



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE POSGRADO

**El sujeto como asunto. Sentidos epistemológicos del
Diseño Curricular de Educación Física**

María Valeria Emiliozzi

Tesis para optar por el grado de Doctora en Ciencias de la Educación

Director Ricardo Crisorio, Universidad Nacional de La Plata

Codirector Juan Ignacio Piovani, Universidad Nacional de La Plata

La Plata, 3 de junio de 2014

AGRADECIMIENTOS

Escribir esta tesis no hubiera sido posible en soledad, sino que forma parte de un trabajo en el cual, directa o indirectamente, participaron varias personas, algunas tan importantes que no basta mi gratitud.

Agradezco a mis directores de tesis, Ricardo Crisorio y Juan Piovani, por los consejos, por el apoyo, por la paciencia, y sobre todo, por confiar en mí. Además, a Ricardo especialmente, por ser un maestro que moviliza ideas, y a Juan por aceptar dirigir una tesis que bordeaba lo utópico. A mi familia por comprender mis ausencias, apoyarme en mis decisiones y darme tanto amor. A mis compañeras del CICES porque hicieron cada momento de trabajo más llevadero, y a mis viejos compañeros del CIMeCS porque, a pesar del tiempo transcurrido, siempre están. A mi gran amigo y compañero Agustín Lescano por la escucha, la paciencia, y por calmar las aguas cuando hacía falta. A Liliana Rocha porque sus lecturas y comentarios me dieron la tranquilidad de que el trabajo iba por un buen camino. A Marcelo Giles por sus preocupaciones sobre la tesis, y por la confianza que diariamente deposita en mí. A Mario Mamonde por apoyarme en mis primeros pasos. A Emiliana Buktenica por sus mates en esos días de largas horas de escritura. A Gabriela Bravo por su entrega constante y su ayuda administrativa para que todo sea posible. También, a María Eugenia Villa, Juan Cruz Medina, Ariel Benavidez, Carolina Escudero y Silvana Simoy, con los que intercambié problemas y preguntas; todos, de un modo u otro, formaron parte de esta tesis. Y a Daniel por su paciencia, por sus abrazos en los momentos de crisis, por hacer todo lo posible para que el agua de la inundación no lleve mis libros, objetos más preciados e ilusiones, pero sobre todo por ser parte de mi vida.

Finalmente, quiero agradecer al Doctorado en Ciencia de la Educación, especialmente a Myriam Southwell por sus sugerencias, ayudas administrativas y académicas, y también al CONICET, por darme la oportunidad de vivir de lo que me apasiona y me hace feliz.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I. LA COCINA DE LA INVESTIGACIÓN. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA Y PRIMERAS DECISIONES EPISTEMO-METODOLÓGICAS	14
La necesidad de iluminar el saber en el análisis del sujeto	16
El saber, el decir y el hacer, la pregunta por el efecto del discurso	21
El modo de pensar el sujeto y las decisiones sobre la elección de las técnicas	26
El análisis del discurso.....	32
Interpretación y problematización	40
CAPÍTULO II. EL DESPERTAR DE LAS LUCES EN EL CUERPO ESPECIE	43
La preparación para la Universidad	45
El cuerpo, la educación y las ciencias de la naturaleza.....	55
La educación de lo físico.....	65
CAPÍTULO III. LA UNIVERSALIDAD DEL SUJETO EN LAS FORMAS DE GOBIERNO	77
Gobierno Y dispositivo pedagógico.....	80
Biopolítica y pedagogía.....	87
El orden de la psicología.....	97
Psicología y psicomotricidad.....	100
Biopolítica, ciudadanía y derecho	104
CAPÍTULO IV. EL REGISTRO DEL INDIVIDUO Y LA APUESTA POR EL INDIVIDUO	114
Educación y trabajo: sentidos y transformaciones	115
Las taxonomías en el marco de la educación del cuerpo	120
La otra cara de la moneda, pero la misma moneda al fin	129
Hacia el saber que redobla la apuesta por el individuo	139
Todo nos conduce hacia un interior fundador del cuerpo	146
CAPÍTULO V. LA EDUCACIÓN DEL CUERPO AL REVÉS: LA OPOSICIÓN EPISTEMOLÓGICA ENTRE EL SUJETO DE LA SUSTANCIA Y EL SUJETO DEL LENGUAJE	150
Política y sustancia	151
De lo singular a lo particular.....	161
Identidad universal, identidad de sí mismo, o la nada misma.....	168
Semiótica y hermenéutica, lecturas de las prácticas corporales.....	174

CAPÍTULO VI. FUNCIÓN DE LA CONCIENCIA Y LA PERCEPCIÓN: PROBLEMATIZACIÓN SOBRE LOS FUNDAMENTOS DE UNA EPISTEMOLOGÍA DE LA VIVENCIA Y DEL YO INTERIOR	179
De la conciencia de sí mismo fundadora al exterior constituyente	181
Percepción, práctica, lenguaje	188
La relación con la conciencia y la verdad	194
Y finalmente siempre caemos en la Unidad	198
CONCLUSIONES.....	204
BIBLIOGRAFÍA	211

Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican. Michel Foucault

INTRODUCCIÓN

La presente tesis surge a partir de un conjunto de interrogantes y reflexiones sobre el sujeto de la Educación Física, que retornan cada vez que se constituye una nueva reforma curricular y establecen las reglas del sentido en las que se define una manera de pensarlo. Cada reformar curricular no sólo ha colocado redes de sentido a partir de las cuales construir positivamente una manera de pensar la educación y su sujeto, sino que también ha provocado rupturas y acontecimientos que exigen repensar este sujeto y los fines mismos de la educación.

La reforma curricular de la Provincia de Buenos Aires (Argentina) que comienza a esbozarse en el año 2004 se construye en el marco de acontecimientos disruptivos que instalan la necesidad de introducir cambios en la estructura y organización del sistema educativo bonaerense, y crean las condiciones de posibilidad para que la Dirección General de Cultura y Educación elabore “una nueva propuesta pedagógica para la educación de los jóvenes adolescentes bonaerenses” (2006a:10). El Marco General de Política Curricular (2007a) establece que el análisis y la interpretación de los resultados de actividades como rondas de consulta, jornadas regionales e institucionales, y la revisión de los diseños curriculares que hasta entonces se encontraban vigentes, habían permitido identificar las problemáticas que estaban incidiendo en la educación de los adolescentes, y reformular su Diseño Curricular. La propuesta se plasmó en una nueva organización de la Educación Secundaria, que se constituyó, a partir del ciclo lectivo 2007, en 6 años de escolaridad distribuidos en 3 años de Educación Secundaria Básica y 3 años de Educación Polimodal, y a partir del 2008 en 6 años de escolaridad distribuidos en 3 años de Educación Secundaria Básica y 3 años de Secundaria Superior.¹

Los enunciados del curriculum establecen un cambio en la manera de pensar la educación del cuerpo, y, a su vez, una reafirmación de ciertos principios y conceptos educativos. Ahora bien, ¿qué cambió?, ¿qué sentidos de la educación se pretendieron disipar?, ¿hay un modo diferente de pensar la educación o se persiste en las mismas ideas?, ¿qué saberes permiten pensar al sujeto de la educación?, o, ¿quién es el sujeto de la educación?, ¿qué sistemas de ideas constituyen el campo de saber de la Educación Física y determinan una identidad sujeto-objeto?, ¿cuál es la noción de sujeto con la que

¹ Si bien durante el año 2008 se produjeron cambios en la organización de los últimos tres años de escolaridad, los diseños curriculares de 1º, 2º y 3º año no se modificaron.

opera la enseñanza?, ¿qué relación sujeto/cuerpo supuso y supone la Educación Física del nivel secundario?

La investigación analiza la constitución de un saber, la racionalidad –de una ciencia, una práctica, un discurso–, que no se mide por la verdad que produce sino por “algo así como un efecto interno de un discurso o una práctica” (Foucault, 2013a: 49) que establece las reglas del sentido que define al sujeto. Hay discursos de la Educación Física que se sostienen en una biología, una fisiología, una medicina, una psicología evolutiva, en cierta idea de ciudadanía y en la fenomenología, que piensan al sujeto a partir del organismo, por la carne, por la vivencia corporal. Esto constituye una epistemología sobre el sujeto que la tesis pone de relieve mediante la puesta en escena de las condiciones formales de los discursos, las líneas que definen el campo de objetos posibles y el campo práctico en el cual se despliegan, elementos que permiten “reconocer en la tiniebla del presente la luz que, sin poder alcanzarnos jamás, está permanentemente en viaje hacia nosotros” (Agamben, 2011:24). Por ello, alejarnos de los documentos nos permite señalar la oscuridad de ciertos enunciados, el juego de su instancia y la relación particular con el presente, lo cual nos abre un gigantesco laberinto de textos que no tienen fin ni principio, pero que constituyen discursos que desempeñan un papel dentro de un sistema estratégico en el que el poder está implicado y gracias al cual funciona.

En el fondo, la tesis no hace otra cosa que procurar describir cómo el curriculum, y por lo tanto la práctica educativa, pone en funcionamiento cierta normalidad, regularidad, ciertos comportamientos y maneras de ser como formas universales de ser sujeto en el marco de los dispositivos de gobierno. A su vez, desarrolla cierta reformulación de la educación del cuerpo, a partir de nuevas configuraciones discursivas que se articulan con los aportes de la psicología del aprendizaje y se profundizan con la fenomenología. Pero este recorrido, que parte del presente y regresa a sus condiciones de posibilidad, exige tomar la contemporaneidad del curriculum en una escisión y en un desfasaje, puesto que la historia penetra de tal manera que resulta invisible. Se trata de efectuar una arqueología y una genealogía que, en el camino abierto por Foucault, no busca los tesoros falsos, en nuestro caso del curriculum, sino la ley del discurso en la constitución del saber y el movimiento de poder que lo hace posible, ya que lo fundamental es ver cómo los discursos funcionan, qué efectos de verdad producen sobre el sujeto, qué se aísla y qué se condensa. Esto no sólo constituye una metodología de investigación sobre

el sujeto, sino que implica una posición teórica que coloca al sujeto no como fundador de discurso, sino como causa del discurso.

El trabajo demuestra esa luz que vuelve reiteradamente y aclara una epistemología que pone el origen del sujeto en la sustancia, dejando en la oscuridad el lenguaje como origen del sujeto. El trabajo sobre el saber y sobre los acontecimientos históricos es la sombra proyectada por la interrogación del sujeto de la Educación Física, los cual nos permite transformar el presente y

ponerlo en relación con los otros tiempos [...] Es como si esa luz invisible que es la oscuridad del presente, proyectase su sombra sobre el pasado y éste, tocado por su haz de sombra, adquiriese la capacidad de responder a las tinieblas del ahora (Agamben, 2011: 11).

En otras palabras, el haz de relaciones que constituyen ciertos saberes que fundamentan el *currículum* junto a otros que pretenden camuflarse, lejos de formar un conjunto sistemático, establece un juego complejo de elementos que se rescatan, se corrigen, se invalidan y establecen no sólo las formas de relación de la educación con el sujeto, sino una práctica educativa que funciona como estructura al nivel del significante.

La Educación Física, por ser un producto moderno, nacido en la Europa de fines de siglo XIX del vientre de la ciencia y de la mano del Estado (cf. Crisorio, 2009: 48), funciona como transmisor de ideas que giran y han girado en torno al cuerpo, fundamentalmente comprendiéndolo como organismo biológico, natural e integral, y al sujeto como universal. Esta epistemología que coloca el origen del sujeto en la sustancia constituye el punto de problematización de la tesis.

Ahora bien, no es nuestro fin “encontrar las raíces de nuestra identidad, sino, al contrario (...) disiparlas” (Foucault, 2004: 67-68) y establecer ciertos desplazamientos que se ponen en despliegue cada vez que se intenta definir al cuerpo: la unidad y la fragmentación, lo natural y lo simbólico, la sustancia biológica y el lenguaje, la conciencia y el inconsciente, un interior que se despliega y un exterior que atraviesa. Esto nos lleva a ciertos interrogantes que nos permiten poner en debate los saberes que sustentan la Educación Física y los modos de subjetivación que produce.

La mirada retrospectiva hacia lo ocurrido se encuentra justificada por la indagación del ahora, del campo actual de las prácticas de la Educación Física, pero también porque la fractura del presente y las relaciones con los otros tiempos nos permiten transformar los modos de constitución del sujeto y la educación. Este movimiento desde el pasado hacia el presente y desde el presente hacia el pasado nos permite identificar rupturas y

desplazamientos que van conformando la constitución de capítulos. No obstante, más allá de que cada uno analiza diferentes saberes y acontecimientos, se establece una serie de relaciones entre un capítulo y otro a partir de la puesta en evidencia de una epistemología del sujeto que reaparece constantemente, y que deberá problematizarse para ver qué permite y qué impide, cuál es el modo de constitución del sujeto, cuáles las líneas que vienen marcadas por las oposiciones y las luchas sociales (cf. Foucault, 2008a). De esta forma, se lleva adelante una investigación en forma de red en la que los capítulos dos, tres y cuatro constituyen la puesta en evidencia de cierta epistemología, que a su vez conforma las tensiones y desplazamientos que se desarrollan en los capítulos cinco y seis.

El capítulo uno presenta las decisiones epistemológicas y metodológicas que nos permiten construir el problema de investigación, y un método de análisis en relación a cierta teoría del sujeto. Esto constituye un punto nodal, ya que el modo de pensar al sujeto nos lleva a establecer la relación teoría-método, y a un análisis sobre el sujeto de la Educación Física que no caiga sobre la sustancia sino sobre los enunciados, acontecimientos históricos y regularidades discursivas que se desprenden de los diseños curriculares. Estos documentos establecen una práctica, enuncian un cuerpo, y lo significan a partir de cierto pensamiento (saber, poder, ética).

Se muestra así la manera en que los efectos de los ordenamientos de los discursos pueden acontecer y penetrar en las prácticas históricas, sociales y políticas, las cuales se materializan en formatos institucionales, se dispersan, se reproducen y se articulan en dispositivos que establecen una acción del discurso –que es, específicamente, la producción de verdad. De esta manera, se abandona la pretensión de leer los discursos desde parámetros que se organizan al margen de su aparición efectiva, y se efectúa una interrogación de sus enunciados a partir del saber que les permite establecer las reglas del sentido, y los efectos de verdad que se producen en su acontecer. Aquí, el análisis mantiene una clave de lectura: la racionalidad de las formaciones discursivas es un efecto, no un origen, pues los mecanismos de poder dentro de los propios discursos científicos establecen reglas a las cuales obedecer, formas de vida, prácticas que dividen (normal-anormal, sano-enfermo, desviado-encauzado).

Finalmente, el capítulo deja plasmado cómo son analizados cada uno de los saberes, pues la tesis establece tres momentos con cada uno de ellos: uno de tipo más bien descriptivo, a través de la herramienta arqueológica; uno explicativo a través de la

genealogía (la constitución de ese saber en acontecimientos);² y otro interpretativo-problematizador.

El capítulo dos efectúa una suerte de “a priori histórico” (Foucault, 2008) sobre el saber y las condiciones de posibilidad de la Educación Secundaria. Este recorrido se efectúa porque los diseños curriculares de la Educación Secundaria del presente y de los '90 enuncian que han surgido como ruptura con los anteriores, y dicen distanciarse de aquellos planes de estudio Humanistas e Enciclopedistas por los cambios sociales, históricos y políticos.

El análisis se extiende a partir de enunciados que forman parte de una misma formación discursiva, que establece una manera de considerar el cuerpo ligado al desarrollo natural, y una forma de pensar la educación como herramienta para acompañar y alcanzar esa evolución natural del cuerpo. Estas reglas, que establecen el sentido de la relación del cuerpo con la naturaleza, se van identificando tanto en los primeros planes de estudios de la Educación Secundaria como en el humanismo, pues conforman un mismo objetivo: conservar esa esencia del hombre. Una indagación, remontando a contracorriente la historia de los saberes y de las prácticas, nos abrió la posibilidad para interrogar la actualidad y problematizarla. El problema, que se plantea en forma recurrente hasta el presente, es que el *currículum*, más allá de que se enuncie humanista u opuesto a ello, se sostiene en una epistemología que define al sujeto a partir de la sustancia.

El capítulo tres se detiene en la constitución de la pedagogía, el lugar que comienza a ocupar el cuerpo físico, su normalización y la figura del ciudadano. Sin embargo, no se pensará linealmente la educación en general y la Educación Física del Nivel Secundario en particular, sino que este momento histórico cobra relevancia por un punto de vista epistemológico que es la sombra del Diseño Curricular de Educación Física del Nivel Secundario del presente.

Se despliega la constitución de la pedagogía en el haz de relaciones de la biopolítica y las ciencias bio-médicas, en el cual se conforma como dispositivo de control de lo corporal en su dimensión biológica. A su vez se presenta la didáctica como teoría de la enseñanza que se constituye a partir del saber psicológico. El saber de la psicología forma no sólo un elemento más del dispositivo escolar, junto con la biología y la medicina, sino que se constituye en un saber que permite una serie de reflexiones ligadas a

² Estas etapas de análisis de los saberes no se efectúan por separado sino que se relacionan constantemente, en tanto no es posible pensar el poder sin la constitución correlativa de un campo de saber.

experiencias prácticas, y a una manera de colocar al sujeto en el proceso de enseñanza. Estas relaciones de saber-poder-verdad, que constituyen la educación, forman un modo universal de pensar al sujeto y conforman una propuesta universalista mediante el conjunto de valores y principios ciudadanos para la conformación del Estado nacional. Esto nos permite desplegar dos cuestiones: un imaginario nacional, a partir de una noción de identidad por medio de la ciudadanía universal y del sujeto universal, y a su vez un modo de definir al ciudadano a partir de la sustancia que le da existencia. El sujeto de la educación se ubica en un sujeto universal (saludable, ciudadano), que se constituye en objetivo a alcanzar y en característica sustancialista a conservar o adquirir.

El capítulo cuatro analiza una tercera configuración discursiva marcada por el mundo del trabajo que se establece en el *currículum*. Por un lado, se analiza la pedagogía por objetivos en el marco de la conformación del Estado de Bienestar, el capitalismo industrial y su posterior crisis, y por otro se indaga la pedagogía por competencias y la corporeidad, que llevan a la apuesta del individuo, la gestión de sí mismo en el marco del neoliberalismo, y la acumulación flexible. Estos cambios no se deben a nuevos paradigmas, sino a la apuesta de nuevas formaciones discursivas y a una nueva política de los enunciados.

Se describe el dispositivo pedagógico como principio de acción correlativo al campo de la administración y el desarrollo de programas educativos constituidos al amparo de estos principios, que conforman las condiciones de posibilidad para la conformación de la pedagogía por objetivos que vuelve a ser la sombra del presente. Esta queda específicamente reflejada en las formas de evaluación construidas a través de taxonomías propias de la praxiología, que intentan precisar, formular y observar los signos del cuerpo que certifican la llegada al objetivo de enseñanza y los cambios de conducta. Este registro sobre el individuo que constituyen las taxonomías a través del discurso praxiológico irrumpe y constituye el eje epistemológico del currículum del presente, pues la apuesta no está en la identificación de la propiedad para ponerla en relación con un sujeto universal, sino en el respeto de esa individualidad, de esa característica diferente que será tomada como propia. Esta reestructuración, que se mantiene en el presente, no implica la ausencia del dispositivo pedagógico, sino la emergencia de un nuevo dispositivo que produce un desplazamiento de las formas de gobierno hacia las formas del auto-gobierno. La producción del sujeto toma el camino de la búsqueda del Yo, del sí mismo, de la autonomía, que se fundamenta no sólo por formar parte de una competencia a

adquirir, sino también porque las reglas de constitución del sujeto se conforman desde un saber propio de la fenomenología que define al sujeto como Amo del discurso, individuo y gestor de sí mismo.

El capítulo cinco aborda una serie de tensiones que ponen en juego, no sólo dos epistemologías a partir de las cuales se puede pensar el sujeto, sino también otra lógica del sujeto y de la educación. A partir del análisis arqueológico y genealógico sobre el saber y los acontecimientos que constituyen al *currículum*, abordados en los capítulos anteriores, se retoma esa epistemología que no logra desprenderse del ser del alumno (lo biológico, la esencia), y de un deber ser producto de un orden médico, biológico, psicológico. Todos los argumentos pasan primero por el cuerpo, por un principio de salud que parte de lo material, por un principio humanista que parte de la esencia y por un principio fisiológico que hace a una Educación Física. Esta perspectiva conlleva un planteo evolucionista, y un sujeto ubicado en un tiempo lineal cuya caracterización pone en la sustancia todo lo que lo conforma, como si la sustancia ya fuera el sujeto. La problemática que se plantea es que el lenguaje está antes que el cuerpo biológico, y el sujeto no sólo nace en el lenguaje sino por el lenguaje. Esto implica pensar una epistemología que considera al lenguaje como causa del sujeto; en vez de poner a la sustancia como aquello que define al sujeto, ni siquiera al organismo –que luego es recubierto por un contexto–, se construye una lógica que está hecha por el lenguaje y atrapada en él. Por lo tanto el lenguaje, el orden significativo son causa del sujeto, lo cual establece un corte en el modo de definir al mismo que rompe con los saberes que caen en un biologismo, en una evolución del cuerpo lineal y evolutiva, en una identidad, en el individuo.

El capítulo seis reabre una problematización sobre una epistemología que coloca el origen del sujeto en una conciencia interior, tal y como fue descrita en la arqueología del discurso de la corporeidad que constituye el fundamento del Diseño Curricular de Educación Física del presente, y establece un campo de posibilidad denso y complejo para el funcionamiento del autogobierno del cuerpo. El recorrido efectuado sobre el discurso de la corporeidad nos permite identificar unas reglas discursivas que van conformando un sistema de posibilidades conceptuales que se sustentan en una epistemología que coloca al sujeto atrapado en las reglas de su autoconstitución, producto de una conciencia, de su yo interior, y de la percepción como medio de apertura para el conocimiento del mundo y del propio cuerpo. Estos puntos teóricos para pensar al

sujeto, y por lo tanto a la enseñanza, se constituyen en el punto nodal de problematización de este capítulo.

El problema que se plantea es que el sujeto sale de su singularidad, se descompone como propiedad en los límites de su propia imposibilidad de ser individual, autónomo, autocontenido. La relación con el ser se establece por la vía de la experiencia y hace que el sujeto crea que un significante lo representa. Sin embargo, en la estructura del lenguaje, cada significante está en relación diferencial con otro significante, lo cual rompe la idea de sí mismo, porque el sujeto está en relación, en un entre (al menos dos). El sujeto se constituye por el lenguaje, por un otro, y es a su vez causa de estos. Esta perspectiva sobre el origen del sujeto nos permite analizar la imposibilidad de una educación en referencia inmediata a un *cogito*, a una conciencia de sí, a un interior del cuerpo fundador, en la medida en que el sujeto se inscribe como representado entre al menos dos significantes y pierde la posibilidad de que sea causa de sí mismo.

