevideo, Psicolibros – Waslala: 41-58
- Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1991) *Arqueología de la escuela*. Madrid, La Piqueta.
- Vaz, A. (1999). “Treinar o corpo, dominar a natureza: Notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal”. En: *Cadernos Cedes*, año XIX, n. 48: 89–108.
- Villalba, A. (2008). “El imposible cuerpo o cuando eso no corresponde a nada que exista”. En: Behares, L. E., Rodríguez Giménez, R. (Comps). *Cuerpo, lenguaje y enseñanza*. Montevideo, FHCE: 165 - 180
- Zizek, Z. (2003). “Introducción. El espectro de la ideología”. En: Zizek, Z (Comp). *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica: 7–42