Las conclusiones despliegan que, más allá de todas las reformas por las cuales ha pasado el Diseño Curricular de la Educación Secundaria, no se ha transformado su núcleo duro, pues el sujeto siempre ha sido definido a partir de la sustancia, de lo observable y cuantificable. Esto nos permite establecer que sólo se podrán pensar otras relaciones de enseñanza a partir de un desplazamiento que implique el pasaje de una epistemología que supone el origen del sujeto a partir de de la vivencia consciente, el sentido y la sustancia, hacia una epistemología que pone en el origen del sujeto las estructuras del lenguaje y la racionalidad de las prácticas.

CAPÍTULO I

LA COCINA DE LA INVESTIGACIÓN. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA Y PRIMERAS DECISIONES ESPITEMO-METODOLÓGICAS

El deseo dice: No querría tener que entrar en ese orden azaroso del discurso; no querría tener relación con cuanto hay en él de tajante y decisivo; querría que me rodeara como una transparencia apacible, profunda, indefinidamente abierta, en la que otros respondieran a mi espera, y de la que brotaran las verdades una a una [...] Y la institución responde: No hay por qué tener miedo de empezar; todos estamos aquí para demostrarte que el discurso está en el orden de las leyes, que desde hace mucho tiempo se vela por su aparición [...] y que si consigue algún poder, es de nosotros y únicamente de nosotros de quien lo obtiene (Foucault, 2008a: 12-13).

La Educación en general y la Educación Física en particular fueron construyéndose a partir de una serie de acontecimientos históricos y saberes que fusionaron ciertas maneras de concebir el cuerpo y, en líneas generales, un modo de comprender la educación. Ahora bien, no es el propósito de este trabajo realizar una historia de los sistemas educativos, rastrear una linealidad en el tiempo, seguir líneas evolutivas, reconstruir tradiciones o ver el origen de la educación del cuerpo, sino que la tesis procura captar los enunciados en la particularidad de su acontecer, hacia la determinación de las condiciones de su existencia. No se busca en modo alguno, por debajo de lo manifiesto, la presencia casi silenciosa de otro discurso, sino que se torna necesario poner sobre la mesa por qué aparecen ciertos enunciados y no otros, sobre qué saberes se sostienen, para establecer luego los modos de subjetivación, es decir, las prácticas de constitución del sujeto. La mirada retrospectiva hacia lo ocurrido se halla argumentada por la indagación del ahora y del domino actual de nuestras experiencias, pero además porque la fractura del presente y sus relaciones con los otros tiempos permiten transformarlo (cf. Agamben, 2011).

Pensar la contemporaneidad del sujeto de la Educación Física desde el curriculum implica un desfasaje con el propio tiempo, y una relación particular con el presente a partir de aquellos puntos oscuros de la Educación Física. Implica analizar el haz de relaciones de constitución de ciertos saberes, la racionalidad de las prácticas que forman una serie de experiencias que le dan un sentido al sujeto y que responden a un conjunto de reglas precisas que determinan una estructura que funciona como significante, en la medida en que “cada realidad se funda y se define con un discurso” (Lacan, 1995: 43). Esto constituye un punto de vista epistemológico que permite una ruptura con los modos de concebir la relación sujeto/cuerpo vinculados al sentido común, pero también con las

tradiciones epistemo-metodológicas predominantes en la disciplina, en este caso la Educación Física, pues las interpretaciones son efectuadas desde una manera de pensar la educación, el cuerpo, los deportes, etc. Este punto de vista nos permite crear el objeto (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2008) y, a su vez, rechazar el empirismo que reduce el acto científico a una constatación.

Para saber construir un objeto y al mismo tiempo conocer el objeto que se construye, hay que ser consciente de que todo objeto científico se construye deliberada y metódicamente y es preciso saber todo ello para preguntarse sobre las técnicas de construcción de los problemas planteados al objeto (79).

La posición epistemológica es constituida por un conjunto de enfoques, procedimientos y herramientas en torno al sujeto que hacen al método y determinan que en la teoría del sujeto se hallen las cuestiones de método. En este sentido, “teoría y método conforman una unidad constitutiva del quehacer científico, donde la primera establece el marco conceptual dentro del que se desarrolla el segundo, y éste fija el horizonte de aplicabilidad de la primera” (Marradi, Archenti y Piovani, 2007: 65). Así, la tesis propone una manera de desentrañar un objeto y de construir un método de análisis del mismo en relación a cierta teoría del sujeto. El método consiste “en el arte de elegir las técnicas más apropiadas para enfrentar un problema cognoscitivo, eventualmente combinándolas, comparándolas, aportando modificaciones, incluso aportando alguna solución nueva” (Marradi, 2002: 122). Al preguntarnos cómo indagar las cuestiones que hacen al sujeto en el curriculum de Educación Física, se crea un camino en el cual las elecciones que se llevan a cabo en la investigación no se basan en las competencias técnicas o en la experiencia de un investigador/profesor, sino que están condicionadas por cuestiones epistemológicas. “Las soluciones técnicas presuponen soluciones metodológicas generales y éstas últimas, por otra parte, implican respuestas adecuadas a ciertas cuestiones epistemológicas” (Ammassari, 1985: 178).

Esto exige que, para analizar las cuestiones del sujeto, sea necesario dejar plasmadas las relaciones entre teoría y métodos que permitieron alcanzar los objetivos del trabajo de investigación, ya que la construcción del marco teórico nos permitió poner sobre la mesa que las decisiones de investigación no son metodológicas sino teóricas, que en la teoría sobre el sujeto se constituyen las cuestiones de método.

La necesidad de iluminar el saber en el análisis del sujeto

Los programas, los planes de estudio y el currículum de la Educación Secundaria³ han sido una de las cuestiones más debatidas, no sólo en términos académicos sino también políticos, en la medida en que cada sociedad ha dado una respuesta a lo que considera que la escuela debe enseñar a los jóvenes. Como establece Dussel , “la legitimidad de nuestro accionar tiene que ver con la capacidad de dar cauce, ampliar o nutrir lo que la sociedad considera que es importante y relevante de enseñar” (2010: 4). Esto implica que el currículum se constituye en un documento público, que posee una serie de reglas que marcan el límite y “fija patrones de relación, formas de comunicación, grados de autonomía académica” (Feldman y Palamidessi, 1994: 70). En otras palabras, establece los sentidos de la educación y de la enseñanza: qué se enseña, cómo se enseña, y dentro de qué reglas se enseña. El documento es constituido por una serie de discursos que en el contexto de una positividad han podido aparecer, construyendo determinados sentidos a la educación y al cuerpo. Mariano Palamidessi plantea que

La normativa curricular [...] es una de las instancias donde se define buena parte de las prevenciones, énfasis y atenciones que se dan cita en la cotidianidad de la escuela [...] 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 (Palamidessi, 2000: 216).

Más allá de que la didáctica ha realizado una distinción entre currículum prescripto y currículum real, “para otros, el currículum hace referencia a todo lo que sucede en la escuela, y esto ha sido llamado la definición amplia del currículum” (Dussel, 2010: 5). El documento no queda encapsulado en las letras de la normativa, sino en un sistema de acción, en “el proceso de construcción curricular en el cual las instituciones educativas y los docentes configuran su acción educativa” (Bordoli, 2013: 189). 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.

Por ello, a partir de los discursos que aparecen en los diferentes planes de estudio y documentos curriculares, se intenta analizar la episteme, esa práctica histórica, ese

³ Según el contexto histórico se han denominado planes y programas, o *currículum*. Primeramente se llamaron planes o programas, que se ajustaban a conocimientos a transmitir. Luego, a partir de los '60 y '70, se denominaron *currículum*, palabra que comprende el documento como práctica histórica, política y social que se da en el devenir del dispositivo pedagógico.

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, 2008b). 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).

Los diferentes planes de estudios y curriculum de la educación secundaria se construyeron como ruptura de un plan o curriculum anterior, lo cual hace necesario remontar la creación de diferentes reformas curriculares para restituirlas a los discursos que la protegen y de los cuales provienen; pues ciertas realidades históricas surgen en determinados momentos a partir de otras realidades históricas, heterogéneas a ellas, pero de las que, sin embargo, provienen.

La arqueología remonta el curso de la historia a contrapelo, así como la imaginación remonta la biografía individual. Ambas representan una fuerza regresiva que, sin embargo, no retrocede, como la neurosis traumática, hacia un origen que permanece indestructible, sino –por el contrario– hacia el punto en el cual, según la temporalidad del futuro anterior, la historia (individual o colectiva) se hace por primera vez accesible (147).

Tanto en documentos curriculares como en diferentes resoluciones ministeriales y leyes, aparecen enunciados, juegos polémicos, continuidades temáticas que fusionan ciertos discursos; pues la educación se construye a partir de relaciones que existieron en determinados momentos históricos, que no sólo crearon definidas condiciones de posibilidad sino también una determinada educación y una relación específica entre cuerpo y educación, y que funcionan como un *a priori histórico*, es decir, “no condición de validez para unos juicios, sino condición de realidad para unos enunciados” (Foucault, 2008c: 167). La expresión *a priori histórico* se refiere a lo que,

en una época dada, recorta un campo posible del saber dentro de la experiencia, define el modo de ser de los objetos que aparecen en él, otorga poder teórico a la mirada cotidiana y define las condiciones en las que puede sustentarse un discurso, reconocido como verdadero (Foucault, 2008c: 175).

Es decir, describe el régimen discursivo al cual pertenece el discurso, y se constituye en una positividad.

La positividad en la que se fusionan los discursos que constituyen a la Educación Física forma un conjunto de elementos (nociones, opciones teóricas), en líneas generales, un saber, que permanece invisible y nunca objetivable, jamás representable en totalidad, y que funciona como “realidades que se retiran en la medida misma en que son fundamentadoras de los que se da y se adelanta hacia nosotros” (Foucault, 2008c: 258). Determinar la positividad de un saber no remite a la interioridad de un sujeto, o al espacio desde donde se emite la palabra, sino a la exterioridad, al tejido que nos envuelve en el

ver y el hablar, que une instancias discursivas y no discursivas, discursos e instituciones en un periodo dado de la historia; en otras palabras, “los estratos o formaciones históricas: lo visible y lo enunciable (saber)” (Deleuze, 2008: 75).

Establecer una relación de contemporaneidad entre lo que aísla y condensa la Educación Física Secundaria, requiere una interrogación por el saber que nos permita desandar la positividad de los discursos, pues nos abre la puerta para indagar las capas que constituyen el sistema de positividad sobre el cual se edifican las prácticas y los modos de subjetivación que produce –es decir, los efectos de constitución del sujeto a partir de ciertos saberes.

Los saberes que atraviesan la Educación en general, y la Educación Física del nivel Secundario en particular, no tienen únicamente un sentido o una verdad, sino una historia específica que no los deja depender de un devenir ajeno; pues el discurso protege –o, por el contrario, excluye– a partir de su regularidad específica y establece una determinada subjetividad. Así, el saber excede ese espacio del conocimiento en su pálido rostro de positividad organizada, es mucho más difuso que el conocimiento que construye la ciencia. En el sentido que le otorga Foucault (2008c) es una instancia previa que crea los discursos, que posteriormente pueden ser convertidos por la ciencia en discursos científicos.

El discurso de la ciencia en general, así como el discurso de la Educación Física, es producto de dicha estructura. La noción de estructura tiene en la enseñanza de Lacan valor fundamental para pensar al sujeto; por ello establece:

La noción de estructura merece de por sí que le prestemos atención. Tal como la hacemos jugar eficazmente en análisis, implica cierto número de coordenadas, y la noción misma de coordenadas forma parte de ella. La estructura es primero un grupo de elementos que forman un conjunto co-variante. Dije un conjunto, no dije una totalidad [...] La estructura siempre se establece mediante la referencia de algo que es coherente a alguna otra cosa, que le es complementario (Lacan, 1984a: 261).

Al preguntarnos por el sujeto, no nos importa quién habla, sino desde dónde se dice lo que se dice. La pregunta por la estructura es la pregunta por el significante, a partir del cual se realiza la realidad, ya que “es del efecto significante que surge como tal el sujeto” (Lacan, 1961:18).

La pregunta por el saber que sustenta la Educación Física del Nivel Secundario nos lleva a ver una historia del saber que da cuenta de la constitución del sujeto, y nos permite ver el conjunto de sus elementos –“objetos, tipos de formulación, conceptos y elecciones teóricas formados a partir de una única y misma positividad” (Castro, 2011:

364)–, y también “delimitar aquello de lo cual se puede hablar (...) el espacio en el que el sujeto puede ubicarse para hablar de los objetos” (Foucault, 2008b: 237).

De esta manera, la investigación, tomando las herramientas de la obra de Michel Foucault, se desplegará en una dimensión paradigmática en la cual los saberes nos permiten establecer las condiciones de posibilidad de toda práctica. Por ello, no se trata de revelar lo que podría legitimar una aseveración, sino de liberar las condiciones de emergencia de los enunciados que se reflejan en el curriculum, la forma específica de su modo de ser, los principios según los cuales perduran, se transforman y desaparecen. En líneas generales, descubrir

A partir de qué han sido posibles las teorías y los conocimientos; según qué espacios de orden se ha constituido el saber; sobre el fondo de qué a priori histórico y en el contexto de qué positividad las ideas han podido aparecer; las ciencias, constituirse; las experiencias, reflejarse en las filosofías; las racionalidades, tomar forma para luego, quizás, disolverse y desaparecer (Foucault, 2008c: 15).

La pregunta por los saberes, y no específicamente por los discursos, que atraviesan a la Educación Física, parte de comprender que el saber establece las reglas de formación de los discursos y delimita sus objetos, conceptos y opciones teóricas. Por ello, se vuelve necesario “arrebatar a la interioridad del conocimiento para encontrar ahí el objeto de un querer, el fin de un deseo, el instrumento de una dominación, lo que está en juego en la lucha” (Castro, 2011: 364).

En síntesis, el paso sobre las reglas de formación discursiva, la *episteme* –el enrejado simbólico desde el cual se fundan los discursos– que constituye el *curriculum* de la Educación Secundaria, las relaciones que han existido en determinada época y que estructuran los campos del saber, fundan un camino que nos deja establecer la constitución correlativa del saber en las prácticas en general⁴ y en la dimensión ética del sujeto. Por práctica nos referiremos a “la racionalidad o regularidad que organiza lo que los hombres hacen (...), que tiene un carácter sistemático (saber, poder, ética) y general (recurrente), y que por ello constituye una ‘experiencia’ o pensamiento” (Castro, 2011: 316). Las prácticas, entonces, se conforman a partir de un dominio que va del orden del saber al orden del poder y a las relaciones con uno mismo (ética); se esbozan recíprocamente con una red conceptual sin pasar por un concepto sustancializado que establece la relación. Así, no hay un autor, sino maneras de hacer, pensar y decir; hay un discurso que atraviesa una práctica, hay una batería significativa que, como define Lacan, “ya está allí”, antes que el cuerpo.

⁴ Tal como lo entiende Foucault, no hay práctica sin discurso.

Si el Otro y la batería significativa “ya están siempre en su lugar”, entonces se deben sacar dos conclusiones: 1) que están completos –como el término ‘batería’ lo indica–, inclusive con la falta ineliminable y los imposibles que comportan y 2) que nadie, ni persona ni grupo, pudo haberlos producido (Eidelsztein, 2012: 9).

Aquí queda reflejada una de las primeras aristas de la tesis, un primer paso que intenta indagar sobre la Educación Física a partir de los saberes que la anteceden y que son condición de posibilidad de su aparición. Los discursos que atraviesan a la Educación Física no son parte de la manifestación de un individuo ni de un sujeto soberano, como aparecen en estudios de corte histórico, sino producto de tradiciones culturales, circunstancias económicas, prácticas históricas que llevan a determinadas condiciones de posibilidad de ciertos saberes y permiten determinado tipo de pensamiento; es decir, la forma misma de la acción.

Ahora bien, los acontecimientos históricos que atraviesan esta investigación no serán tomados como una sucesión lineal de la historia, sino como discursos que, en un momento dado, conforman diferentes tácticas y estrategias.⁵ Por ello, el discurso toma en cuenta su actualidad, y el efecto que realiza dentro de esa actualidad. Esto implica una indagación, no de la misma clase que la que pregunta por las condiciones de posibilidad de un conocimiento verdadero –ya que no se trata de establecer si el saber es verdadero o no–, sino de su efecto de verdad en las prácticas de la educación del cuerpo. Las indagaciones sobre los saberes de los discursos implican una decisión epistemo-metodológica: arrebatarse su interioridad para encontrar allí procesos que no son de la disposición del conocimiento, sino de un efecto de verdad que no refiere a una especie de norma general que en todo momento permite a cada uno pronunciar enunciados que se considerarán verdaderos. La producción de verdad no puede disociarse de las relaciones de poder, ya que estas últimas hacen posibles o inducen ciertas verdades. Por ejemplo: ¿a qué reglas obligatorias hay que obedecer en determinada época, cuando se quiere enunciar un discurso científico sobre la salud, la ciudadanía, la higiene del cuerpo, etc.? “La cuestión no se reduce a la idea de que la ciencia sólo funciona como una suma de proposiciones tomadas como la verdad. Al mismo tiempo, es algo intrínsecamente ligado a toda una serie de proposiciones coercitivas” (Foucault, 2012: 92). Entonces, el trabajo no consiste en preguntar al discurso en qué medida se acerca a la verdad, sino en establecer las relaciones entre el discurso y el efecto de verdad.

⁵ El acontecimiento, en el sentido que le otorga Foucault tomando los aportes de Nietzsche, es entendido como relación de fuerzas, en oposición a la historia tradicional que disuelve el acontecimiento en un encadenamiento natural. Para ampliar, cf. Foucault, 2004.

El saber, el decir y el hacer, la pregunta por el efecto del discurso

La relación del saber con las prácticas históricas, sociales, económicas y políticas forma parte de una pregunta que atravesó la construcción del objeto de estudio de esta tesis. La pregunta que aparecía era cómo explicar los efectos del discurso y su relación con el sujeto. Esta tensión se presentó en la medida en que, más allá de la descripción de los saberes que han dado lugar a ciertos discursos, la tesis procuraba analizar los efectos de verdad que estos producen y los modos de subjetivación, las reglas que determinan y definen al sujeto.

Tradicionalmente, la relación entre el discurso y la práctica ha sido indagada desde la preocupación por reunir legítimamente dos aspectos de la práctica que se señalan como instancias diferentes: una cosa es decir, otra cosa es actuar. Como si la primera acción pudiese estar separada de la segunda. Decir y hacer han contribuido a mantener la visibilidad de una lógica de correspondencias que, más allá de sus eventuales positivizaciones, ratifica la idea de una dualidad en la que el orden del discurso se estabiliza olvidando el juego de su propia acción.

No obstante, si, como se mencionaba, las prácticas se constituyen en un dominio que va del orden del saber al orden del poder, su separación entre el decir y el hacer se desvanece. El saber opera como una rejilla que une instancias discursivas y no discursivas, formas de hablar y regímenes de visibilidad, y se ubica en una “región intermedia entre el orden empírico de las cosas y las teorías que explican este orden” (Foucault, 2008c: 13). De esta manera, los códigos principales de una cultura o de una época rigen tanto el orden de las empírias cuanto el orden de las teorías. Un reflejo de ello son los enunciados del curriculum de la Educación Secundaria, que ponen en relieve cómo ciertos procesos económicos, sociales y demográficos son resueltos con un arsenal de saberes de época.⁶

Los ordenamientos de los discursos acontecen como efectos que penetran en las prácticas históricas, sociales y políticas, las cuales se materializan en formatos institucionales, se dispersan, se reproducen, y se articulan en dispositivos. Hay entonces una acción del discurso y ésta es, específicamente, la producción de verdad. En consecuencia, la tesis abandona la pretensión de leer los discursos desde parámetros que se organizan al margen de su aparición efectiva, y despliega una interrogación de sus

⁶ Un claro ejemplo es la Educación Física como aplicación de las Ciencias de la Higiene en el contexto biopolítico de fines del Siglo XVIII.

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

Para precisar el efecto del discurso, es necesario detenerse y desplegar tres modos de pensar la relación saber-efecto, que se despliegan en el desarrollo de la tesis como tres aristas fundamentales para pensar la constitución del sujeto que el discurso define:

- a. Las estrategias discursivas producen ordenamientos que no responden a un origen intencional.
- b. Este régimen enunciativo se realiza en el orden de las prácticas.
- c. Las prácticas discursivas tienen una modalidad específica de acción que es la producción de verdad.

Entonces, interrogar el juego de las formaciones discursivas implica renunciar a comprender el sentido del discurso en su relación a un *cogito*, y poner la atención en los trazos que este ejercicio enunciativo produce en su devenir. Es preciso referir el discurso, no al pensamiento, al espíritu o a un sujeto que le ha dado su nacimiento, sino al campo práctico en el que se despliega. Los discursos, entonces, como “prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan” (Foucault, 2008b: 68) y que, aunque están innegablemente plasmadas por signos, sus efectos las vuelven irreductibles a la lengua y a la palabra. Es ese efecto lo que hay que rebelar y describir.

Definir al discurso de esta manera implica invertir las direcciones y los sentidos de las relaciones que habitan el espacio discursivo. Los enunciados ya no pueden ser leídos como la traducción de operaciones, ni como procesos que se justificarían desde una conciencia o en relación a un sujeto-autor.

El discurso, tal, al menos, como lo analiza la arqueología, es decir, al nivel de su positividad, no es una conciencia que venga a alojar su proyecto en la forma externa del lenguaje; no es una lengua, con un sujeto para hablara. Es una práctica que tiene sus formas propias de encadenamiento y de sucesión (Foucault, 2008b: 220).

El análisis del saber, de aquel conjunto de elementos (objetos, conceptos, elecciones teóricas) que dependen de un mismo sistema de formación, de una misma positividad, demanda tomar al discurso no desde la interioridad de un sujeto, sino desde su

exterioridad y dispersión. El discurso se traduce en acontecimientos al entrar en conexión con el exterior, lo cual nos lleva a precisar tres procedimientos que se hacen presente en el discurso: un camino que proviene desde el exterior y está relacionado con el deseo y los procedimientos de exclusión; un segundo camino ligado a procesos internos del discurso; y un tercero, vinculado a las condiciones de su utilidad.

Por un lado, en la educación y en la sociedad misma es posible establecer procedimientos de exclusión: no se puede hablar de todo en cualquier lugar, hay prohibiciones que atraviesan todo el tiempo. En algunas regiones, establece Foucault, la red está más apretada, como en el caso de la sexualidad y la política, en las cuales

el discurso, lejos de ser ese elemento transparente o neutro en el que la sexualidad se desarma y la política se pacifica, es más bien uno de esos lugares en que se ejercen, de manera privilegiada, algunos de sus más terribles poderes (2008a: 15).

Las prohibiciones prontamente recaen sobre el cuerpo y revelan su vinculación con el deseo, constituyendo al discurso como aquello por lo que se lucha.

Por otro lado, es posible establecer un camino interno que pone de manifiesto el efecto del discurso, el cual refiere a procedimientos que juegan como principios de clasificación, de orden, pero también del azar, en tanto que “son los discursos mismos los que ejercen su propio control” (2008a: 25). Por lo tanto, hay instancias internas y externas de control discursivo, y hay discursos que controlan discursos. Incluso, y acá hay un tercer camino, hay discursos que determinan las condiciones de su utilización, en tanto que pueden definir gestos, comportamientos y “todo el conjunto de signos que deben acompañar al discurso” (2008a: 41).

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

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

Se define así un campo de posibilidades para el sujeto y para la forma de pensar su constitución. Las reglas que establece el saber de la biología, medicina, fisiología, no sólo fundan la lógica para definirlo, sino también una lógica de producción de cierta universalidad (ciertas posibilidades del poder ser y las contingencia del no poder ser). Por ejemplo, los modos de objetivación del sujeto, es decir, los modos en que el sujeto

aparece como objeto de una determinada relación de conocimiento y de poder,⁷ o las formas de actividad sobre sí mismo, es decir, retomando a Foucault, las maneras en que el sujeto se constituye como sujeto moral.⁸

En el sentido que le otorga Lacan, la experiencia que hace al sujeto es un hecho de discurso, porque en el sujeto “no hay más génesis sino de discurso” (1995: 19). Más adelante, el autor exclama: “No me canso de decir que esa noción de discurso ha de tomarse como vínculo social, fundado en el lenguaje” (26). Esta posición epistemológica nos lleva a establecer que

no hay cuerpo propio, no hay satisfacción ni insatisfacción antes de un lazo discursivo. Y un lazo discursivo implica al menos el sujeto –o sea, el punto de interrogación–, la función del Otro y la preexistencia de significantes; todo eso articulado de determinada manera” (Eidelsztein, 2008a: 13).

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

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

El discurso es una práctica que constituye una experiencia que transforma, pero no en sentido vivencial, perceptiva y creadora de mundo, porque 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, 2008a: 14). Tomar el discurso como una práctica, como una acción arraigada con cierto pensamiento, requiere ciertas exigencias de método. Las respuestas a los interrogantes sobre el saber de los discursos no pueden formularse en términos de sujeto ni de estructura, pues el discurso no puede derivar de un principio único. En el sentido que establece Foucault (2008a), hay una exterioridad del discurso, lo que nos lleva a buscar las superficies de emergencia, en las cuales, por ejemplo, emerge el objeto

⁷ Las estructuras del discurso establecen a qué debe someterse el sujeto, qué estatuto debe tener, qué posición debe ocupar para poder ser sujeto legítimo de conocimiento, bajo qué condiciones algo puede convertirse en objeto de conocimiento, cómo es problematizado, a qué delimitaciones está sometido.

⁸ Los efectos del discurso van determinando rituales de habla, adecuaciones sociales, entre otras actividades.

“salud”, “ciudadanía”, etc. Aquí tomaremos cuatro principios que forman parte de la caja de herramientas foucaultiana:

-Un principio de trastocamiento, que lleva a pensar la tradición como una dispersión del discurso y un corte (y no, como generalmente se la toma, ligada a una fuente de los discursos, como si estos formaran parte de la continuidad).

-Un principio de discontinuidad: si bien existen sistemas de rarefacción ello, no quiere decir que por debajo de ello haya un discurso silencioso. “Los discursos deben ser tratados como prácticas discontinuas” (2008a: 53).

-Un principio de especificidad, que implica no disponer el discurso en un juego de significaciones previas sino “como una violencia que se ejerce sobre las cosas, en todo caso como una práctica que le imponemos” (53). El discurso es una práctica en la cual los acontecimientos encuentran un principio de regularidad.

-Un principio de cierta exterioridad del discurso, por el cual el recorrido sobre el saber de los discursos, en vez de buscar una significación que se pudiese manifestar, apunta a sus condiciones de posibilidad, a los acontecimientos que fijan los límites.

Estas reglas de método obligan a oponer, al término “creación”, el de “acontecimiento”; a “unidad”, “serie”; y a una supuesta “originalidad”, la “regularidad”.⁹ Por ello, la historia a la que recurriremos tomará el acontecimiento en la serie de la que forma parte, es decir, en “la regularidad de los fenómenos, y los límites de probabilidad de su emergencia” (Foucault, 2008a: 55).

Esta posición teórica del discurso también establece una determinada relación con respecto a la idea de autor: no lo considera como Amo del discurso, o como creador de discurso, como un sujeto aislado. Los enunciados de los documentos curriculares de la Educación Física del nivel Secundario, de las leyes educativas y de resoluciones ministeriales no provienen de un devenir ajeno, de las mentalidades de sus autores, sino de ciertos acontecimientos históricos que han impregnado determinados objetivos sobre la educación del cuerpo, sobre los modos de comportamiento, sobre cierta identidad nacional a seguir, etc.

¿Qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; sino la constitución de un grupo doctrinal cuando menos difuso; sino una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes? ¿Qué es la escritura (la de los

⁹ Los primeros términos de cada oposición han acompañado a la historia tradicional de las ideas.

escritores) sino un sistema similar de sumisión, que toma quizás formas un poco diferentes, pero cuyas grandes escansiones son análogas? (Foucault, 2008a: 45.46).

Analizar el efecto de verdad del discurso implica sacar a relucir el juego impuesto, las instancias internas y externas de control discursivo y los discursos que controlan discursos. Estas relaciones saber/prácticas, saber/poder, verdad/poder que el trabajo problematiza “toman cuerpo en el conjunto de las técnicas, de las instituciones, de los esquemas de comportamiento, de los tipos de transmisión y de difusión, en las formas pedagógicas que, a la vez, las imponen y las mantienen” (Castro, 2011: 110). Toda educación viene marcada por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales que marcan las líneas de lo permitido y de lo prohibido. En la sociedad, la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad.

Bucear en el núcleo del discurso, comprender cómo esos discursos funcionan, qué efectos producen en el cuerpo, cuál es el régimen de verdad en el que emergen, nos permite establecer una investigación sobre el sujeto de la Educación Física del Nivel Secundario que no dependa previamente del sujeto, sino de los saberes que dan cuenta de su propia constitución.

El modo de pensar el sujeto y las decisiones sobre la elección de las técnicas

Si bien la tesis intenta definir el sujeto que se enuncia a partir de ese haz de relaciones que se establece a partir de ciertos saberes, no intenta observar al alumno para identificar un signo, ni interrogarlo para descubrir una verdad que el alumno develaría. Esto constituye un punto de vista fundamental en la elección de técnicas para analizar al sujeto, ya que el análisis no cae sobre la substancia sino sobre los enunciados, acontecimientos históricos, regularidades discursivas que se desprenden de los documentos curriculares, leyes y resoluciones ministeriales (lenguaje organizado en forma de documento), pues éstos ordenan una práctica, enuncian un cuerpo y lo significan a partir de cierto pensamiento (saber, poder, ética).

De esta manera, se lleva a cabo un análisis del discurso a partir de documentos (diseños curriculares de la Educación Secundaria, leyes y resoluciones). Pero, como hemos visto, es un análisis que no se centra

en el texto por sí mismo sino en cuanto soporte de discursos, desde una perspectiva socio-hermenéutica: “nos interesa lo que los discursos hacen –y de lo que se hacen los discursos– y no lo que los textos formalizan desde su nivel genético [...]” (Alonso, 1994: 195). (Marradi, Archenti y Piovani, 2007: 297).

La elección del análisis del discurso sobre los documentos curriculares se fundamenta porque representa, más allá de los objetivos y contenidos de un plan educativo, “el resultado de las luchas por el acceso a la cultura seleccionada socialmente como válida” (Grinberg y Levy, 2009: 59). El curriculum supone algo más que la normativa oficial,¹⁰ en la medida en que, “cuando se habla de contenidos mínimos o de planes de estudios: se trata de poner el acento sobre lo que se enseña en cada escuela, considerando lo que colectivamente se entiende que las escuelas deberían enseñar” (Dussel, 2010: 7). Por ello se le imprime una función significativa que se corresponde con el lenguaje, con la cultura, y es definido como “el punto de vista sobre su función social, en tanto que el curriculum es el enlace entre la sociedad y la escuela” (Sacristán, 2007: 15). Si bien estos documentos representan un discurso sobre la educación y sobre un modo de educación del cuerpo, este no puede ser pensado en su materialidad, en la medida *en* que es una práctica social, histórica y por ende política que constituye determinada experiencia, que no es aplicación de una teoría en una práctica sino una práctica que es a la vez teoría. En otras palabras, “no aplica una práctica; es una práctica” (Foucault, 1992: 85).

Además, hay que aclarar que estos documentos no son tomados como habitualmente hace la historia, como material inerte a través del cual se trata de reconstruir lo que el Ministerio de Educación ha dicho o hecho, sino como monumentos, es decir, describiéndolos en sí mismos, en las afirmaciones que presentan, en sus preguntas o exclamaciones que expresan órdenes o deseos y sirven para indicar las circunstancias en que se formula el enunciado o las restricciones a que está sometido. Los contenidos y objetivos que se ponen en juego en el curriculum buscan una determinada identidad en el sujeto, un modo de comportarse, un valor moral, que se enmarcan dentro de ciertos saberes que le permiten pensar ciertos contenidos y no otros, ciertas formas de evaluación y no otras. Pensar el curriculum de esta manera, nos lleva a abordarlo no sólo como una cuestión técnica, sino como una práctica con su carácter político (Grinberg y Levy, 2009: 59).

¹⁰ Para ampliar, véase Sacristán (2007), *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid: Morata.; y Gvirtz y Palamidessi (1998), “La escuela siempre enseña. Nuevas y viejas conceptualizaciones sobre el curriculum”. *El abc de la tarea docente: curriculum y enseñanza*, Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Estos discursos que se reflejan en los documentos curriculares se apoyan sobre el fondo de una episteme (la base que distribuye su saber, las leyes de construcción de sus objetos), componen prácticas que organizan lo que los alumnos y alumnas hacen y definen relaciones en las que el sujeto se constituye. En este marco, analizar aquellos saberes que tienen por efecto un sujeto y establecen determinada experiencia sobre el sujeto –pero no el sujeto material– implica tomar una distancia con la filosofía de la experiencia y del sentido para interpretar el sujeto desde una filosofía del saber, la racionalidad y el concepto.¹¹

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

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

Como se desarrolla en el capítulo tres, el proceso normado del saber médico constituyó el problema de la especificidad de la vida, y definió “no sólo lo que es normal y no normal, sino en definitiva lo que es lícito o no lícito” (2012: 270). En consecuencia, el concepto es lo que da a la vida misma una interpretación y un modo de pensar, decir y hacer. Esto nos permite eliminar los temas del origen, de la experiencia originaria que intenta buscar la fenomenología, e indagar cada saber en su poder de afirmación, en relación a cierto poder, a ciertos acontecimientos históricos. El problema de investigación se construye a partir de una epistemología que se distancia de la filosofía de la experiencia o vivencia, y despliega una metodología que permite analizar el saber, no a partir de operaciones

¹¹ Aquí se pueden establecer dos ramas: una relacionada con la filosofía de la vivencia, de lo consciente (autores como Sartre y Merleau Ponty), y otra relacionada con el saber, las prácticas, el lenguaje (autores como Foucault, Lacan, Bachelard y Canguilhem).

efectuadas por los individuos, sino por las regularidades del discurso. Por ello, nuestro trabajo no busca los modos de subjetivación y la experiencia que la práctica produce como un signo posible de ser representado, sino que incluye el estudio de los acontecimientos históricos, sociales y políticos que constituyeron la educación en general y la Educación Física en particular y, sobre todo, la relación saber-poder-ética, pues son los elementos que determinan una forma de constituir y pensar al sujeto.

El saber que se transmite no es una suma de conocimientos, sino un conjunto de elecciones teóricas, conceptos, tipos de formulación que se encuentran en un deseo, en la sistematicidad de las prácticas; pues el saber toma cuerpo en las formas de transmisión, en el conjunto de las técnicas, en los comportamientos, en las formas de gobierno sobre sí (ética); es decir, en un campo de poder. Así, las herramientas para analizar los saberes parten de entender que los documentos escritos son parte de una manera de hacer, pensar y decir que es histórica, por ende política en el sentido que le otorga Foucault. El lenguaje escrito en forma de documento no narra sólo meras acciones, sino también una serie de discursos, un conjunto de disposiciones conceptuales, sociales, históricas y políticas que le permiten hablar de determinadas cosas y actuar de determinada manera. Esos elementos, en los que el saber y el poder se constituyen, no definen al poder por fuera de una noción de soberanía estatal, o ligado a cierta institución, sino como lugar estratégico en el cual se encuentran todas las relaciones o fuerzas vinculadas con el saber. El análisis de este saber-poder orientará el modo de pensar el sujeto que se reproduce en la Educación Física de la Educación Secundaria en relación a esas lógicas, a ciertas maneras de ser, de conducirse, a cierta ética,¹² y a cierta lógica de constitución del sujeto. En suma, no se busca interrogar a los alumnos y alumnas para que nos develen un interior verdadero, sino al Diseño Curricular, a los archivos históricos, en tanto que forman parte de prácticas, de bloques de estrategias. La práctica como categoría metodológica nos abre un camino hacia la construcción de sentido y exige además que se tome la consideración del eje del saber (las prácticas discursivas), del poder (las relaciones con los otros) y de ética (las relaciones del sujeto consigo mismo).

Las prácticas de constitución del sujeto establecen las relaciones del sujeto con el objeto, y las reglas a las cuales debe someterse para ser sujeto legítimo de conocimiento; por ejemplo, prácticas divisorias que lo atraviesan y lo dividen tanto a él mismo como en relación con otros. Por ello, el curriculum es definido como una práctica que produce un

¹² En el sentido que le otorga Foucault, "ética" hace referencia a la relación del sujeto consigo mismo; es una práctica, un éthos, un modo de ser.

efecto sobre el sistema de reglas de comportamiento que se ajustan en relación a cierta universalidad, es decir, a una red de relaciones en las que está implicada una forma determinada de ejercicio del poder y de configuración del saber.

La educación, entendida como una práctica organizada con diferentes niveles de sistematicidad (saber, poder, ética), recurrente, habitada por el pensamiento, remite ineludiblemente a formas de subjetivación específicas, que no pueden ser aprehendidas materialmente porque se encuentran en las relaciones de poder, “en las coacciones extrajurídicas que pesan sobre los individuos y atraviesan el cuerpo social” (Foucault, 2012: 41). En este sentido, el sujeto se separa de aquello que es cuantificable, pues refiere a una relación significativa que se constituye en relación a otro significativo (un entre); esto torna innecesario ir a observar al alumno en una clase, a ver lo que se aloja en su conciencia, pero sí exige interrogar los saberes que conforman las prácticas y lo determinan como sujeto de una manera particular.

El supuesto que sostiene la investigación asume que el sujeto está *entre*, y por ello no es posible asignarle un sexo, un punto material para aprehenderlo: el sujeto no está ni aquí ni allá sino en el medio. En este sentido, el sujeto no es pensado como un punto, no es posible observarlo en una práctica corporal, ya que funciona como un contenido, es determinado por el significativo¹³ y su mensaje es formulado desde el lugar del Otro. Si hay algo que caracteriza al sujeto es que se construye entre medio de un sistema de relaciones, de prácticas. Más aún, “es el producto de la relación de un significativo ante otro significativo” (Eidelsztein, 1995).

La pregunta por el sujeto resulta nodal en la medida en que este sujeto luego embraga en el cuerpo, que se construye a través de un sistema de relaciones, de prácticas históricas y políticas a través de las cuales se van produciendo modos de subjetivación que resultan claves para hablar del cuerpo.

El sujeto no se identifica ni con el individuo ni con la persona, se construye entre pares significantes que dan un sentido. Sin ese sentido la vida sería imposible. De lo que se trata es de ver cuáles son esas reglas que forman el sentido. En el análisis de esos sentidos se establecen los primeros problemas que buscaremos desarrollar y problematizar. La Educación olvida esa constitución del sujeto a partir de un lenguaje, de

¹³ El significativo no refiere al signo, ya que el signo es lo que representa algo para alguien; el significativo va más allá, es lo que representa un sujeto para otro significativo. Véase Lacan, J. (1961-1962), Seminario 9, La identificación.

una política que preexiste a la sustancia biológica; por ello, en relación al cuerpo y la Educación Física se presenta un problema. Si bien el cuerpo es un vehículo de subjetivación, y “sobre el cuerpo encontramos el estigma de acontecimientos pasados” (Foucault, 2004: 32) y no una esencia, el discurso humanista que atraviesa la Educación Física supone cierta naturaleza, cierta sustancia necesaria y primera para dar existencia al cuerpo, dejando de lado “las estructuras inconscientes que gobiernan las estructuras que deciden el marco dentro del cual hablamos” (Foucault, 2009a: 12). O, como veremos en el desarrollo de los siguientes capítulos, se establecen ciertas reglas producto de los saberes puesto en juego, que hacen que la Educación Física del Nivel Secundario considere a sus alumnos y alumnas como sujetos naturales, universales, y como parte de una historia unitaria y progresiva. Estos problemas parten de preguntarnos por el efecto, y, más aún, por el sentido de verdad que tiene ese efecto del discurso.

En este marco, investigar a través de la descripción de los saberes y el tipo de experiencia habitada por el pensamiento que se busca construir en la Educación Secundaria, pero también del efecto de verdad del discurso sobre el sujeto, implica tomar un camino que

no es el de situarse un poco en avance o un poco al margen, para decir la muda verdad de todos; es ante todo luchar contra las formas de poder allí donde éste es a la vez el objeto y el instrumento: en el orden del saber, de la verdad, de la conciencia, del discurso (Foucault, 1992: 85).

Ciertos interrogantes se ponen sobre la mesa: ¿Qué efectos de verdad pretenden producir los discursos que constituyen el *currículum* de Educación Física?, ¿qué se enseña?, ¿a quiénes se enseña?, ¿qué sujeto se supone en la enseñanza?

Antes de comenzar a desandar los interrogantes enunciados, es necesario dejar plasmado en profundidad cómo son analizados cada uno de los saberes, pues la tesis pretende establecer tres puntos de análisis con cada uno de ellos: uno más bien de tipo descriptivo a través de la herramienta arqueológica; uno explicativo, a través de la herramienta genealógica, que responde a ciertos interrogantes del anterior; y otro interpretativo-problematizador. Cabe aclarar que los análisis arqueológico y genealógico se condensan en un mismo sentido, ya que la *arché*¹⁴ hacia la que se dirige la arqueología remonta la historia para sustituirla del lugar que proviene (un origen), situándola “en un campo de corrientes históricas bipolares, tensionadas entre la emergencia y el devenir, entre un archipasado y el presente” (Agamben, 2009: 151).

¹⁴ Arché es un concepto filosófico de la antigua Grecia, que significa el comienzo del universo. En el sentido arqueológico y genealógico de Foucault, justamente el arché toma una posición no sustancializada.

Efectuar un análisis del discurso a partir de estas herramientas teóricas nos lleva a tomar distancia de los universales y de la historia del progreso que ha llevado a pensar el cuerpo en términos de evolución:

No se trata aquí de lo que podríamos calificar de reducción historicista; ¿en qué consiste esta? Pues bien, precisamente en partir de esos universales tal como se presentan y ver cómo la historia los modula, los modifica o establece en definitiva su falta de validez. El historicismo parte de lo universal y lo pasa en cierto modo por el rallador de la historia. Mi problema es lo inverso. Parto de la decisión, a la vez teórica y metodológica, que consiste en decir: supongamos que los universales no existen [...]. Lo que querría introducir aquí es, en consecuencia, exactamente lo inverso al historicismo. No interrogar los universales utilizando la historia como método crítico, sino partir de la decisión de la inexistencia de los universales para preguntar qué historia puede hacerse (Foucault, 2007a: 18-19)

La posición sobre el sujeto y su modo de constitución instaura una decisión epistemológica sobre el conjunto de enfoques y procedimientos (método arqueológico y genealógico). A su vez, las cuestiones técnicas del análisis del discurso admiten soluciones metodológicas generales, que “implican respuestas adecuadas a ciertas cuestiones epistemológicas” (Ammassari, 1985: 178). Por lo tanto, resulta necesario profundizar sobre el método de análisis del discurso: la arqueología del saber y la genealogía del poder como “una caja de herramientas” (Foucault, 1992), que nos permite una mirada retrospectiva del presente para sacar a la luz el modo de definir al sujeto.

El análisis del discurso

A modo de ejemplo, imaginemos que tenemos un teclado de computadora, que representaría la fuente; a su vez, ese teclado tiene teclas que representan letras, y, finalmente, hay un texto escrito a través del teclado que representa un mensaje. Como establece Castro (2004b), el problema que se plantea en este ejemplo es cómo pasar del teclado al texto. Si bien hay un autor que usa el teclado, acá el autor no es objeto de estudio, ya que no se pretende establecer cómo hace la historia, las ideas que tenía el autor. En el caso que nos ocupa, por supuesto que hay un autor o autores del currículum, pero no se pretende establecer las ideas que tienen estos. Retomando la pregunta de Foucault (2010c), ¿qué importa quién está hablando? Un sujeto, a diferencia de un ciudadano o una persona, esta precedido por el discurso, “lo que implica, necesariamente, que primero haya actuado la articulación de los significantes” (Eidelsztein, 2012: 18). Esta epistemología pone en relieve que lo que aquí interesa es el camino que va del teclado al texto, el enunciado, no el mensaje: hay algo que hace que un determinado texto forme parte de una disciplina y no basta que este esté bien formulado en una lengua. Para

producir un texto de una disciplina es necesaria una reducción. Esa reducción es denominada formación discursiva, la cual no opera como estructura en el sentido estructuralista, sino que es una reducción que tiene condiciones que son absolutamente históricas, institucionales, sociales, no son condiciones formales. Sin embargo, aunque funciona “como si” fuese un código, porque reduce la capacidad de producción de mensajes de la fuente, no es un código porque no es un sistema de composiciones formales.

En este marco, existen determinadas formaciones discursivas, y el trabajo de investigación se ubica en esa región, ya que busca determinar cuáles son las condiciones de producción del enunciado, condiciones que son descritas por las formaciones discursivas y que no remiten a si los enunciados son verdaderos o falsos. Las formaciones discursivas, entonces, describen las condiciones de formación de los enunciados que pertenecen a disciplinas. Esas condiciones no son simplemente lingüísticas, ni lógicas, ni son simple ni ingenuamente “la verdad”. Hay condiciones materiales de producción de los enunciados.

Por ello, siguiendo las huellas del objeto de estudio, la tesis intenta indagar o interrogar a esas prácticas discursivas sobre sus condiciones de existencia. En este sentido, no busca, como habitualmente hace la historia, investigar los orígenes, reconstruir tradiciones, seguir curvas progresivas, sino que procura describir los acontecimientos del discurso, las reglas a partir de las cuales se construyen los enunciados.

se trata de captar el enunciado en la estrechez y la singularidad de su acontecer, de determinar las condiciones de su existencia, de fijar sus límites de la manera más exacta, de establecer sus correlaciones con los otros enunciados que puedan tener vínculos con él, de mostrar qué otras formas de enunciación excluye (Foucault, 2008b: 42)

Aquí, las herramientas arqueológicas y genealógicas de Foucault nos permitirán analizar, por un lado, las condiciones discursivas que hacen posible que algo surja y sea dicho y, por el otro, responder a la pregunta acerca de quién o qué y por qué se decide tal cosa y no cualquier otra. Estos dos modos de analizar los discursos encontrados “se engloban en círculos cada vez más amplios, pero no se sustituyen en absoluto” (Morey, 2008: 16). La herramienta arqueológica nos ayuda a realizar una descripción intrínseca de los saberes y mostrar que no existen por una parte discursos inertes y por otra sujetos que los manipulan o los renuevan, sino que los sujetos forman parte del campo discursivo en el que ocupan una posición con posibilidades de desplazamiento y en el que cumplen una

función con posibilidades de mutación. Busca indagar las condiciones materiales que hicieron posible que ciertos saberes constituyan determinada Educación Física y determinado sujeto. Por ello, la investigación rastrea el proceso mediante el cual un conjunto de enunciados hace posible, de acuerdo con la relación que guardan entre sí, la formación de unidades de discurso. Esto nos lleva a plantearnos ciertos interrogantes: ¿bajo qué reglas han sido construidos esos discursos que hablan sobre el cuerpo y atraviesan la Educación Física del Nivel Secundario? ¿cuáles son sus juegos de relaciones, sus reglas de aparición? De lo que se trata es de preguntarle al discurso mismo para que sea él quien responda acerca de su unidad. Esa unidad es el enunciado del discurso.

La tarea de la arqueología es la de describir enunciados. Por ello, tanto la noción misma de enunciado, como la de formación discursiva y la reelaboración del concepto de episteme, dan las claves para construir la caja de herramientas para abordar esos saberes en relación con el cuerpo.

Michel Foucault afirma que una episteme es el enrejado simbólico que nos permite percibir la realidad, esta trama es témporo-espacial y es la base que sostiene todo lo que es posible de ser pensado en cada coyuntura. Es, entonces, “el conjunto de las relaciones que se pueden descubrir, para una época dada, entre las ciencias cuando se las analiza a nivel de las regularidades discursivas” (Foucault, 2008b: 323). Episteme hace referencia a aquello que es simultáneo: simultáneo a un determinado grupo de saberes.

En primera instancia, el trabajo consiste en demoler los edificios teóricos que aglutinan los discursos, esos saberes que les marcan una línea de continuidad, que les otorgan una pertenencia, ya que a través de la historia se han creado diferentes conceptos homogeneizadores de discursos. Las reglas de formación de los discursos determinan “las condiciones a que están sometidos los elementos de esa repartición (objetos, modalidad de enunciación, conceptos, elecciones temáticas)” (ibid. 55).

El modo de analizar los discursos consiste en describir las relaciones entre enunciados, para lo cual se hace ineludible precisar que el correlato del enunciado aparece bajo la forma de un conjunto de dominios en el que tales objetos pueden aparecer y en el que tales relaciones pueden ser asignadas. Describir una formulación en tanto que enunciado no consiste en analizar las relaciones entre el autor y lo que ha dicho, sino en determinar cuál es la posición que puede y debe ocupar todo individuo para ser su sujeto.

Describir un enunciado no equivale a aislar y a caracterizar un segmento horizontal, sino a definir las condiciones en que se ha ejercido la función que ha dado una serie de signos [...] una existencia y una existencia específica. [...] Existencia que la hace aparecer como otra cosa que un puro rastro [...] como otra cosa que el resultado de una acción o una operación individual [...] como otra cosa que una totalidad orgánica, autónoma, cerrada sobre sí misma y susceptible por sí sola de formar sentido (ibid.142)

Por ello, el análisis del enunciado no se reduce ni a las posibilidades de la frase en cuanto frase ni a las posibilidades de la proposición en cuanto proposición. El enunciado se articula sobre la frase o sobre la proposición, pero no se deriva de ellos, en tanto que la frase y la proposición son unidades gramaticales que pueden reconocerse en un conjunto de signos. “Se llamará enunciado la modalidad de existencia propia de este conjunto de signos: modalidad que le permite ser algo más que una serie de trazos (...) modalidad que le permite estar en relación con un dominio de objetos” (Foucault, 2008b:140).

Si se tiene en cuenta lo dicho acerca del “modo material del enunciado”, el discurso no puede definirse fuera de las relaciones que lo constituyen –por eso Foucault (2008b) habla más bien de “relaciones discursivas” o de “regularidades discursivas”–, porque, en definitiva, el discurso es una práctica, lo cual no refiere a la actividad de un sujeto sino a la existencia objetiva y material de ciertas reglas a las que ese sujeto debe ceñirse desde el momento en que interviene en el discurso.

Este modo de analizar los discursos encontrados implica describir el dominio del saber en un haz de relaciones orientadas hacia la *episteme*. Esta orientación no lleva el análisis a un nivel profundo y originario, no pretende devolverlo al suelo de la experiencia vivida, sino que trata de hacer aparecer el saber, las positividades, todo el juego de las relaciones posibles.

Las relaciones discursivas que forman estas prácticas –como las prácticas médicas o praxiológicas, entre otras, que se reflejan en el Diseño Curricular–, no son lazos existentes entre conceptos o palabras, frases o proposiciones; pero tampoco son externos. Es decir, no son circunstancias exteriores que constriñen al discurso, sino que determinan el conjunto de relaciones que éste debe efectuar para tratar acerca de determinados objetos, nombrarlos, analizarlos, explicarlos, clasificarlos, etc. El discurso aparece, entonces, en una relación fácil de describir con respecto al conjunto de otras prácticas.

En el caso de los objetos, no se trata de encontrar signos semejantes sobre los que fuera posible decir algo, ya que el objeto se encuentra disgregado sobre un horizonte de relaciones tanto económicas como sociales, normativas e institucionales que le abre

un espacio articulado de descripciones posibles: sistema de las relaciones primarias o reales, sistema de las relaciones secundarias o reflexivas, sistema de las relaciones discursivas.

En el caso de las modalidades enunciativas, las reglas de formación describen los tipos de encadenamiento que hicieron posible la aparición de ciertos enunciados en vez de otros, de ciertos conceptos que no son la sucesión de ideas sino producto de las regularidades discursivas.

La tesis buscar poner en tensión, con las potencialidades de la herramienta arqueológica, cómo una formación discursiva está sujeta a una gran reserva de posibilidades relacionales, de tal manera que, recontextualizada en una nueva constelación, pueda hacer aparecer nuevas posibilidades de interpretación. Bajo estas condiciones, el análisis arqueológico reemplaza la noción de texto en tanto que corpus uniforme de lo que los hombres han querido decir, por la descripción de la ley general de las formaciones discursivas, del saber, lo cual despliega los enunciados desde su existencia, desde su lucha política.

Describir un conjunto de enunciados no es, pues, otra cosa que establecer una positividad, la cual desempeña en la arqueología el papel de lo que podría llamarse un *a priori histórico* que actuaría, no como condición de rivalidad para unos enunciados, sino como su historia específica, que no lo lleva a depender de un devenir ajeno sino que tiene una historicidad propia como conjunto de transformaciones dentro de una determinada práctica discursiva.

Analizar positivities es mostrar de acuerdo con qué regla una práctica discursiva puede formar grupos de objetos, conjuntos de enunciaciones, juegos de conceptos, series de elecciones teóricas [Las positivities] son aquello a partir de lo cual se construyen proposiciones coherentes (o no), se desarrollan descripciones más o menos exactas, se efectúan verificaciones, se despliegan teorías. Forman lo previo de lo que se revelará y funcionará como un conocimiento o una ilusión (Foucault, 2008b: 236).

Estos elementos que conforman las positivities son instituidos en las prácticas discursivas, en tanto que es la manera en la que un discurso científico puede constituirse.

En este sentido, una práctica discursiva refiere a

un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que han definido, para una época dada y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa (ibíd. 154).

Si bien en términos analíticos se establece una discursividad, que es donde la arqueología encuentra su punto de anclaje, esta se condensa en una práctica no

discursiva. En efecto, hay una práctica que es posible a partir de cierto saber, pero también de cierto poder (una es constitución correlativa de la otra).

El recorrido por los diferentes discursos enunciados en los documentos curriculares no busca regresar a ese plano originario, sino al saber desde el cual se pudo formular el mismo; en otras palabras, a ese “conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables a la constitución de una ciencia” (Foucault, 2008b: 237).

Esto implica el desplazamiento de la figura del autor o de los autores que encontramos en enunciados del curriculum, a la iniciación de las regularidades discursivas, al conjunto de elementos formados a partir del sistema de positividad y manifestados en la unidad de una formación discursiva. En síntesis, lo que llamamos saber. No obstante, las potencialidades de la herramienta arqueológica necesitan, para entender el haz de relaciones de los discursos, de una genealogía. Pues se torna necesario aprehender el discurso en su poder de afirmación, en sus efectos de verdad, en relación a cierto poder, a determinadas prácticas sociales.

Hay efectos de verdad que una sociedad como la occidental –y ahora podemos decir la sociedad mundial– produce a cada instante. Se produce la verdad. Esas producciones de verdades no pueden disociarse del poder y de los mecanismos de poder, porque estos últimos hacen posibles, inducen esas producciones de verdades y, a la vez, porque estas mismas tienen efectos de poder que nos ligan, nos atan (Foucault, 2012: 73).

Asimismo, en la obra de Foucault se pasa de un análisis arqueológico a uno genealógico, de la *episteme* como objeto de análisis (el saber) al dispositivo que le permitirá unir los nexos entre elementos heterogéneos y, finalmente, a las prácticas que se extienden del orden del saber al orden del poder y de las relaciones consigo mismo.

el paso de la arqueología a la genealogía es una ampliación del campo de investigación para incluir de manera más precisa el estudio de las prácticas no-discursivas y, sobre todo, la relación no-discursividad/discursividad; dicho de otro modo: para analizar el saber en términos de estrategia y tácticas de poder (Castro, 2004a: 146).

El análisis de los saberes encontrados trasciende el análisis arqueológico, las condiciones materiales que constituyen cierto saber, y establece un recorrido genealógico sobre los procedimientos, cambios, modificaciones de los acontecimientos que se relacionan con ese saber. Se trata de “seguir el hilo de la procedencia (...) localizar los accidentes, las mínimas desviaciones, los errores, las faltas de apreciación, los malos cálculos que han dado nacimiento a lo que existe y es válido para nosotros” (Foucault, 2004: 27). Este análisis requiere romper con la continuidad del tiempo histórico que garantiza una

racionalidad simulada, y sitúa el foco de atención sobre el espacio de la dispersión en el que todo acontecimiento está sometido a determinadas condiciones de emergencia.

Aquí se hace necesario incorporar la noción de acontecimiento, ya que nos permite reflexionar desde otro lado la historia del pensamiento. De esta manera, no es entonces el acontecimiento un concepto aledaño a esta investigación, sino, en un primer momento, un elemento metodológico que debe ser previamente definido pues va a marcar la tarea posterior.

Dirá Foucault, con miras a definir el acontecimiento, que éste

no es ni sustancia, ni accidente, ni calidad, ni proceso; el acontecimiento no pertenece al orden de los cuerpos. Y sin embargo no es inmaterial; es en el nivel de la materialidad, como cobra siempre efecto, que es efecto; tiene su sitio, y consiste en la relación, la coexistencia, la dispersión, la intersección, la acumulación, la selección de elementos materiales; no es el acto ni la propiedad de un cuerpo; se produce como efecto de y en una dispersión material (2008a: 57).

En términos metodológicos, los acontecimientos discursivos son analizados según series homogéneas pero discontinuas unas con relación a otras. Por ello, el acontecimiento avanza hacia un “materialismo de lo incorporal”.¹⁵ Esto exige buscar el acontecimiento a partir de indagar las cesuras que rompen el instante y dispersan al sujeto en una multiplicidad de posibles posiciones y funciones. Es ahí donde se hace necesario pensar el acontecimiento como principio articulador de esa discontinuidad que “golpetea e invalida las menores unidades tradicionalmente reconocidas o las menos fácilmente puestas en duda: el instante y el sujeto” (2008a: 58).

Se despliega así esa gran labor genealógica en la cual es preciso “elaborar, fuera de la filosofía del sujeto y del tiempo, una teoría de las sistematicidades discontinuas” (ibid.) que se opone a la historia tradicional que desarrolla los acontecimientos en un movimiento natural. Los acontecimientos son entendidos como relaciones de fuerza que se invierten, como poderes confiscados: “no obedecen ni a un destino ni a una mecánica, sino al azar de la lucha” (ibid.). En la historia, la lucha se lleva a cabo a través de las prácticas de las que disponen, pero, en ese uso, ellas se transforman para insertarse en nuevas tácticas y estrategias.

Además, a lo largo del desarrollo de la tesis, esta genealogía se efectúa tanto sobre ciertos discursos como sobre modos de pensar al sujeto que se reflejan en la

¹⁵ La expresión “incorporal que produce modificaciones en los cuerpos” no es, estrictamente hablando, una concepción de Foucault. Deleuze la utiliza en el capítulo VI –“Los postulados de la lingüística”– de *Mil mesetas*, pero de hecho tampoco es de él, sino de un movimiento filosófico de la antigüedad, el “estoicismo”.

Educación Física, pues la herramienta genealógica también nos permite efectuar una ontología del presente, lo cual implica llevar a cabo un análisis histórico de aquello que somos, de aquello que no podemos ser y de las posibilidades de ser de otra manera.

Foucault concibe su trabajo filosófico como una ontología del presente o una ontología de nosotros mismos. Esta tiene tres dominios de trabajo: nuestras relaciones con la verdad (que nos permiten constituirnos en sujetos de conocimiento), nuestras relaciones respecto del campo del poder (que nos constituyen como sujetos capaces de actuar sobre los otros) y nuestras relación con la moral (que nos constituye en sujetos éticos) (Castro, 2011: 284).

La genealogía huye de las recetas prescritas y de las normas rígidas. No tiene fórmulas de aplicación mecánica, pero no por ello renuncia al riguroso estudio de los materiales disponibles, ya que tratar con discursos nos exige combinar un aspecto arqueológico de la investigación (centrado en las instancias del control discursivo, los principios de selección, control, exclusión que condicionan su producción) con otro propiamente genealógico (que se encarga de estudiar las series de la formación efectiva del discurso en su discontinuidad, en su especificidad y en sus condiciones externas de posibilidad).

Esta posición forma parte de las decisiones epistemológicas y del punto de vista en relación al sujeto, no como sujeto de fundación, sino como sujeto efecto de constitución, producto de determinadas prácticas sociales, históricas, políticas, que las herramientas arqueológica sobre el saber y genealógica sobre el poder permiten develar. Por ello, he intentado introducir al lector paso a paso en un conjunto de conceptos que revelan los aportes de la arqueología y la genealogía.

Este trabajo sobre los saberes no intenta reunir los postulados científicos del pasado y lo que la historia de la Educación Física puede creer o demostrar, ni tomar datos del pasado para establecer lo que era falso o verdadero, sino que implica un punto de vista epistemológico que pone de relieve los procesos de selección de los enunciados, y las teorías que se producen en relación a cierta norma. Es decir, la normatividad interna de las actividades científicas, el proceso normado.

Al respecto Foucault dice:

Los procesos de eliminación y selección de los enunciados, las teorías y los objetos se producen a cada instante en función de cierta norma; y esta no puede identificarse con una estructura teórica o un paradigma actual [...] no sirve apoyarse en una "ciencia normal"; habrá que reencontrar el proceso "normado", del que el saber actual no es más que un momento (Foucault, 2012: 261).

En otras palabras, no se trata de ver lo que un autor enuncia o, en el caso de la escuela, lo que un alumno puede decir o hacer; se trata ver los procesos, los acontecimientos que hace que un sujeto se constituya de determina manera o se ponga en circulación un

determinado tipo de curriculum. Los modos de analizar el saber, las relaciones del saber con el discurso, el modo de concebir al autor de un discurso dan cuenta también de cómo pensamos la cuestión del sujeto.

Interpretación y problematización

El análisis sobre el saber y las relaciones de poder nos abre el camino para describir y analizar aquello que queda en la sombra del curriculum y que parece desvanecerse, lo cual habilita tomar una distancia con el documento y analizar los límites que le vienen impuestos. Este enfrentamiento con los documentos se establece a partir de la crítica a las tradiciones y de la crítica a las fuentes. Las tradiciones más recurrentes que podemos identificar en el curriculum podrían formularse del siguiente modo: “La Educación Física es para la salud”, “para formar competencia”, “para formar al ciudadano”, “para lograr la autonomía”, entre otras. Precisamente, no se trata sólo de la crítica de la antigüedad del pasado, “sino, ante todo, al modo en el cual este ha sido construido en una tradición” (Agamben, 2009: 121).

Esta destrucción de la tradición –tal y como la entiende Agamben (2009) a partir de Heidegger (1997)– debe enfrentarse con su dureza para hacer posible ese regreso al pasado que coincide con el mismo momento en que accedemos a las fuentes (en este caso los documentos curriculares). Por ello, a través de la arqueología del saber, la investigación atraviesa el campo de la Educación Física y busca vincularse “no con el origen sino con la emergencia del fenómeno y debe, por eso, enfrentarse de nuevo con las fuentes y con la tradición” (2009: 124), y al mismo tiempo, a través de la genealogía, con la eliminación del origen, la linealidad, o evolución del sujeto.

Pero, puesto que se trata finalmente de remontarse al momento en el que los saberes, los discursos y los ámbitos de objetos se han constituido, cabe aquí aclarar el lugar que ocupa el origen y el sujeto. Agamben remite a la distinción de Overbeck entre prehistoria e historia. La prehistoria se ocupa, precisamente, de la emergencia del fenómeno; por lo tanto, no tiene por qué, “como su nombre podría suponer, ser antiquísima. Esta puede incluso ser muy joven, y el hecho de ser joven o antigua no constituye en todo caso una cualidad que le compete de modo original” (2009: 119).

En este sentido, la indagación sobre el curriculum lleva a cabo un estudio exhaustivo, tanto sincrónico como diacrónico, que permite, por un lado, establecer el

punto de insurgencia del saber localizado, y por el otro remontarse al momento en que esos saberes, que atraviesan la Educación en general y la Educación Física en particular, se han constituido. Esta tarea implica confrontarse con la tradición y “deconstruir los paradigmas, las técnicas y las prácticas a través de las cuales la educación regula las formas de transmisión, condiciona el acceso a las fuentes y determina al mismo tiempo el propio estatuto del sujeto cognoscente” (2009: 90).

El trabajo efectuado no intenta describir los saberes como tradiciones pertinentes y sistemáticas que existen originariamente, sino “destotalizar los regímenes de verdad constituidos y/o institucionalizados por una cultura, y a retotalizarlos oponiéndolos a otras estrategias interpretativas” (Grüner, 1995: 13). No se busca estudiar la forma en que la verdad se manifiesta, sino las maneras en las que se produce y forma un dominio particular de objetos.

La interpretación que se efectúa sobre las descripciones arqueológicas y el análisis genealógico se encuentra, en efecto, ante la obligación de interpretarse ella misma al infinito, de proseguirse siempre, obligando a preguntar quién ha planteado la interpretación.

Ninguna estrategia de interpretación, por más “inconsciente” que sea, puede alegar ingenuidad: una cosa es reconocer que los efectos de la interpretación son en buena medida incontrolables, otra muy diferente pretender que una estrategia de interpretación no es responsable de sus efectos (1995: 16).

En suma, el trabajo que llevamos a cabo desconstruye los paradigmas, las técnicas, los modos de enseñanza, y en general las prácticas a través de las cuales se regula las formas de transmisión de ciertos saberes. No obstante, la investigación no intenta modelar ciertos saberes que definen al sujeto, sino que consiste más bien en cuestionar las evidencias y postulados, en sacudir los mitos y verdades, las maneras de decir, hacer y pensar; en desenmascarar el tipo de subjetividad que produce la educación, o “cierta aparente neutralidad de la reforma educativa” (Ball, 2001: 11), y, a partir de esta re-problematización, desplegar un desplazamiento epistemológico que transforma la lógica del origen del sujeto. Por ello, quizás debería aclararse que el trabajo de investigación atraviesa una lógica de problematización.

Pensar desde una lógica de problematización implica prestar atención “al conjunto de las prácticas discursivas y no discursivas que hacen entrar a algo en el juego de lo verdadero y de lo falso, y lo constituyen como objeto de pensamiento” (Foucault, 1999b: 371). Esta lógica interroga sobre los límites, es decir busca evitar la alternativa del adentro y

del afuera (del adentro del conocimiento legitimado en tanto positividad organizada, léase la ciencia; del afuera de una postura de rechazo del interés por la verdad, como, por ejemplo, el nihilismo o el multiculturalismo). La crítica refiere, entonces, al análisis de los límites y a la reflexión sobre ellos en relación al sujeto, en lo que nos es dado como universal, necesario y obligatorio en la educación (a partir de cierta constitución del saber, y por ende de cierto poder y de cierta ética). Esto implica un doble sentido: se trata de indagar, por un lado, cómo y por qué, en un momento dado, el cuerpo ha sido definido por medio de determinadas prácticas institucionales y determinados aparatos conceptuales; y, por el otro, su modo de ser histórico y su relación con el presente.

La problematización sobre los saberes de los discursos a partir de los cuales se construyen las prácticas, las relaciones del vínculo saber-verdad, el conjunto de disposiciones teóricas, sociales, históricas, políticas que las conforman y la experiencia que esto constituye sobre el sujeto, nos permite identificar una epistemología que coloca el origen del sujeto en la sustancia. Pero la transgresión de los límites del pensamiento y de la problematización de los campos del saber nos otorga un desplazamiento hacia una epistemología que coloca el origen del sujeto en el lenguaje, y, en efecto, hacia otras relaciones entre la educación y el cuerpo. No obstante, no se trata de sustituir un paradigma por otro superior, por un modo de pensar la Educación del cuerpo –y el cuerpo mismo– distinto a como se la ha pensado en el campo de la Educación en general y de la Educación Física en particular; de lo que se trata es transformarlo, es decir, de pensar en términos más analógicos que dicotómicos.

la estrategia del paradigma analógico consiste en transformar las dicotomías de la lógica en bipolaridades, en un campo atravesado por tensiones entre dos polos, para hacer aparecer un tercer término que no es la superación de los anteriores, que, fundamentalmente, no es de la misma naturaleza que ellos, sino que los desidentifica y los desnaturaliza (Agamben, 2004: XVII; traducción propia).

Es un análisis del eterno retorno, no para repetirlo sino para transformarlo, dejarlo ir, para acceder a lo que nunca ha sido (cf. Agamben, 2009). En la Educación Física, y no sólo en ella sino incluso en la sociedad, la verdadera tarea política es criticar el juego de las instituciones que aparentan ser neutras o independientes, y atacarlas de manera tal que su neutralidad sea desenmascarada.

CAPÍTULO II

EL DESPERTAR DE LAS LUCES EN EL CUERPO ESPECIE

Es como si esa luz invisible que es la oscuridad del presente proyectase su sombra sobre el pasado y este, tocado por ese haz de sombra, adquiriese la capacidad de responder a las tinieblas del ahora (Agamben, 2011: 29)

La historia que atraviesa a la Educación Secundaria en general y a la Educación Física en particular ha sido acompañada de tradiciones, “en la medida que no hay historia sin tradición” (Agamben, 2009: 121). Habitualmente, la historia remonta todo período hasta su tradición, recubriendo aquello que transmite. En este capítulo, trataremos de efectuar una crítica a la tradición y de las fuentes que tiene que ver con la destrucción de la tradición, la cual debe enfrentarse con un retorno al pasado que pone en escena “el mismo sujeto histórico que debe acceder a ellas” (Agamben, 2009: 124). La operación sobre el origen es a la vez una operación sobre el sujeto, ya que no puede medirse con la tradición sin desconstruir los paradigmas.

A diferencia de la historia en el sentido tradicional del término, el trabajo en este capítulo “se presenta como una investigación de una dimensión a la vez paradigmática y trascendental, una suerte de ‘a priori histórico’, en el cual los saberes y los conocimientos encuentran su condición de posibilidad” (Agamben, 2009: 128-129). En otras palabras, se intenta construir una *arché*, pero en el sentido que al término le confieren Foucault y Nietzsche: no reenviada diacrónicamente hacia el pasado, sino ratificando la coherencia sincrónica del sistema. Se trata de una vía de acceso al presente de la Educación Secundaria, que tiene la forma de una arqueología, la cual “no retrocede a un pasado remoto, sino a lo que en el presente no podemos en ningún caso vivir, y al permanecer no vivido, es incesantemente reabsorbido hacia el origen, sin poder alcanzarlo jamás” (Agamben, 2011:27).

Para pensar la Educación Física del presente es necesario reconstruir las piezas que fueron constituyéndola, analizar las rupturas que la fueron reconfigurando, y comenzar a delinear una indagación, remontando a contracorriente la historia de los saberes y de las prácticas para “descubrir que en la raíz de lo que conocemos y de lo que somos no hay ni el ser ni la verdad, sino la exterioridad del accidente” (Foucault, 2004: 28).

El Diseño Curricular del Nivel Secundario (2006a; 2007c; 2008b) explicita que se distancia de aquellos planes de estudio humanistas e enciclopedistas, ya que

la función selectiva y preparatoria con la que había nacido la escuela secundaria se vio sacudida por los cambios socioculturales, históricos y políticos, por la expansión de la escuela primaria y el acceso de grandes masas poblacionales al nivel medio, que pondrían en cuestión este rasgo fundacional (DGCyE, 2006a: 9; 2007c: 9; 2008b: 9).

A su vez, el Diseño Curricular para la Educación Polimodal, que se implementa en los años '90, se construye a partir de poner en tensión el fin con que se constituyó la Educación Secundaria: “enseñar lo que toman en el ingreso a la facultad” (DGCyE, 2003a: 16).

Esta ruptura, a partir de la cual se construyen ambos currículum, exige un análisis sobre aquellos primeros programas fundacionales para revelar eso no vivido en forma de fuente; esto permitirá establecer una distancia con el presente, o un carácter intempestivo, en el mismo tiempo que le toca funcionar al currículum actual y posicionarse de algún modo fuera.

Los enunciados de los diseños curriculares establecen una relación con el momento fundacional de la Educación Secundaria, que constituye un punto desde el cual se transforma la Educación. Este punto nos lleva a analizar el pasado, no para exaltar su oscuridad –como hacen los diseños curriculares–, sino para interrogar la actualidad, “para transformarlo y ponerlo en relación con los otros tiempos” (Agamben, 2011: 28). El recorrido arqueológico y genealógico sobre la conformación de la Educación Secundaria nos permitirá esclarecer la sombra del pasado por la interrogación teórica del presente.¹⁶

Si bien, al comenzar a construir el haz de relaciones en el que se funda la Educación Secundaria, se abren caminos diferentes o culturas pedagógicas diferenciadas (colegios nacionales, liceos, escuelas normales), estos ponen a prueba una forma de racionalidad que organiza las maneras de hacer y decir, y una epistemología que define una manera de pensar la constitución del sujeto.

Aunque la configuración del sistema educativo es un proceso específico del siglo XX, su conformación se remonta al siglo XIX, en tanto que allí aparecen formas de regularidad que establecen el sentido de la Educación Secundaria como una preparación para la Universidad, o una prolongación de la escuela primaria. Estas diferenciaciones recorren las disímiles reformas por las que pasaron los Planes de Estudios de la Educación Secundaria, hasta la promulgación de la Ley Federal de Educación en 1993,

¹⁶ Este eje de la investigación toma su sentido de los estudios de Michel Foucault.

“que no sólo transforma al nivel secundario en ciclo polimodal, sino que lo reorganiza por áreas que no se corresponden en todos los casos con las fronteras disciplinarias” (Dussel, 1997: 14), y, a su vez, lo inserta en la escuela primaria, tomando de esta sus rituales, cultura escolar, etc. La educación secundaria fue desde sus inicios el ciclo educativo que presentó mayor complejidad, tanto en su claridad conceptual (Albergucci, 1996; Bonantini, 1996; Tedesco, 1982), como en el universo de conocimientos que debían ser puestos al servicio del alumno (Dussel, 1997; Tedesco, 1993; Puiggros, 1990). No obstante, y más allá de los debates en el modo de pensarla, ¿qué cambió?, ¿qué contenidos y objetivos establecen los planes de estudios en el marco de la constitución de la Educación Secundaria y qué contenido y objetivos propone el curriculum del presente?, ¿qué saberes sostenían aquellos planes fundacionales y cuáles el curriculum actual?, ¿desde qué epistemología se define al sujeto?, ¿cuáles son las reglas que permiten su constitución? El análisis de los Planes de estudios que plasmaron los objetivos y contenidos de enseñanza a transmitirse en la escuela¹⁷ será un puntapié inicial para identificar, a partir de sus enunciados, las diferentes condiciones que los hacen posible y sientan las bases para su constitución, pues, si bien la historia recorta en niveles, fija elementos, establece relaciones de causalidad, la herramienta arqueológica y genealógica con la cual se abordarán los documentos nos permitirá ver el haz de relaciones que conforma su fundación, es decir, las relaciones del saber con el poder que permiten esa red de elementos que conforman un dispositivo a través de un Plan de Estudios.

En un primer momento hablaremos de Planes de Estudio o Programas y no de curriculum, ya que en los inicios solía referirse al plan de estudios para señalar la enseñanza en las escuelas. Sin embargo, desde los años sesenta y setenta, por la gran influencia anglosajona, estos fueron llamados curriculum hasta su imposición definitiva con la reforma de los años noventa (Dussel, 1994; De Alba, 1991).

La preparación para la Universidad

Diferentes estudios sobre la historia de la Educación Secundaria establecen su inicio con la fundación del Colegio Nacional en 1863, en el predio denominado “manzana de las

¹⁷ Esta definición del *curriculum*, que puede pensarse como superada, es la que circula en los primeros debates acerca del qué de la enseñanza. Para ampliar ver “Debates Curriculares” en Grinberg y Levy (2009), pp. 53-88.

Luces”,¹⁸ a través del decreto N°5447 del presidente Mitre que, en un marco político que se dirigía hacia la consolidación del Estado Nacional, hacía su aparición en la escena política como organizador del país desde la Ciudad de Buenos Aires (por entonces capital de la Provincia de ese mismo nombre). Este contexto tuvo como efecto, con el acontecer de los años, el desplazamiento de las influencias provinciales y la puesta en escena del Estado Nacional como actor central en el escenario político y también educativo.

Este contexto histórico-político estableció las condiciones que llevaron a marcar el trazo de un camino en el que uno de los deberes del Gobierno Nacional es impulsar la educación secundaria, “dándole aplicaciones útiles y variadas, a fin de proporcionar mayores facilidades a la Juventud de las provincias que se dedica a las carreras científicas y literarias” (Mitre, 1893). En consecuencia, el presidente acuerda y decreta la creación del Colegio Nacional sobre la base del Colegio Seminario y del Colegio de Ciencias Morales. Hasta esa época se pueden establecer institutos de enseñanza secundaria de reconocida importancia, como el Colegio de Monserrat de Córdoba, el de Ciencias Morales de Buenos Aires y el de Concepción del Uruguay, que sientan las bases del Colegio Nacional. Éste último tenía como fines primordiales la formación política de las elites provinciales y su ingreso a la universidad, fines no muy distintos a los que sostenía Rivadavia al fundar el Colegio de Ciencias Morales, sobre la base del Colegio de la Unión del Sud. La base de este último era “el modelo napoleónico consistente en una pirámide en cuya cúspide está la Universidad, que funciona como rectora de todos los establecimientos educativos” (Puiggrós, 2006: 58). Asimismo, el Colegio de Uruguay también se fundaba sobre estos objetivos, ya que su programa fue similar al Colegio Nacional, que “se reducía á los ramos siguientes: latín, filosofía, matemáticas y francés” (Larroque, 1856: 2).

A pesar de que la propuesta del Colegio Nacional, escrita por Amadeo Jacques,¹⁹ tenía cierta inclinación hacia una visión más moderna de las humanidades, el Latín era la materia que tenía más cursos y horas, debido a que se creía que tenía valor para desarrollar las facultades psicológicas y la capacidad para “traer a nuestros ancestros de vuelta a la vida, incluirse en una conversación en los temas más altos y delicados”

¹⁸ En 1654, el Cabildo encomendó ese predio a los jesuitas para realizar un establecimiento y atender la educación de la juventud. Un siglo después, expulsados los jesuitas, el gobierno decidió organizar un establecimiento educativo para la enseñanza media y superior: así se creó el Real Colegio de San Carlos, en homenaje al monarca, Carlos III. En 1821, en el mismo predio, se estableció la Universidad de Buenos Aires y en 1823 el Colegio de la Unión se transformó en el de Ciencias Morales, dirigido por Manuel Belgrano. Allí se formaron los hombres de la generación de fines de 1830, inspiradores de la Constitución de 1853.

¹⁹ Amadeo Jacques (1813-1865). Profesor y rector del Colegio Nacional.

(Jacques, 1865: 11). El Plan de Estudios del Colegio Nacional tomaba el modelo de su director Amadeo Jacques y comprendía tres tramos: Letras y Humanidades, Ciencias Morales y Ciencias Exactas. En estos Planes, el eje de la educación pasa por una científicidad preparatoria que se sostiene en un saber del cuerpo, en un sistema de acción determinado.

Los ideales de Jacques se sientan en las bases de los principios del ideal holístico, en el que

La enseñanza no debe dejar ociosa una sola facultad del espíritu, sea que se aplique a lo verdadero, o a lo bello, o a lo útil. Abrazará, pues, en los límites de lo posible y como virtualmente las letras y las bellas artes, las ciencias positivas y sus innumerables aplicaciones, todo esto unido en una estrecha alianza y elevado finalmente a sus más altos principios (Jacques, 1865: 24).

Desde el punto de vista práctico se fue configurando un modelo pedagógico cuyos elementos esenciales serán “la centralidad del profesor, el tratamiento amplio de las disciplinas, fundado en la filosofía y las ciencias morales y un lugar preponderante del examen dentro de la situación didáctica” (Legarralde, 1999: 40).

Estos fines del Colegio Nacional, con la impronta de los ideales de Amadeo Jacques, no sólo fueron adoptados por el de Buenos Aires; también, como se enuncia en diferentes periódicos y bibliografía de la época, se dispersaron en el Colegio Nacional del Uruguay, Mendoza, San Juan, Tucumán y Catamarca. El Colegio Nacional de Tucumán, cuyo rector era don Sixto Terán (ex discípulo de Amadeo Jacques), era “superior a un Gimnasio alemán de primera clase, en cuanto a las ciencias físicas, Cosmografía, Geografía, Física y en Matemáticas, que también se enseñaban allí, hasta la Trigonometría esférica y ecuaciones de segundo grado” (Jacques, 1945: 45).

En el mismo sentido, en una Conferencia de la época titulada “San Martín en la Educación Argentina”, encontramos una mención del doctor Horacio Rivarola sobre la enseñanza secundaria en la Argentina, a partir de la descripción del Colegio de San Martín. Al respecto agrega:

El Cabildo de la Ciudad, al enunciar a la sociedad la fundación del Colegio, decía: “... si el guerrero ha sido el instrumento necesario para salvar la nación en las crisis peligrosas, el sabio debe serlo para constituirla estable y brillante en las delicias de la tranquilidad (...) Padres de familia: la educación es el mejor patrimonio que en herencia podéis dejar a vuestro hijos” [...] El Gobernador Luzuriaga, a su vez, en la proclama que anunciaba aquella fundación, decía a sus conciudadanos: “Por fortuna, no tendréis ya que buscar el tesoro de las letras a la distancia. En vuestro propio suelo se erigen cátedras de humanidades en que se enseñarán los sagrados derechos y deberes del hombre en sociedad; las facultades mayores, la física, las matemáticas, la geografía, la historia y el dibujo. Ilustrados, labraréis vuestra felicidad (Rivarola, 1963: 13)

Estos sistemas de pensamiento en los que se constituyen los colegios nacionales están organizados con conocimientos propios de las matemáticas, física, química, álgebra, figuras geométricas, literatura, además de estar pensados para un sector de la población –más específicamente, en relación a un cierto ideal burgués. De allí que la Educación Secundaria haya sido pensada como “canal de diferenciación social de las elites” (Braslavsky, 1995: 94). El ideal en que se funda el Colegio Nacional de Buenos Aires se asienta en la cultura instalada en el Colegio de Ciencias Morales, que adscribía a las ideas de Rivadavia, ya que “concurrían al colegio los hijos de las familias patricias, continuando con la tradición de proporcionar a sus hijos una formación de dirigentes” (Puiggrós, 2006: 74).

En el caso específico de la Provincia de Buenos Aires, el 25 de febrero de 1885, a través de un decreto del Poder Ejecutivo Provincial, se crea el Colegio Provincial de La Plata, el cual adopta el Plan de Estudios de 1884 que se encontraba vigente para los Colegios Nacionales. El decreto establece la decisión de adoptar ese plan, “no sólo por ser aquél completo, sino también porque ese modelo consigna que los exámenes y certificados del Colegio Provincial sean válidos en los colegios nacionales y facultades de la República en virtud de disposiciones vigentes” (Poder Ejecutivo Provincial, 1885: 3). Esta fundamentación pone sobre la mesa que la elección no fue tanto académica como reglamentaria, ya que facilita el ingreso a la Universidad –además de dejar plasmado el marco sociopolítico que articula una instancia de organización del poder y de ejercicio de la dominación política.²⁰

El plan de estudios del Colegio Provincial de La Plata se constituía de la siguiente manera:

Primer año: Idioma nacional (analogía, sintaxis), historia (República Argentina, desde el descubrimiento hasta las invasiones inglesas), geografía (República Argentina), aritmética, francés, inglés, dibujo geométrico de las figuras planas. En Segundo año [...] [se mantienen algunas disciplinas y aparecen] álgebra, física (nociones elementales de física descriptiva y experimental), química descriptiva y experimental, francés, inglés, dibujo geométrico (sólidos). En tercer año [...] [nuevamente se mantiene algunas y aparecen] idioma nacional (literatura preceptiva), historia (Oriente-Grecia-Roma). En cuarto año [...]

²⁰ Si bien en la Provincia de Buenos Aires es posible establecer ciertos indicios de la Educación Secundaria anteriores a la constitución del Colegio provincial, estos fueron perdiendo vigor a partir de los conflictos y la formación del Estado Nacional. Por ejemplo, en 1823 se dispuso que los estudios preparatorios tuvieran carácter obligatorio para el ingreso a los estudios superiores (Halperin Donghi, 2002), estableciendo luego el título de Bachiller en Ciencias y Letras como requisito para alcanzar los estudios de Bachiller en Jurisprudencia y de Doctor en Teología, Jurisprudencia, Medicina y Matemáticas. Por su parte, en 1823, sobre la base del Colegio de la Unión del Sud fue creado el Colegio de Ciencias Morales, dependiente de las autoridades provinciales. Allí se formó buena parte de los hombres que conformaron la llamada “Generación del ‘37”. Para ampliar ver: Schoo, 2010.

[aparecen por primera vez] historia natural (nociones generales-zoología general), latín, alemán, dibujo (arquitectónico). En quinto año [...] literatura general (nociones generales de literaturas extranjeras y de estética), historia natural (clasificación de los animales-botánica general), filosofía (psicología-lógica). Sexto año [...] Nociones del derecho general, y especialmente político y civil, nociones de economía política (administración y estadística) [...] cosmografía, filosofía (moral, teodicea e historia de la filosofía), higiene, contabilidad, topografía, historia natural (clasificación de los vegetales-mineralogía general y especial-geognosia-geología) Clases de calistenia. Dibujo natural, caligrafía, música, baile, gimnasia, instrucción militar, declamación, esgrima (Plan de Estudio del Colegio Provincial de La Plata, 1885: 11-15).

Los contenidos enunciados ponen sobre relieve cierta elección de conocimientos, que, si bien pueden pertenecer a cierto “arbitrario cultural” –en el sentido de Bourdieu y Passeron (1996)–, teniendo en cuenta que la educación fue primero burguesa y luego más popular, el recorrido arqueológico nos permitirá ver que los contenidos son posibles en relación con cierto punto de partida desde el cual han sido posibles conocimientos y teorías (Foucault, 2008b). Este *a priori* es el que convertiremos en el interrogante que nos posibilite seguir nuestro trabajo. Las preguntas que se plantean son: ¿por qué tenían gran cantidad de horas disciplinas como historia natural, física, literatura, algebra, dibujo geométrico, entre otras?, ¿qué sistema de pensamiento las constituye?

Más allá de que hubo varias reformas entre 1870 y 1912 que intentaron modificar los planes de estudios, estos incluían “lengua-literatura nacionales y modernas; historia y geografía en peso creciente; y también a las disciplinas científicas” (Dussel, 1997: 26). Como afirma el plan de estudios de 1863, proyectado por Amadeo Jacques y puesto en vigencia durante el gobierno de Mitre, lo que se debe establecer es “la escuela única, bajo una forma mixta (ciencias y letras)” (EMEC, 1888: 149).

La elección de las ciencias y las letras implica resaltar, jerarquizar, y al mismo tiempo excluir ciertas prácticas culturales (Gvirtz y Palamidessi, 1998), en la medida en que las definiciones de la cultura válida estaban vinculadas con la enseñanza de aquellos saberes científicos que permitirían la instrucción pública que debía distribuir las luces en el pueblo (cf. Condorcet, 1922). En otras palabras, se buscaba un sujeto ilustrado y la configuración del saber científico como fuente de verdad, en tanto que, como afirma Condorcet –uno de los precursores del período ilustrado junto con Kant y Voltaire, entre otros–, en esta educación, “mientras más verdades haya descubierto el espíritu humano, más se capacitará para retenerlas y combinarlas en mayor número” (Condorcet 1922: 65). El corazón del período ilustrado “tiene por esencia el concepto de que hay un conjunto de hechos al que hay que someterse, centralmente, la ciencia, cuya sumisión consiste en dejarse guiar por la naturaleza de las cosas” (Berlín, 2000: 160).

De la misma manera, todos los planes que seguidamente se fueron dictando, en 1870 por el Dr. Avellaneda, en 1874 por el Dr. Albarracín, en 1876 por el Dr. Leguizamón y en 1879 por el Dr. Lastra, han prolongado los ideales de esta escuela, encaminando el mismo estatuto a ciertos conocimientos, pues las reformas apuntaron “a la función política de la educación, es decir a la forma de un tipo de hombre apto para cumplir papeles políticos” (Tedesco, 1982: 64), y no al carácter enciclopédico que se reflejaba en los planes de estudios de los colegios nacionales.²¹ Por ello, a través de la enseñanza, especialmente el nivel medio tendió a formar un hombre apto para cumplir papeles políticos, excluyendo otros objetivos, como el de formar un hombre apto para las actividades productivas (65).

Más allá de que las reformas apuntaron a los aspectos políticos de la época, los planes continuaron sobre el eje de la filosofía, las humanidades y las ciencias. Al respecto, el plan de estudios establece que:

Con método adecuado y haciendo prevalecer la concisión sustancial, se ilumina la mente del alumno, en la prédica, desde las alturas de la cátedra. Así se provoca el despertamiento y se estimula la actividad psíquica en el espíritu juvenil, haciéndose comprender y aun sentir el calor emocional bajo cuya sugestiva influencia se multiplican los esfuerzos por alcanzar el fin último de la ciencia, que es la posesión de la verdad (MJIP, 1903a: 211).

Desde aquí, la educación provee las facultades con la disciplina de la razón, lo que le permite al hombre despojarse de su accionar instintivo. En el mismo sentido, la educación es una instrucción por medio de conocimientos que permiten pasar a un estadio mayor, porque, como señala Condorcet (1922), se ilumina a la persona carente de luz (el alumno), pero a su vez por la cientificidad que la sustenta, ya que esta “enseñanza debe ser científica y útil á la vez para que responda a sus objetos verdaderamente racionales y humanos” (EMEC, 1888: 148). La educación se constituye en el eje vertebral de una sociedad que, con la mirada puesta sobre el progreso, la toma como la llave que sacaría al hombre de la oscuridad y la ignorancia hacia las luces. Como se establece en las bases para el Plan de Estudio del Colegio Nacional:

Es preciso abrir ancho espacio á la razón; hay que robustecer y afirmar sólidamente el carácter; y ya sea que el alumno haya de emprender un camino distinto del de la Universidad, ya haya de dedicarse á estudios superiores, se hace necesario dejarlo en aptitud de caminar por sí mismo, de discernir entre la verdad y el error (Beltrán, 1909: 325).²²

²¹ Esta problemática sobre el enciclopedismo se entiende como “el exceso de contenido informativo de los programas” (Terigi, 2012: 56).

²² Juan Beltrán fue Rector de la sección oeste del Colegio Nacional, denominada Colegio Nacional Oeste. Durante 1898, el Colegio Nacional de la Capital se vio excedido en su capacidad edilicia por su gran matrícula,

La educación forma parte de un proceso que libera al hombre del estado de tutela y lo hace responsable de su accionar. Este sentido de la educación pone en juego ciertas características de un ideal burgués, pero características que atañen a un buen gobernante, como la autonomía para ejercer el gobierno. El pensamiento de la mayoría de edad kantiana toma este sentido de la educación, al definirla como

aquella mediante la cual el hombre debe ser formado para poder vivir, como un ser que obra libremente. [...] Es la educación de la personalidad, la educación de un ser que obra libremente, que se basta a sí propio, y que es un miembro de la sociedad, pero que puede tener por sí mismo un valor intrínseco (Kant, 2003: 45).

Esta afirmación se despliega aún más en Rousseau, también con una formación filosófica, cuando enuncia que “nacemos débiles y necesitamos fuerzas; nacemos desprovistos de todo y necesitamos asistencia: nacemos sin luces y necesitamos de inteligencia. Todo cuanto nos falta al nacer, y cuanto necesitamos siendo adultos, se nos da por la educación” (Rousseau, 1982: 18).²³ Estos ideales educativos son los que se establecen en el marco de la Ilustración, y que constituyen una forma particular de educación:

La salida del hombre de su minoría de edad. Él mismo es culpable de ella. La minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección del otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no yace en un defecto del entendimiento, sino en la falta de decisión y ánimo para servirse con independencia de él, sin la conducción de otro (Kant, 2010: 21).

Los ideales de la ilustración y los contenidos ligados a las ciencias y las letras no sólo se reflejan en los planes de estudios de colegios nacionales, sino que también pueden rastrearse en todos los tipos Educación Secundaria. Cabe recordar que más allá de los colegios nacionales se encontraban, por un lado, anexos con orientaciones técnicas, productivas, comerciales y liceos de señoritas, y por otro Escuelas Normales destinadas a la formación de maestros.²⁴ En la Provincia de Buenos Aires, ante la necesidad de maestros, se llevaron a cabo gestiones para la puesta en práctica de escuelas normales con los mismos derechos de equiparación de títulos que los expedidos por el Honorable

ante lo cual se habilitaron cuatro secciones del mismo que pudieran abarcar dicha demanda. Para tal fin se crean las secciones Norte (actual Colegio Sarmiento), Sud (actual Colegio Rivadavia), Oeste (hoy Colegio Mariano Moreno) y Noroeste (actual Colegio Nicolás Avellaneda), a cargo de los respectivos Vicerrectores que dependían del Colegio Nacional Central. Ya en 1899 estas secciones se independizan, y cada una tiene su rector.

²³ Tanto Kant como Rousseau escriben en el Siglo XVIII, en vísperas de la Revolución Francesa. Es posible establecer varios acuerdos y desacuerdos en tanto que Kant escribe su *Pedagogía* después de haber leído el *Emilio* de Rousseau. También Locke, Condorcet, Voltaire, exponentes del siglo XVIII, avanzaron en la construcción de la educación en estos términos.

²⁴ La modalidad Normal fue parte de la Educación Secundaria hasta su transformación en 1969, que llevó a que la formación docente ya no sea parte del nivel medio, sino de un nivel terciario, y que las escuelas normales se convirtieran a la modalidad bachiller.

Consejo de Educación. Sus planes comprendían dos secciones: una denominada “clases” y otra denominada “ejercicios”. Por ejemplo, en segundo año se establece:

Clases:

Aritmética: 4hs. Geografía General: 3hs. Gramática castellana: 3hs.

Historia (Grecia y Roma): 3hs. Nociones de Historia Natural (Mineralogía y Geología): 3hs. Francés: 3hs. Pedagogía (Metodología general: principios fundamentales y reglas generales del arte de enseñar. Metodología especial de la enseñanza primaria elemental): 3hs.

Ejercicios:

Lectura y escritura: 3hs. Cálculo: 2hs. Dibujo: 3hs. Música (teoría y solfeo): 2hs. Calistenia: 2hs. Observaciones en la Escuela de Aplicación: 2hs. (CNE, 1886: 27)

Algunas clases y ejercicios varían en relación a los años: por ejemplo, cambia el idioma francés por el inglés, y la Gimnasia recién aparece en tercer y cuarto año, mientras que en los demás años se visualizan otras actividades, como Labores de mano y Prácticas en el curso normal elemental. Además, estos planes de estudio, según los años cursados, otorgaban títulos intermedios. Por ejemplo:

Art. 7° En la Escuela Normal de Profesoras se dará a más precedente curso normal elemental, uno Superior para las Maestras primarias aspirantes al diploma de Profesoras. Las asignaturas de este curso superior se distribuyen en dos años, subsiguientes á los cuatro del curso elemental (Plan de de Estudios para las Escuelas Normales, 1886: 28)

Según sus contenidos, los Planes pueden ser leídos en dos lecturas: por un lado, a partir de la puesta en escena de conocimientos en relación con saberes de época, y por el otro desde conocimientos en relación a cuestiones pedagógicas, a la habilidad para aplicar los mejores métodos, “aquellos que interpretan la naturaleza en su gradual y sabio desarrollo” (Bavio, 1886: 5). Por ejemplo, se plantea la necesidad de que los Maestros de las Escuelas Normales

estudiaran el alma humana con el objeto de deducir sus múltiples y distintas manifestaciones de las diversas facultades, y poder así: darle una acertada dirección que consistirá [...] en seguir la marcha de la naturaleza [...] y llegar al perfeccionamiento de la facultad por excelencias de la razón (Bavio, 1886: 5).

En otras palabras, la enseñanza es pensada según las reglas que establece la historia natural sobre el hombre, y el objetivo está puesto en la adecuación del hombre con el desarrollo natural.

De esta manera se despliega una manera de considerar el cuerpo ligada al desarrollo natural, en tanto que el método de enseñanza debe llevar el cuerpo al punto más perfecto posible de correspondencia con la naturaleza, con su esencia. En este camino, “el hombre llega a ser hombre exclusivamente por la educación” (Kant, 2003: 49),

pues es la herramienta para que el individuo no salga de su camino natural y se constituya en hombre. Aquí la razón es la facultad que permite al ser llegar a la naturaleza, o a esas ideas innatas inscriptas en el interior del cuerpo. De este modo, la educación ilustrada encuentra su condición de posibilidad en las ciencias naturales, porque los conocimientos a partir de los cuales se enuncia un tipo de educación han podido aparecer por el auge alcanzado por la ciencia de la naturaleza, que permitió definir al Hombre. “La Ilustración vio en el conocimiento de ésta y en su dominio la tarea fundamental del hombre” (Crisorio, 2010: 52).

Este tipo de análisis concierne a la historia de la educación, pero también atañe a la historia de las ciencias y las técnicas, en tanto la formación del Hombre está definida por el conocimiento de la naturaleza. Así, el método de enseñanza parte de un cientificismo que pone a la sustancia como esencia del cuerpo y condición de posibilidad. El Marco General del Diseño Curricular (2001) continúa sosteniendo esta relación del cuerpo con la naturaleza, de la ciencia con la razón, ya que establece que “existe, por una parte, un conocimiento que se alcanza por la vía predominante de la razón y que pretende aprehender la realidad tal como existe para cualquier hombre. Este conocimiento es el ideal de la ciencia” (DGCyE, 2001: 10). En el caso de la última reforma curricular, la razón no aparece, pero continúa la relación del cuerpo con la naturaleza, ya que “la corporeidad, *la cualidad corpórea que se aloja en el ser*, constituye una dimensión significativa del ser humano” (DGCyE, 2011a: 9; cursivas nuestras).

El cuerpo es una tabula rasa que está vacía, es un individuo, un ser no afectado por la relación con la sociedad porque su condición de origen está en la sustancia. En el mismo sentido, la educación se construye en esas reglas de la naturaleza que marcan al ser desde fenómenos producidos por la acción de fuerzas internas.

el problema de las ciencias físicas naturales consiste en referir todos los fenómenos de la naturaleza a variables fuerzas de atracción y repulsión, cuyas intensidades dependan totalmente de la distancia. La posibilidad de resolver este problema constituye la condición de una comprensión completa de la naturaleza [...] el sentido del progreso de la ciencia está perfectamente y estrictamente determinado (Einstein, 1959: 63).

Los márgenes en los que se apoya la Educación Secundaria son la razón, la naturaleza y el progreso. En el caso de la razón, por ser considerada el rasgo característico de la condición humana, es una facultad que se desarrolla con la experiencia educativa, y que permite conocer, dominar la naturaleza y transformar la realidad. En el caso de la naturaleza, si el Hombre puede insertarse en ese carril, quedará ligado al progreso. Por ello, al definir el progreso, el curriculum establece: “El progreso deportivo se resume en el

acrecentar la humanidad al mayor número posible de mujeres y hombres, a través de los medios que le son específicos a la práctica del Deporte” (DGCyE, 2003a: 96).

Ahora bien, estas vinculaciones entre razón, naturaleza y progreso, que la educación coloca en sus fines, requieren de un proceso educativo, que, en el sentido de Kant, conlleva tres momentos: los cuidados (precauciones para que los menores no se hagan daño; la disciplina, que humaniza al hombre y lo saca de la animalidad, es decir, “que somete al hombre a las leyes de la humanidad” (Kant, 1983: 30); y, por último, la instrucción, que consiste en las herramientas que permitirán convertirlo en hombre: la razón.

El que no es ilustrado es necio, el que no es disciplinado es salvaje [...] Es probable que la educación vaya mejorándose constantemente y que cada generación dé un paso hacia la perfección de la humanidad; pues tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana [...] Cada generación, provista de los conocimientos de las anteriores, puede realizar constantemente una educación que se desenvuelva de un modo proporcional y conforme a un fin, todas las disposiciones naturales de un hombre, y conducir así a toda la especie humana a su destino (Kant, 1983: 32).

Estas etapas se pueden ver en las bases generales para Planes de Estudios del Secundario que se reflejan en un periódico de la época, pues “la enseñanza secundaria debe ser de carácter general y tener por objeto instruir y educar al niño argentino para que sepa determinarse y bastarse á sí mismo” (Beltrán, 1909: 304). Esta experiencia conforme al deber de la educación es, en sentido kantiano, sinónimo de libertad y autonomía. De libertad, en tanto que –al igual que en la razón– se refleja la independencia de la causalidad que se proclama en la experiencia. De autonomía, debido a la voluntad que la experiencia determina. La minoría de edad queda puntualizada por una falta de decisión y audacia de valerse del propio entendimiento, por un cierto temor que se dirige no a defectos morales sino a una falta en la relación de autonomía consigo mismo. Esta relación sobre sí mismo continúa conformando uno de los objetivos clave en el curriculum del presente, en tanto que el fin de la Educación Física es lograr la autonomía. Pero, ¿qué significa tener autonomía? Resulta recurrente en el curriculum del presente esta búsqueda de la autonomía en el alumno y la alumna, mencionada en diferentes extractos del documento. El Diseño Curricular de Educación Física establece que “El desarrollo de la propia corporeidad, la participación en experiencias ludomotrices, gimnásticas, deportivas, expresivas, en diferentes ambientes, con crecientes espacios de participación, permiten la conquista de autonomía” (DGCyE, 2006b: 132). Más aún, declara que “es imprescindible favorecer el desarrollo de la autonomía” (132). La palabra autonomía es definida como la condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie. Autonomía

proviene del griego *auto*, que significa uno mismo, y *nomos*, que refiere a ley. En términos generales es la capacidad de tomar decisiones sin ayuda de otro, y se ha convertido casi en un sinónimo de libertad. La autonomía se adquiere desde la voluntad de querer poseerla, y permite al ser humano librarse de la carga de la autoridad. ¿Qué significa este fin autónomo, sino la salida de la minoridad de edad kantiana? De un modo u otro la autonomía refiere a la “condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie”.²⁵ Por ello, el Diseño Curricular de Educación Física establece que a través de sus contenidos apuntará a la “la disponibilidad de sí mismo” (DGCyE, 2006b: 136).

Ahora bien, esta relación consigo mismo que pretender alcanzar la educación ilustrada, y que vuelve a estar enunciada en el curriculum del presente, es efecto de un saber que establece un modo de entender el sujeto como individuo, y la educación como el medio para alcanzar esa individualidad, ese modo de bastarse a sí mismo que forma parte del progreso del hombre, pero un progreso producto de la ciencia: “nada adelantaría su cultura si no se procediera con arreglo á Ciencia” (Beltrán, 1909: 306). La Ciencia funciona como un ideal, como una verdad que impone un modo de ser, una serie de proposiciones que ponen en cuestión al hombre como ser natural. Ahora bien, ¿por qué las ciencias naturales fundamentan el modo de llegar a la “liberación de la tutela”? ¿qué proposiciones coercitivas imponen?, ¿qué episteme permite darle ese estatuto?

Cada época, y por consiguiente cada forma de pensar y de estar dentro del mundo, condensa cierto espacio de posibilidades, ciertas formas de hablar, pensar y hacer. Habría, por tanto, que regresar a las condiciones de posibilidad que, en el momento de la educación ilustrada, hacían patentes tales límites: el modo de entender a la educación y al cuerpo, que como ya hemos demostrando continúa operando en el presente.

El cuerpo, la educación y las ciencias de la naturaleza

No podemos pensarlo todo en todo momento: cada época delinea sus propios límites de enunciabilidad, aunque no siempre fijos ni aún más nítidos, que fragmentan el espacio en el cual el enunciado tiene sentido. Estos límites son una especie de patrón común de interioridad, que traza las condiciones de posibilidad de lo que puede decirse, conocerse y hacerse en cada momento.

²⁵ Diccionario de la Real Academia Española. Versión on-line. <http://www.rae.es/rae.html>

El enrejado simbólico en el que se sostienen los planes de estudios de la Educación Secundaria, y que sigue funcionando como sistema de pensamiento en el curriculum del presente, no es parte de la continuidad del pensamiento, ya que existen interrupciones muy disímiles que “suspenden el cúmulo indefinido de los conocimientos, quiebran su lenta maduración y los hacen entrar en un tiempo nuevo, los escinden de su origen empírico” (Foucault, 2008b: 13).

El punto de partida desde el cual han sido posibles ciertos conocimientos y teorías sobre la educación es el fondo que dicta el *a priori* histórico y determina en qué elementos de positividad ha podido aparecer cierto saber. Los sentidos sobre el cuerpo que aparecen en la educación en el contexto de la ilustración fundan su positividad y presentan una historia, que no es la de su perfección creciente sino la de sus condiciones de posibilidad, a las que Foucault denomina *episteme*.

A primera vista, la *episteme* nos deja ver un modo de enunciar la realidad, recortar distintos objetos y límites, y por lo tanto diferentes epistemes en relación a los límites que cada una traza para lo enunciable y lo practicable. Permite una mirada sobre las disímiles maneras en las que fueron enunciadas diferentes formas de habitar el mundo, de darle sentido, que en los contenidos y formas de definir al cuerpo de la educación se hacen presentes. En palabras de Foucault, es posible establecer tres epistemes: la episteme clásica, la episteme renacentista y la episteme moderna.

Hasta fines del siglo XVI, la semejanza desempeñó un rol constructivo en todo el campo de saberes de la cultura occidental, ya que impuso un modo de articulación entre el conocimiento y la representación que se configuró a partir de un orden natural. “El mundo se enrollaba sobre sí mismo: la tierra repetía el cielo, los rostros se reflejaban en las estrellas y la hierba ocultaba en sus tallos los secretos que servían al hombre. La pintura imitaba el espacio” (Foucault, 2008c: 35). En el siglo XVI, la semejanza señalaba la existencia de un gran mundo cuyo perímetro constituía el límite de todas las cosas creadas, donde los seres eran una especie de microcosmos que reproducía, en proporción y dimensión más reducida, el orden que regía en el cielo y en los astros, entendidos como macrocosmos. Pero, como afirma Foucault, la distancia entre el microcosmos y el macrocosmos no es ilimitada o infinita, ya que las similitudes entre las

cosas pueden ser contadas y tienen un dominio perfectamente cerrado donde el orden macro se refleja en el orden micro.²⁶

La naturaleza es el conocimiento y la explicación de la realidad natural, la cual se puede sistematizar bajo leyes que dan cuenta de la organización y actividad de la materia, sin tener que tomar en cuenta los principios religiosos agrupados en la teología. En este sentido, los distintos saberes de la época responden a condiciones históricas, a disposiciones del pensamiento que sentaban sus bases en “la relación entre microcosmos y macrocosmos como garantía de este saber y término de su efusión” (ibid. 50). En el tipo de retorno al platonismo que se da en el Renacimiento, por ejemplo, predomina el estudio de los cuerpos regulares platónicos, celebrados como modelos ideales. Así, la obra de Leonardo da Vinci “El hombre de Vitrubio” refleja este modo de pensar la relación micro y macrocósmica. El texto que acompaña la obra dice que la naturaleza distribuye las medidas del cuerpo humano de la siguiente manera:

4 dedos hacen 1 palma, y 4 palmas hacen 1 pie, 6 palmas hacen 1 codo, 4 codos hacen la altura del hombre. Y 4 codos hacen 1 paso, y que 24 palmas hacen un hombre; y estas medidas son las que él usaba en sus edificios. Si separas la piernas lo suficiente como para que tu altura disminuya 1/14 y estiras y subes los hombros hasta que los dedos estén al nivel del borde superior de tu cabeza, has de saber que el centro geométrico de tus extremidades separadas estará situado en tu ombligo y que el espacio entre las piernas será un triángulo equilátero.²⁷

El hombre de Vitrubio realizado por Leonardo Da Vinci deja ver una visión del hombre como centro del mundo, donde ambos –hombre y mundo– se unen entre sí bajo el gobierno de un principio geométrico que enmarca al cuerpo humano en relación a cierta proporcionalidad y funcionalidad; el canon clásico que trata de vincular el cuerpo humano con la naturaleza. Aquí se revela la semejanza que reina el orden del Renacimiento, en tanto conocer las cosas ilumina características que las hacen semejantes o próximas con otras, y en tanto el signo enlaza la semejanza o afinidad. De ahí que las categorías de macro y microcosmos trazan los límites de este universo de similitudes, encerrándolo entre el cosmos (límite superior) y el hombre (límite inferior).

²⁶ La categoría de microcosmos intenta aplicar a todos los dominios de la naturaleza el *juego de las semejanzas duplicadas*, en el cual se garantiza que cada cosa podrá encontrar, en una escala mayor, su espejo macrocósmico.

²⁷ El extracto pertenece a la traducción completa del texto que acompaña al Hombre de Vitrubio de Leonardo da Vinci. En realidad es una traducción de las palabras de Vitrubio, pues el dibujo de Leonardo fue originalmente una ilustración para un libro sobre las obras de Vitrubio. Con el correr de los años, la imagen ha adquirido reconocimiento por representar una manera de entender al cuerpo y al mundo. El dibujo es un claro ejemplo del enfoque de Leonardo que se desarrolló muy rápidamente durante la segunda mitad de la década de 1480.

Pero la condición en que los signos ejercen su función cambia en la mitad del siglo XVII, en tanto que ya no son algo que deber ser descubierto, sino que se producen por el acto de conocimiento. En efecto, se “sustituye a la semejanza para definir la eficacia del signo en el dominio de los conocimientos empíricos” (Foucault, 2008c: 75). Ya a mediados del siglo XVII, el nexo entre los signos y su contenido no estará sostenido por una forma intermedia, como sucedía durante el Renacimiento: ya no se buscará reunir las cosas, algo que pueda revelar un parentesco, una atracción, una naturaleza secreta común a ellas, sino que, al contrario, se buscará diferenciar para poder establecer la identidad de las cosas. En este sentido, la discriminación impone, en la comparación, la búsqueda primaria y fundamental de las diferencias: en todos los campos, las cosas son medidas, ordenadas, tabuladas, colocadas en serie, en columnas y en estructuras, bajo el orden del saber de la historia natural, la gramática general, y el análisis de las riquezas.

La estructura de los seres vivientes se define por los valores, no necesariamente cuantitativos, que se pueden asignar a cada una de estas cuatro variables: la forma de los elementos, la cantidad, la manera en que se distribuyen unos respecto de otros y las dimensiones relativas. La descripción de la estructura es respecto de lo observable lo que la proposición es respecto de la representación, es decir, la disposición lineal, sucesiva de lo que se nos ofrece de manera simultánea (Castro, 2004a: 113).

En la época clásica se constituye un espacio empírico que no había existido hasta el renacimiento. Pero la aparición de la ciencia de la naturaleza no surge por cierta curiosidad del hombre, sino por la relación con un conocimiento del orden:

En cuanto se trata de ordenar las naturalezas simples, se recurre a una mathesis cuyo método universal es el álgebra. En cuanto se trata de poner en orden las naturalezas complejas (las representaciones en general, tal como se dan en la experiencia), es necesario constituir una *taxinomia* y, para ello, instaurar un sistema de signos. Los signos son al orden de las naturalezas compuestas lo que el álgebra al orden de las naturalezas simples (Foucault, 2008c: 88).

Estas nociones hacen posible un sistema general de pensamiento, que nos deja recorrer desde las formas calculables del orden hasta el análisis de representaciones más complejas: en el caso de la gramática general, a través del estudio del orden verbal en relación con la simultaneidad que el lenguaje tiene por objeto representar; en el caso de la historia natural, a través de la nominalización de lo visible y la disposición taxonómica de los seres vivos mediante una nomenclatura apropiada; en el caso del análisis de las riquezas, mediante la teoría de la moneda, de los precios y del valor, el modo en que los bienes pueden ser representados.

De esta manera se dibujaba la red del saber empírico, mediante una *taxinomia universalis* que aparece con todo esplendor en Linneo,²⁸ cuando proyecta volver a encontrar en todos los dominios concretos de la naturaleza las mismas distribuciones y órdenes. Su trabajo consistió en asignar cada organismo, basado en características afines, a una categoría mayor –llamada reino, vegetal o animal–, a la que dividió en categorías gradualmente más pequeñas (género y especie).

Esta historia natural del orden se enlaza en un espacio y tiempo absolutos, que explican la naturaleza como conjunto de principios mecánicos determinados por la física y la química. Estas últimas se enuncian en el plan de estudios como “una de las ciencias más aptas para inculcar el espíritu de observación, el amor á la verdad (...) á adquirir la noción de las leyes naturales que rigen al universo” (MJIP, 1903a: 176), y pueden identificarse en los contenidos propuestos por varios de los Planes de Estudios para Colegios Nacionales y Escuelas Normales: “5° año (...) Ampliaciones de las nociones de Física 2 horas, Ampliaciones de las nociones de Historia natural 2 horas. Ampliación de las nociones de Química” (Reformas al plan de Estudios de las Escuelas Normales, 1887: 380). Del mismo modo:

Cuarto año. Castellano (literatura contemporánea) 3 horas, Idioma extranjero (literatura contemporánea) 3 horas. Tipografía 2 horas. Cosmografía 2 horas. Historia universal (Contemporánea) 3 horas. Geografía Argentina 2 horas. Historia Argentina 2 horas. Física 3 horas. Química 3 horas. Historia natural 3 horas (CNE, 1903: 4).

Hay una importante referencia a los principios de la historia natural y las matemáticas. Por ejemplo, en cosmografía se establecen los conceptos de la física sobre posiciones de la esfera, movimiento de los planetas, gravitación universal, etc. En el caso de la química, su clasificación en orgánica e inorgánica remite al mismo modelo.

Este énfasis de la Educación Secundaria en materias como las ciencias o las letras puede rastrearse no sólo en los Planes de los Colegios Nacionales y escuelas Normales, sino también en los colegios que fueron su base, ya que sus planes de estudios, en una primera etapa, no variaron sustancialmente del anterior jesuítico (cf. Dussel, 1993: 19). Pero lo que aquí se pone en evidencia es que los contenidos no son elecciones al azar, sino que son producto de las condiciones de posibilidad de todo saber. Si bien estas ciencias del orden permitieron determinadas condiciones de posibilidad durante el siglo XVII y hasta mediados del siglo XVIII, es posible observar que las condiciones en las que se sustentan los planes de estudio, la instancia previa que crea los

²⁸ Carlos Linneo (1707-1778). Fundador de la taxonomía moderna.

discursos que fundamentan la educación, se entrecruzan con las ciencias del orden y con la historia natural y no con otro saber.

Así, emerge un espacio en el que se despliega una serie de acontecimientos discursivos, un momento en el cual los saberes se han constituido y sientan las bases de la Educación Secundaria. No se trata de “un dato objetivo, sino de una heterogeneidad constitutiva implícita en la propia indagación histórica, que se encuentra en cada oportunidad ante un pasado, por así decirlo especial” (Agamben, 2009: 119).

Estas maneras de construir un discurso definen un dominio particular de objetos y determinan al mismo tiempo el lugar del sujeto. Pues, si bien el Hombre aún no es objeto de conocimiento, y la biología aún no forma parte de las clases de enseñanza, el ser del hombre se interpreta a partir de su morfología, de su anatomía, y la educación debe ir en esa dirección. Y si se puede hablar de vida es sólo como un carácter, en un sentido taxonómico, es decir clasificativo:

como lo hacía Linneo, al fijar como criterio al nacimiento (por semen o por brote), la nutrición (por intususcepción) el envejecimiento, el movimiento externo, la propulsión interna de líquidos, las enfermedades, la muerte, la presencia de vasos, glándulas, epidermis y utrículos.²⁹

Esto llevó a pensar la historia como unitaria, “ya fuera porque proyectaba la temporalidad de la naturaleza sobre lo humano o, inversamente, porque subsumía toda temporalidad en la historicidad humana concebida según un modelo providencial” (Castro, 2006: 177); a su vez, condujo a la educación en el mismo sentido, y, por ejemplo, se encuentran características de cómo se definen a los alumnos, y se enuncia que “las aptitudes congénitas, varían como las fisonomías; los que son naturalmente feos no pueden llegar a lindos por artificio; los que son naturalmente torpes, no pueden esperar de la cátedra lo que la naturaleza les haya negado” (MJIP, 1903b: 109). Además, “la demostración teórica, racional ó metafísica del principio de moral, no puede adquirir suficiente fijeza en los espíritus, hoy que todo el mundo habla y escribe sobre la crisis moral, y parecen perdidos los rumbos cardinales de la conducta” (129), que se determina por la edad de los alumnos, la preparación que ha recibido y sus aptitudes congénitas. De esta manera, el método de enseñanza no se limita a una serie de útiles preceptos para la vida, sino que contiene la expresión animada de la existencia misma, porque primero está la materia, la sustancia y luego la cosa. Ahora bien, esta constitución del sujeto a partir de su ser como condición necesaria adquiere existencia por cierta epistemología que le da su sentido,

²⁹ Linneo, Philosophie, 133. Cf. también Systéme sexuel de vegetaux, p.1, citado en Foucault, 2008c: 178.

cierto saber que conforma la regla de la práctica que lo constituye. El punto de vista, en palabras de Foucault,

no le es dado ni por el tiempo “realista” acumulado por la erudición historiográfica ni por el espacio de idealidad que recorta autoritariamente la ciencia de nuestros días, sino por el punto de vista de la epistemología. Esta no es la teoría general de toda ciencia o todo enunciado científico posible; es la búsqueda de la normatividad interna a las diferentes actividades científicas, tal como se han llevado efectivamente a la práctica (2012: 243)

En las materias que se encuentran en los Planes de Estudio se halla la dirección hacia la cual se trata de reconducir al hombre, pues el enrejado en el que se sostienen se constituye mediante los límites de la historia natural, la cual ocupa un espacio que no le es dado por la historia, sino por el punto de vista epistemológico que “se equilibra, en efecto, alrededor de algo que no es ni el animal humano, ni la conciencia de sí, sino la *Menschenwesen* [esencia del hombre], es decir, a la vez el ser natural del hombre” (Foucault, 2009a: 25). Esto deja a la vista que la *episteme* se sostiene sobre un saber dentro del lenguaje de la naturaleza, y una inscripción en lo originario. En este sentido, resulta interesante preguntarse si es posible procurar una educación que considere al cuerpo como algo natural. Es pertinente investigar si es posible pensar ese estado natural de las cosas o si es tan sólo una ilusión, como expresa Foucault, por no querer concebir la vida aferrada, desafiada, comprimida por el poder. La historia natural, la física clásica brindaron el andamiaje conceptual de un modo de pensar la relación fundada en la existencia de entidades materiales (masa, cuerpo) afectadas por fuerzas. Es decir, un cuerpo o sustancia primera que luego es afectada, pero que la educación debe tratar de conservar porque su fin es alcanzar su esencia.

Naturaleza, según el Diccionario de la Real Academia Española, refiere a “principio universal de todas las operaciones naturales e independientes del artificio”. Y natural, por su parte, remite a lo que es “hecho con verdad, sin artificio, mezcla ni composición alguna” (RAE). A su vez, Chomsky lo define como “conjunto de esquemas o principios de organización innatos que guían nuestro comportamiento social, intelectual e individual” (Chomsky y Foucault, 2007: 11). Entonces, si el sujeto se entiende como aquello natural, se reconoce como sujeto universal conforme a las reglas universales de ser sujeto. En tal sentido, ¿cómo sostener una ley natural en el sujeto? El fin de la educación secundaria parte de esta naturaleza humana, no sólo en la elección de sus contenidos sino en sus fines y objetivos humanistas.

Humanismo proviene del latín *humanitas*, humanidad, naturaleza; o bien de *humanus*, lo que concierne al hombre. La *humanitas* reconstruye y formula un discurso

sustentado en una preocupación por el hombre, con un fuerte énfasis en el cuidado de su esencia.³⁰ “La *humanitas* constituye la meta de un pensar de este tipo, porque eso es el humanismo: meditar y cuidarse de que el hombre sea humano en lugar de no-humano, «inhumano», esto es, ajeno a su esencia” (Heidegger, 2000: 4). Se va definiendo así las reglas de formación de aquella fundación de la Educación Secundaria de la cual los diseños curriculares actuales se distancian. En este caso, sería una distancia a la naturaleza, al cuerpo natural, al humanismo. Sin embargo, los diseños curriculares actuales buscan, en la educación secundaria básica, “procurar una Educación Física humanista” (DGCyE, 2006b: 133), y en la superior seguir con ese fin, en tanto que “la presente propuesta curricular procura configurar una Educación Física con un enfoque humanista” (DGCyE, 2010: 12). Ahora bien, ¿por qué el curriculum vuelve a poner como fin el humanismo, si es aquello de lo cual se distancia?, ¿hay otro humanismo?, ¿cuál es su tarea en la educación?

Existen distintos tipos de humanismos: desde el humanismo de Marx, pasando por el humanismo que Sartre concibe como existencialismo, hasta el cristianismo, el cual se orienta a la salvación del alma del hombre y donde la historia de la humanidad se extiende en el marco de dicha historia de redención. Heidegger (2000) embiste contra estas formas de humanismo que conciben al hombre como una esencia fija, es decir metafísica. El término humanismo denota la idealización de lo humano hasta convertirlo en figura única, en la que el hombre es el centro y origen de todo. En este movimiento, que va de la sustracción del origen al retorno de su cuestionamiento, se encuentran tanto los esfuerzos positivistas por articular el tiempo del hombre en la cronología de las cosas, como así también los esfuerzos contrarios por articular, en la cronología del hombre, la experiencia de las cosas. La tarea humanista de la educación, entonces, es conservar esa esencia del hombre, ya que admite que hay un orden empírico, real y natural; y al mismo tiempo que hay un saber que explica el por qué de ese orden con el cuerpo y no otro. Esta *episteme* trazada por el empirismo busca en el cuerpo las esencias que permiten establecer un orden para luego proyectar, predecir y prescribir las formas de realizar las prácticas de la educación. Este es el sentido de las palabras de Foucault al enunciar: “lo

³⁰ Según Heidegger (2000), la *humanitas* se transforma en un deseo de la república romana. El *homo humanus*, el romano que eleva y ennoblece la *virtus romana* al “incorporarle” de los griegos lo que se traduce con el término de *humanitas* (*eruditio* e *institutio in bonas artes*), se opone al *homo barbarus*. Es posible encontrar en Roma un humanismo que nace del encuentro de la romanidad con la cultura de la Grecia tardía, en el cual lo griego se contempla bajo su forma tardía, y ésta, a su vez, bajo el prisma romano. También el *homo romanus* del Renacimiento se contraponen al *homo barbarus*, pero en este caso lo in-humano es la supuesta barbarie de la Escolástica gótica del Medioevo.

que me aterra del humanismo es que presenta una determinada forma de nuestra ética como un modelo universal válido para cualquier tipo de libertad” (citado en Castro: 2004a: 175).

Más allá de las diferencias que puedan tener los distintos tipos de humanismo –el del renacimiento, el Moderno, entre otros– en relación con su meta y fundamento, con el modo y los medios empleados para su práctica, coinciden en el hecho de que la *humanitas* del *homo humanus* se establece desde la perspectiva previamente establecida de una interpretación de la naturaleza, la historia y el mundo.³¹

Estos enunciados humanistas pueden identificarse una vez más en los fundamentos de la Educación Secundaria del curriculum producto de la reforma de los '90, elaborado por la provincia de Buenos Aires, en el que se enuncia que “las sociedades de hoy, muestran una conflictiva relación hombre-realidad, cuyas características de creciente deshumanización se reflejan en proyectos en los que los componentes económicos y las producciones tecnológicas dominan el campo de la vida moderna” (DGCyE, 2001: 9). Si se define la tarea de la educación como la de una humanización que es consecuencia de una deshumanización, se define a la vez un humanismo que confía con optimismo en un progreso guiado por la naturaleza y desarrollado conforme a unos métodos racionales, es decir, un progreso establecido de antemano en sus fines y en su/s método/s.

Todo proyecto que se considera “humanista” convierte esta “naturaleza humana” en una tarea pedagógica, a la que también podemos llamar política. 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 (Castro, 2003: 2).

El saber en el que se sostiene la educación ilustrada, que sienta las bases de la educación secundaria y los modos de concebir al cuerpo, establece un sentido del orden a partir de las ciencias de la naturaleza, pues, desde las materias que constituyen sus planes de estudios (historia natural, lógica, física) hasta los modos de enseñanza y fines de la educación, el optimismo ilustrado da a la educación el papel del desarrollo del ser humano: en el disciplinamiento de la razón, entonces, estaría el camino que conduce al recorrido de la esencia humana. Hay un saber del cuerpo que opera y permite interpretar la educación:

En este nivel, no se trata de saber cuál es el poder que pesa desde el exterior sobre la ciencia, sino qué efectos de poder circulan entre los enunciados científicos; cuál es, de

³¹ En el capítulo tres se desarrolla lo denominado Humanismo Moderno.

alguna manera, su régimen interno de poder; y de qué modo y por qué, en ciertos momentos, estos se modifican de una manera global (Agamben, 2009: 19).

Este pretendido sujeto universal no sólo requiere su adecuación a las leyes de la naturaleza; al mismo tiempo, en la medida en que es universal, puede ser un sujeto de conocimiento que exige una relación consigo mismo que es autónoma, individual. Este deber ser surge del interrogante por la esencia del hombre, y desarrolla un humanismo sostenido en el conocimiento y estudio del ser humano, como efecto de la reflexión y del análisis empírico. En efecto, la *episteme* que da lugar a ciertos Planes de Estudios parte de considerar el cuerpo como producto de la naturaleza, y la educación como un método que tiene por objetivo la realización de un ideal humano dado en esa naturaleza. En otras palabras, existe, en el conjunto de discursos que constituyen al humanismo que atraviesa los planes de los colegios nacionales y escuelas normales, “un sometimiento del sujeto a las leyes de la naturaleza, a un sujeto universal” (Emiliozzi, 2012: 24).

De este modo, la educación hacia la liberación de la tutela, en el sentido kantiano, constituye al sí mismo no como simplemente dado, sino como producto de la constitución en una relación consigo mismo como sujeto. Sin embargo, un sujeto universal cuya razón se sostiene en las leyes de la naturaleza, a partir de la sustancia del cuerpo, de lo individual, supone prejuiciosamente que el individuo es real y la relación sólo una suposición ideal (cf. Elías, 2000).

El problema que se tiene cada vez que se postula al hombre como la tarea educativa supone que hay que establecer qué no es hombre. A su vez, cada vez que defina qué es un hombre, habrá una definición universal de hombre, la respuesta de la verdad del hombre. La historia natural produce una unificación del hombre, estabiliza un registro de lo humano donde la comunidad pasaría a ser 1 hombre + 1 hombre + 1 hombre porque no hay un lazo con el discurso, solo hay Un Hombre que funciona como ideal y que es definido por la historia natural.

El haz de relaciones en el que se constituyen los planes de estudios que se sucedieron desde la creación del Colegio Nacional nos permite encontrar puntos en común con el presente y poner en cuestión un saber del hombre que, al mismo tiempo que define un dominio particular de objetos, determina un modo de definir al sujeto: los saberes que se hacen presentes determinan un modo de concebirlo como un sustrato viviente que no es modificado por el vivir en la cultura; así, el sujeto no es afectado porque hay un eterno retorno a la sustancia, que es condición de existencia, de permanencia y de progreso. Si, como propone Lacan, “es el mundo de las palabras el que crea el mundo de

las cosas” (1991: 265), y no la sustancia la que crea o forma el punto de origen del sujeto, en estos planes de estudio se pone en evidencia un eterno retorno a la naturaleza.

La educación de lo físico

En los primeros planes de estudio de los colegios nacionales (1863 y 1870) no se encuentran disciplinas que tomen al cuerpo como objeto de estudio específico (Aisenstein y Gvirtz, 1999): las asignaturas escolares que aparecen son Historia natural, Castellano, Geografía, Latín, Francés, Inglés, Matemáticas, Física, Química, Filosofía, Dibujo, Historia Medieval, Moderna, y Americana.³² Sin embargo, en los fines de la educación es posible encontrar la normatividad interna de la actividad educativa, en la que aparece un concepto de hombre ilustrado, un ideal de hombre que no sólo se liga a cierto ideal burgués sino a cierta esencia del hombre, cierta naturaleza apegada a la sustancia, que luego será profundizada al aparecer disciplinas que atañen al cuerpo, como higiene, ejercicios físicos/gimnasia, economía domestica, esgrima, calistenia, instrucción militar y labores de manos en la parte práctica.

En la década de 1880, momento fundamental en el cual se produce la sanción de la Ley de Educación Común 1.420, que promulga las bases para la creación de los Sistemas Educativos Nacionales, se funda como pensamiento político-pedagógico la promoción de una educación integral del hombre –intelectual, moral y física–, que también será retomada en el primer Congreso Pedagógico de 1882, auspiciado por Manuel Pizarro y Sarmiento con el aval del Presidente Roca.

Este modo de pensar la educación de un modo integral se hacía notar en la época cuando se enunciaba que

El niño debe jugar, debe gritar, porque su naturaleza se lo exige así. ¿Cómo se desarrollaría su musculatura, su voz, si durante seis horas se le obliga á ser una estatua? Por un poco de desorden aparente, ó de frio de las paredes, se están formando generaciones endebles, física é intelectualmente, pues que estas son correlativas (Revista La Educación, 1886. Año 1 N° 1).

Estos principios educativos impactaron unos años después en la Educación Secundaria, ya que la constitución de este nivel “fue tardía respecto de lo acontecido en los niveles básicos del sistema educativo y estuvo influida por lo acontecido en los otros niveles” (Ruiz et al, 2008). El nivel secundario, a diferencia del primario que se caracterizó

³² Para ampliar, ver el estudio sobre los años de aparición de las asignaturas escolares *enunciadas*, en Dussel, 1997: 32.

desde su conformación por mantener cierta uniformidad, posee una gran cantidad de planes de estudio que no lograron una articulación entre las distintas ofertas educativas (enseñanza secundaria, normal y especial) que sin embargo partieron en todos los casos de un saber natural y material del cuerpo. Los distintos intentos de reforma que cuestionaban el modelo curricular de los Colegios Nacionales (currículo humanista sobre una base enciclopedista) no consiguieron modificar el tipo de conocimientos que prevalecían desde el origen de estos colegios (cf. Dussel, 1997). Sin embargo, el modo en el cual se produce un escenario de creación de los sistemas educativos nacionales, y la producción de una nueva sociedad, permiten la institucionalización de la obligatoriedad escolar y la construcción de las piezas que luego formarán otros planes de estudio que ponen al cuerpo como objeto específico de estudio de ciertas ciencias.

Precisamente, los argumentos para las siguientes propuestas de planes de estudios del nivel secundario estuvieron sustentados en los aportes teóricos de Herbert Spencer, quien a mediados del siglo XIX desarrolla su pensamiento aplicando las leyes evolutivas de la biología en estudios sociales. Esto le permite dividir la educación en intelectual, moral y física, postura desde la cual surgen las respuestas preliminares a las preguntas que la educación física había planteado.

Esta educación física, que aparece vinculada a los ejercicios físicos como parte del legado del ideario spenciariano de una pedagogía integralista, todavía no constituye una “Educación Física”, una práctica reproducida de manera sistemática, general y relativamente homogénea (cf. Galak, 2012), y tampoco funciona, en una primera instancia, como parte de las asignaturas de los Planes de Estudios de los Colegios Nacionales.

Si bien ya Salustiano Pourteau, en 1895, propone una Educación Física en una Conferencia Pedagógica, aún no tiene un impacto en los Planes de estudio. En dicha conferencia, se renueva

su propaganda entusiasta y decidida en favor de la educación física y en consecuencia de las plazas para ejercicios y juegos construidas con el concurso de la municipalidad y de las autoridades de quien depende la instrucción primaria y secundaria (Pourteau, 1899: 758).

Pero esta manera de nombrar acciones educativas, sean pedagógicas o no, que conllevan una utilización manual o corporal, no constituye prácticas que sistemáticamente hayan sido institucionalizadas bajo la denominación “Educación Física”.

Al respecto, en los antecedentes sobre enseñanza secundaria en la República Argentina, se establece que:

Siendo necesario organizar el ejercicio físico en los colegios nacionales de acuerdo con las reformas introducidas al respecto en la Ley de Presupuesto vigente, [...] El presidente de la república decreta:

Art. 1° Apruébase el reglamento formulado por la Inspección General de Enseñanza Secundaria, que se agrega á este decreto, y por el que se organiza el ejercicio físico en los referidos establecimientos [...]

Art. 3° Autorízase á la Inspección General. 1ª para que, de acuerdo con lo establecido en este decreto, tome las disposiciones más necesarias, á fin de que se dé comienzo á los ejercicios físicos á la mayor brevedad, y en la forma reglamentada [...] (MJIP, 1903b: 620).

Si bien aquí vemos aparecer una actividad que atañe a la educación del cuerpo, los cambios sobre el plan de estudios no fueron profundos, ya que se mantuvieron las mismas disciplinas, reafirmando una “enseñanza secundaria general y preparatoria para la instrucción universitaria” (MJIP, 1903a: 3). Al respecto, el ítem de ejercicios físicos que aparece en el Plan de 1903 aún no considerado una disciplina con examen como las demás, ni con cantidad de horas obligatorias por semana, pero forma parte de un proceso de sobredeterminación funcional.

Instrucción general	
Primer año	
Clases semanales	
Castellano.....	6
Idioma extranjero.....	6
Aritmética (1° parte).....	6
Geometría Plana.....	2
Geografía Universal (Asia, África y Oceanía).....	2
Historia Universal Antigua (Oriente).....	2
Dibujo.....	3
Ejercicios físicos.....	-

(Ibid. 3).

Lo mismo sucede en los demás años: aparecen otras clases semanales, como álgebra, trigonometría, historia natural, instrucción cívica, pero ejercicios físicos se mantiene sin la especificación de horas semanales.

En otros Planes de Estudios, por ejemplo el Plan para Escuelas Normales –las cuales estaban divididas en un Curso normal y en una Escuela Modelo práctica y de

aplicación—,³³ no aparecen los ejercicios físicos, pero aparece gimnasia o calistenia con horas semanales (cf. Plan de Estudios y Reglamento de las Escuelas Normales, 1886: 27).

La selección de los contenidos más adecuados para llevar adelante la integridad intelectual, física y moral, es un foco de discusión que no sólo puede rastrearse en periódicos de la época, como *El monitor de la Educación Común* [EMEC] o la *Revista La Educación*,³⁴ sino que también puede inferirse de la sucesión de Planes y Programas. Si bien los contenidos propuestos han sido presentados como pares opuestos –los ejercicios militares, la Educación Física metódica y la gimnasia racional (cf. Scharagrodsky y Aisenstein, 2006: 31)—, estos se fueron convirtiendo en un haz de relaciones de cierta formación discursiva.

Al analizar los ejercicios físicos que aparecen en el Plan de Estudios de 1903, nos encontramos con que estos se dictaban en el orden de sucesión de ejercicios que establecía el Plan. Al respecto, se describe una serie de ejercicios descritos por Romero Brest:

1. Ejercicios preliminares. Formaciones de orden-Movimientos de la cabeza-Ejercicios fáciles de los brazos y de las piernas [...] 2. Ejercicios de suspensión. Movimientos de brazo-Suspensiones y flexiones de los brazos en la barra horizontal [...] 3. Ejercicios de equilibrio. Elevaciones de talones-Marcha sobre tirantes horizontales [...] 4. Ejercicios del tronco. Flexiones, extensiones y torsiones del tronco. Ejercicios abdominales [...] 5. Ejercicios sofocantes. Saltos.-En alto, en largo [...] Carreras.-De velocidad hasta 100 metros, de resistencia hasta 1000 metros [...] Luchas.-De oposición, de tracción [...] Juegos en que predomina el salto [...] Juegos en que predomina la carrera (MJIP, 1903: 208).

La pregunta que surge es ¿por qué los ejercicios físicos se constituyeron con ese sentido?, ¿convivía otro sentido? Tanto los planes de estudio como la obra de los autores no están situados “con relación a la ciencia y en el espacio que ésta diseña; sino que es la ciencia o la discursividad la que se relaciona con su obra como coordenadas primarias” (Foucault, 2010c: 35). Los diferentes autores de los planes de estudio, aquellos que los firman, los juzgan, no son los responsables del discurso, sino que forman una red en la que cada punto se relaciona con otros en un espacio que los contiene.

Este encuadre de ejercicios físicos descritos en el Plan de Estudios por Romero Brest es fruto de la influencia del Movimiento Gimnástico Europeo (Lagrange, 1984), el cual construye ejercicios físicos mediante descripciones detalladas que modelan,

³³ En este espacio los alumnos aprendían los métodos de enseñanza y reglas del arte de enseñar.

³⁴ Esta revista enunciaba documentación referida a la actividad del Consejo Nacional de Educación.

adiestran el cuerpo y se sustentan en la ciencia. Uno de los ideales de la gimnasia para la higiene se enlaza con la obra de Langrange “Higiene de l’exercice chez les enfants et les jeunes gens”, publicada en Paris en 1890 y que aparece como referencia en el Consejo Nacional de Educación, cuyo Inspector Técnico era Romero Brest.

Tal como indica Romero Brest, “la selección de los ejercicios deberá hacerse, como es racional, con un criterio absolutamente fisiológico e higiénico” (1915: 98). La gimnasia natural, los juegos al aire libre, el atletismo, la gimnasia sueca de Ling, son considerados como los más adecuados a los principios de la higiene.

Estos principios higiénicos se encuentran dentro del esquema de la asignatura llamada Higiene, en la cual se combinan dos tipos de enunciados que permiten sumar, a la educación intelectual, lo físico y moral, conformando una educación integral (Spencer, 1983). En el despliegue de los contenidos que abarcaba la asignatura denominada Higiene, es posible observar el aspecto físico o sustancialista del cuerpo que toma la higiene, y su saber en relación al orden, el espacio y el cuerpo.

En relación al cuerpo, los enunciados higienistas, promulgados por Spencer, Lagrange y Romero Brest, se manifiestan en el plan de estudios:

Higiene: su origen y evolución hasta nuestro días- Higiene privada, higiene pública- Higiene escolar: su importancia- Diferencia entre higiene y medicina propiamente dicha: objeto de una y otra- Higiene privada: elementos generales: circumfus, applicata, ingesta, excreta, gesta, percepta; razón de sus nombres- ¿Cómo influyen?

Higiene individual: edades, sexos, temperamento, idiosincrasias, herencia, hábito- Constitución morbosa- Convalecencia é imperfección: nociones generales (MJIP, 1902: 45).

En relación al espacio, en las Instrucciones Generales de Higiene Escolar se establece: “Á cada alumno debe corresponder, dentro del aula, un mínimun irreductible de 1m² y de 5m³ (MJIP, 1901: 9).

Este tratamiento de los ejercicios físicos en el marco de la escuela secundaria impacta en la lógica de ejercitación: en los juegos que forman parte de los ejercicios sofocantes descritos por Romero Brest, por ejemplo, no está la puesta en resolución de sus dinámicas, sino que estas cambian de significado porque el ejercicio es tomado como una herramienta útil para “el perfeccionamiento físico”, la frontera que establece el autor para la educación física. Por ello, el concepto de educación envuelve siempre “la idea de un adelanto, de un perfeccionamiento ya se trate de lo intelectual o de lo físico” (Romero Brest, 1911: 2).

Los principios gimnásticos no pretenden el desarrollo de un modelo de regulación geométrica del gesto, propio de las modalidades gímnicas, sino que apuntan hacia la racionalización científica. Ninguna función del organismo humano escapa a la ley de la fisiología, de manera que el análisis de los movimientos anuncia la trayectoria de un ideal pedagógico justificado y basado en las necesidades fisiológicas más estrictas, que es la razón para constituir un sistema de educación física, por lo menos en la escuela (cf. Romero Brest, 1911: 44).

Un aspecto recurrente, que podemos ver en las descripciones efectuada por Romero Brest en el Plan de Estudio de 1903, es el control sobre las dosis de los ejercicios y el uso adecuado de las fuerzas físicas de forma gradual. La inclinación a simplificar y sistematizar la gimnasia, a sustentarla en el estudio de la anatomía y la biología, no fue el efecto de un azar o del hábito militar “sino del interés por el conocimiento de la naturaleza, y del recurso a las matemáticas como medio de conocimiento y del uso o la búsqueda de un método” (Palma y Wolovelsky, 2001: 26). La función orgánica es una de las nociones fundamentales de la matemática, e implica una relación entre conjuntos que parten de una realidad física reducida al juego de la materia y la energía. Esto nos demuestra que los ejercicios responden a un programa epistemológico donde todo el orden de la realidad queda reducido a los principios de la mecánica (partículas y fuerzas). En suma, los ejercicios sencillos, lineales, geoméricamente estilizados y rígidamente ordenados de las gimnasias de Ling, retomados por Romero Brest en el Plan de Estudio de 1903, junto a la preocupación por la postura, la simetría corporal y el estudio de la naturaleza, se construyen más lejos del modelo militar que del modelo de cientificidad que inauguró la revolución científica, y que deja al cuerpo del lado de la naturaleza y similar a un mecanismo (cf. Palma y Wolovelsky, 2001).

Son varias las intenciones de la Dirección General de Tiro y Gimnasia del Ejército, que pretenden la obligatoriedad de la gimnasia militar en todos los cursos del Colegio Nacional y de la Escuela Normal, y que se confíe su enseñanza a los prebostes del ejército (cf. Revista de la Educación Física, 1910, Año II N°7); pero esto no ha llevado sino a pensar la historia de la Educación Física a partir del problema de la formación de cuerpos políticamente dóciles y económicamente rentables, por la producción de una individualidad disciplinaria (cf. Crisorio, 2010). La gimnasia militar se enmarca en una manera de pensar el soldado, producto de los indicios de la *episteme* moderna que comienza a poner como objeto al cuerpo y como interrogante al Hombre. En este

contexto, el soldado ya no es reconocido como signo de honor y de valentía, sino como algo que se debe fabricar. Así, una técnica de poder atraviesa el cuerpo, con el fin de ejercer una coerción ininterrumpida que acecha sobre los procesos de la actividad según una codificación que demarca con la mayor aproximación el tiempo, el espacio y los movimientos en las leyes de la fisiología. El descubrimiento del individuo adiestrable se define desde una relación analítica, natural y orgánica, ya que es una anatomía política del detalle; supone un registro continuo: anotaciones sobre el individuo y transferencia de la información en escala ascendente, de suerte que a la cúspide de la pirámide no se le escape ningún detalle, acontecimiento o elemento disciplinario (cf. Foucault, 2002). En consecuencia, la gimnasia será entendida en términos de disciplinamiento, ya que en ella se encuentran signos de una gran atención dedicada al cuerpo, que se manipula, se le da forma y se educa, pero en las bases de la ciencia que establecen la norma y crean las condiciones de posibilidad de la práctica.

Los ejercicios físicos descritos en los planes de estudio se conforman en el marco de un tiempo que no queda reflejado en el cuerpo entendido como una máquina (en términos de reloj) o producto una disciplina. Si bien es una vieja metáfora la del cuerpo entendido como una máquina, las condiciones de posibilidad que hacen a la gimnasia que se refleja en los Planes de Estudio producen un desplazamiento por el saber de la anatomía y la biología, e instalan al cuerpo como usina o generador de energías: “Ya no le doy cuerda al cuerpo para que funcione”, sino que el cuerpo mismo debe producir y construir. La gimnasia busca el desarrollo corporal y la mejor utilización de la fuerza muscular: “su acción es dirigida más directamente al músculo del cual trata de sacar todo el provecho posible, considerándolo solo como una máquina de producir fuerzas” (Romero Brest, 1900: 74).

El juego de relaciones en el que se constituyen los ejercicios físicos pone en escena qué es lo que está en juego en la máquina, y establece las condiciones de posibilidad para los aportes de otras ciencias, y las condiciones de posibilidad para otro sistema de acción. Lo que está en juego es el cuerpo máquina, pero no en relación con un *reloj*, como lo han definido los historiadores de la Educación Física colocando allí el problema de la disciplina. La observación minuciosa del detalle del cuerpo y, al mismo tiempo, la consideración política de estas pequeñas cosas para el control y la utilización de los hombres, llevan todo un conjunto de técnicas sustentadas en la fisiología, en el estudio del cuerpo humano, con los conceptos de la física y la química producto de los

experimentos. De estos detalles, dice Foucault, nació el hombre del humanismo moderno. El poder disciplinario constituye el conjunto de técnicas que permite el control minucioso de las operaciones corporales y asegura la sujeción individual. El fin, en general, es un trabajo útil exigido por unos ejercicios racionales, cuya cantidad del trabajo es fisiológicamente proporcional a la fatiga del músculo, y también a su potencia. “La energía física, el desarrollo orgánico pueden obtenerse por el trabajo individual aislado, con tal de que éste sea metódico y racional” (Romero Brest, 1911: 235).

En este sentido, la disciplina es una microfísica que, a la vez que pretende el aumento de la fuerza del cuerpo como utilidad económica, disminuye esas mismas fuerzas como obediencia política, porque el cuerpo es generador de energía. Por este medio, “se busca la excitación de los procesos vitales, provocando el desgaste celular a la vez que la mayor oxigenación” (Romero Brest, 1911: 264). En el interior de esa relación, se manifiesta la dimensión productiva del poder disciplinario que, más allá de sus efectos de prohibición, de represión o de exclusión que la historia ha enunciado, es un mecanismo positivo que busca una forma particular de individualidad: fabrica individuos a partir de la utilización política del cuerpo.

En la segunda mitad del siglo XIX, la evaluación del cuerpo ya no se sustenta en el predominio de las taxonomías y la geometría del movimiento, sino en la valoración de las funciones vitales. Por ello, la gimnasia pensada para defensa del país se sostiene en un saber científico:

los servicios que presta no se limitan al individuo, se extienden á toda la nación, puesto que todos los ciudadanos tienen el deber de utilizar sus fuerzas en defensa del país [...] Hay pues, constantemente en el cerebro una reserva de fuerza, y los agentes de orden físico ó de orden moral que producen una reacción en los centros nerviosos ponen inmediatamente el organismo en posesión de esta fuerza de reserva, de que no disponía libremente (EMEC, 1890. Año XI, N°176, p. 953).

Estos modos de pensar el cuerpo no surgen de manera natural, sino que son posibles por un modo de darle sentido orgánico al cuerpo, y por las innovaciones tecnológicas como la máquina de vapor y las teorías sobre la termodinámica, inscriptas en el cuerpo mediante metáforas como el “hombre máquina”.

Hasta entonces, la historia natural se constituía en una ciencia del orden en el dominio de los seres, mediante el estudio de lo viviente. Pero lo que aquí aparece con la idea de una educación que también contemple lo físico es un saber que estudia las funciones de los seres vivos, y que, aunque siga las leyes de la naturaleza, establece otro fin de la educación del cuerpo pero sobre su misma lógica.

Las condiciones de posibilidad de las ciencias humanas establecen la expansión del dispositivo disciplinario, y sientan las condiciones de emergencia de la sociedad de normalización.³⁵ En este haz de ciertos saberes y relaciones posibles, la educación física se aplica con sujeción estricta a las leyes de la pedagogía general y a los principios científicos. Así, “la educación moderna sería la educación científica, que comienza a ocupar entonces el lugar otorgado antes a las humanidades” (Silber, 2007: 7), produciendo como efecto aquello que Tedesco (1973) ha denominado el “detallismo metodológico”, lo cual presupone la existencia de un método universal y eficaz para lograr los resultados esperados.³⁶ Se presume que el sujeto, al estar biológicamente determinado a aprender, expuesto al método correcto aprende lo que debe, más allá de su voluntad o de otras variables (cf. Pineau, 1996). Por ello,

en el desarrollo de las clases de ejercicios físicos, lo mismo que en todas las clases, es necesario proceder con un método que ordene y presida la acción de los diversos agentes físicos sobre los sujetos, si se quiere evitar el derroche inútil ó pernicioso de las fuerzas (Romero Brest, 1911: 88).

En efecto, esta práctica constituye la vocación por encontrar métodos racionales y sistemáticos que aseguren los resultados de la educación y de la higiene –como, por ejemplo, la ilusión de Comenio de encontrar un método universal para enseñar todo a todos. Su objetivo es buscar el control de la infancia y la juventud, que todos juntos en un mismo espacio puedan aprender: “Es decir, los niños y/o jóvenes de la misma etapa escolar, durante las mismas horas, y días comparten las tareas de aprendizaje” (Grinberg y Levy, 2009: 40).

Este control introduce los tres aspectos de la pedagogía de Spencer (intelectual, moral y física), bajo clases racionales de ejercicios físicos que, por medio de criterios científicos, ejerciten y eduquen todas las funciones, porque el desarrollo del organismo no sólo trae beneficios orgánicos sino también cierta linealidad con la moralidad.

Pero el término *física*, según el Diccionario de la Real Academia Española, significa “perteneciente o relativo a la constitución y naturaleza corpórea (...) lo que forma su constitución y naturaleza” (RAE). Es decir, relativo al organismo, que en el sentido que le otorga Lagrange repercutirá sobre el aspecto moral e intelectual.

Al estudiar, entre los efectos higiénicos del ejercicio, los que se relacionan con la moralización del niño, con la educación de la sensibilidad, de la voluntad, del valor, nos hemos separado mucho del plan ordinario de los tratados de gimnasia. Pero hemos permanecido dentro del espíritu de la ciencia moderna, que tiende á establecer, con auxilio

³⁵ Véase el capítulo 3.

³⁶ Para una descripción más detallada, ver Tedesco, J.C., 1973.

de datos cada vez más positivos, el influjo de los agentes físicos sobre las facultades morales (Lagrange, 1894: 312).

La pedagogía integralista, apoyada fundamentalmente en la figura de Spencer pero también en Johann Pestalozzi y Jean Jacques Rousseau, no hizo otra cosa que sumar a los contenidos de orden intelectual aquellos morales y físicos, y especialmente aquellas retóricas científico-positivistas de los fisiólogos higienistas como Lagrange, Tissié, Demeny y Mosso, entre otros. Aquí, si bien el cuerpo aparece en escena, se encuentra inmerso en una práctica disciplinaria, en una educación de lo físico, en la medida en que los ejercicios físicos son necesarios siempre y cuando actúen con el método “que ordene y presida la acción de los diversos agentes físicos sobre los sujetos” (Romero Brest, 1911: 87). En este sentido, Mosso también afirma que es necesaria la aplicación de la fisiología, porque permite “el perfeccionamiento físico del *hombre*” (1894: 89). Sin embargo, si el orden opera sobre lo físico, los ejercicios propuestos en el Plan de Estudio atañen a lo “perteneiente o relativo a la constitución y naturaleza corpórea (...) lo que forma su constitución y naturaleza” (RAE). Es decir, el organismo. El proceso sobre el cuerpo es un proceso normado, donde la gimnasia racionalizada, a través de un método que implica “gradación, corrección y disciplina”, constituye uno de los medios más propicios para el desarrollo físico del ser humano en sus diferentes periodos de crecimiento (cf. Romero Brest, 1911: 102).

De esta manera, el cuerpo queda atado a la identificación, a la individualización, a la sustancia, que en diferentes documentos curriculares vuelve a ser recurrente, no sólo desde la denominación “Educación Física” sino también desde los fundamentos que le han dado sentido como asignatura del dispositivo escolar. Por ejemplo, sosteniendo que “el hombre desarrolla sus potencialidades perceptivas, motrices, intelectuales, afectivas, volitivas e intuitivas, y se educa” (DGCyE, 2001a: 11), enunciando contenidos como “la significación de la actividad física en el desarrollo integral de una persona” (DGCyE, 2001b: 193), o estableciendo que “el cuerpo constituye una dimensión significativa de la condición humana” (DGCyE, 2006b: 131).

El campo epistemológico en el cual los conocimientos van profundizando su positividad se manifiesta en una historia que no es la de su creciente perfeccionamiento, sino la de sus condiciones de posibilidad. Aunque aparecen otros saberes y la puesta del cuerpo como objeto, el recorrido por los planes de estudio no sólo nos permite analizar lo no vivido, sino revelar un sentido epistemológico que no logra desprenderse de la sustancia, de la esencia, y que retorna hacia el presente.

Desde el ser del hombre se funda su conocimiento, una verdad empírica que se hace posible en el esbozo de la naturaleza o en la historia del conocimiento. Como vemos, “el origen de las cosas se sustrae siempre al ser del hombre (...) es sólo a partir de aquel como el tiempo puede reconstituirse” (Castro, 2011: 195). Por ello, el curriculum sigue “el tratamiento y la integración de métodos para el desarrollo corporal y motor, en secuencias personalizadas con base en los principios de salud, individualización, recuperación, concientización, utilidad, especificidad” (DGCyE, 2011a: 15).

La Educación es física: parte de la identificación de la sustancia, “de la condición humana” (DGCyE, 2006b: 131), “de la existencia humana” (132) para su desarrollo; es decir, el progreso del cuerpo, el perfeccionamiento, una mejoría. Toda realidad parte primero de lo material, de aceptar que el sujeto, así como el animal, es domesticado. Hay un instinto primero e interno que se somete a una práctica (externa) que lo altera y lo perfecciona para llegar a eso que llamamos Hombre.

El Diseño Curricular del presente establece que es preciso superar la concepción de Educación Física que considera al cuerpo como un instrumento, un objeto orgánico para entrenar y disciplinar, y fortalecer la consideración de su dimensión subjetiva y social (cf. DGCyE, 2010:10). Aquí se establece una tensión, pues, si bien la Educación Física intenta alejarse de lo material, vuelve a operar en una dimensión subjetiva (intrínseca, personal, individual) y en un entorno que, en todo caso, acompaña. Es decir, algo subjetivo que se inserta en la sociedad. La Educación Física no ha podido desprenderse de la sustancia humanista, más allá de que considere al cuerpo insertado en la cultura, pues sigue suponiendo la preeminencia de lo material sobre el lenguaje. Hay una sustancia que siempre queda alojada en el cuerpo, más allá de su relación con la cultura, y que continúa determinando las reglas para pensar la educación, una educación en un tiempo lineal, hasta su llegada a la perfección del Hombre.

Este recorrido sobre el pasado era la sombra que nos proyectaba el curriculum del presente, que ahora, interpretado, nos permite ponerlo en relación con otros tiempos. La actitud “contemporánea”, justamente, parte de no quedar obnubilado por la afirmación del curriculum de constituirse desde una ruptura con los curriculum humanistas, y ver esto como una sombra que proviene de la época para descubrir su tiniebla. Es contemporánea aquella actitud “que no se deja cegar por las luces de un siglo, aquel que sabe ver su oscuridad, aquel que está en condiciones de escribir humedeciendo la pluma en la tiniebla del presente” (Agamben, 2011: 21).

El discurso humanista y el discurso de la educación física sobre el organismo, en el sentido articulado a la educación integralista, no dejan de reafirmarse en el presente. “La Provincia, a través de la Dirección General de Cultura y Educación, tiene la responsabilidad principal e indelegable de proveer, garantizar y supervisar una educación Integral” (DGCyE, 2010:5), y en efecto, la Educación Física sigue incluyendo “el conjunto de sus capacidades cognitivas, emocionales, motrices, expresivas y relacionales, contribuyendo a su formación integral” (DGCyE, 2011a: 15).

La sustancia es la condición del cuerpo y se transforma en el objeto a ejercitar, ya que su desarrollo está en relación con la moral, que junto con lo intelectual conforma la integridad del cuerpo. El correcto perfeccionamiento del organismo permitirá un deber ser físico, moral e intelectual (Hombre integral). En suma, tanto la normatividad interna de las bases fundacionales, sostenidas en la educación de la naturaleza, como la puesta del cuerpo como objeto de conocimiento nuevamente basado en una sustancia, no dejan de fundarse en una epistemología que pone el origen del sujeto en la sustancia, una sustancia que retorna al presente del *curriculum*.

CAPÍTULO III

LA UNIVERSALIDAD DEL SUJETO EN LAS FORMAS DE GOBIERNO

Los planes de estudios que conforman la Educación Secundaria se van transformando en relación a sus fines y contenidos, y es así que aparecen nuevos planes de estudio, bajo la forma de un saber científico o de una ideología política, correlativa a la constitución de dispositivos para la producción normalizadora de la población y la puesta del Humanismo Moderno.

Numerosas investigaciones de corte histórico han determinado que, a partir de 1910, comienza un período en el cual se produce un intento eficaz de renovación del canon cultural, enalteciendo la figura de Joaquín V. González. Sus aportes giran alrededor de la conceptualización de la desigualdad social, que no es resultado del orden natural del cuerpo (Dussel, 1997; Puiggrós, 1990). Tomando los ideales de Spencer, que consideraba que las desigualdades eran más producto de la injusticia de las instituciones que de la naturaleza, se produce una transformación político-institucional: el problema, entonces, estaba allí, en la organización que permite conducir y gobernar a la población. Estas relaciones que se entretajan entre la vida y las formas políticas van elaborando una red de elementos que se materializan en dispositivos, y colocan un nuevo límite y condición en las relaciones humanas, constituyendo un campo extraordinariamente complejo entre los individuos, en el interior de una familia, en una relación pedagógica, etc. Así, el ideal de González (1905) dirigido hacia la ilustración de la conciencia colectiva se materializa en la práctica como reformas de planes de estudio, reglamentación de la vida en los colegios, la creación de la Universidad Nacional de La Plata,³⁷ etc.

Estas relaciones tienen una extensión tal que producen la bifurcación hacia el otro camino o fin de la educación secundaria que mencionábamos en el capítulo anterior. Si bien la constitución de la Educación Secundaria es diferente a la Educación Primaria, estos acontecimientos que transforman las prácticas en nuevas tácticas llevan a que la escuela secundaria sea una ampliación de la común o democrática destinada a producir un grado más de selección y de aptitudes para la vida, el destino personal y la función política de los ciudadanos (cf. González, 1905: 50).

³⁷ La creación de la Universidad Nacional de La Plata mostraba la confluencia de dos de los principales argumentos que sostenía el propulsor del proyecto, Joaquín V. González: el interés por fomentar la formación pedagógica y la fuerte impronta positivista con que los saberes debían estar justificados. Ver Galak, 2012.

Las transformaciones del canon cultural expresadas en la reforma de González se fueron consolidando e instalaron, por un lado, la problemática de los contenidos escolares dentro de un saber moderno, con base en la pedagogía científica, y por el otro la inversión del modelo rivadaviano de universidad. Como recuerda Tedesco (1993), Sarmiento debatió con Mitre acerca de la necesidad de concentrar las energías en las escuelas primarias y las normales, y quitarla de los colegios nacionales. De hecho, coexistieron ambas orientaciones, pero la necesidad de convertir la educación secundaria en una prolongación de la primaria se hizo notar en el transcurso de los años, poniendo como fin primordial educar al soberano. Así, el enciclopedismo queda subordinado a un fin social que “gira en torno a la función utilitaria de la escuela hacia la sociedad: ‘preparar para la vida’” (Dussel, 1997: 60), pues los alumnos “llegan á la escuela llenos de deficiencias físicas y morales” (Lugones, 1910:30). Este pensamiento profundiza la educación integral que celebrara Spencer, y pone sobre la mesa un discurso pedagógico que hasta el momento no había sido estructurado como tal.

De un fenómeno esencialmente humano en el contexto de la ilustración, la educación se vuelve un fenómeno esencialmente social, que tiene por objeto suscitar y “desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado” (Durkheim, 1984: 70). Estas primeras transformaciones se van matizando a partir de la pedagogía integralista, compuesta a la vez por una instrucción intelectual, moral y física, y por contenidos patrióticos que hacen a la figura del ciudadano.

Si bien la historia de la Educación enaltece, como precursores de los cambios en los sentidos atribuidos a la Educación Secundaria, a figuras como Spencer, Joaquín V. González o Lugones, las obras de estos autores no son códigos de ordenamiento de la experiencia humana o teorías de interpretación del orden, sino que suponen la existencia de una red o de una configuración de formas de aprehensión de las producciones de la cultura que establecen, en relación con esa cultura, un saber que está más acá de la ciencia o de la filosofía. Según Foucault (2008b), este saber del más acá es la *episteme*, en tanto presupuesto de ordenamiento mismo, campo en el que se determinan condiciones de posibilidad. Es decir, no forma parte de un origen de la transformación, sino que constituye un momento en el cual “los saberes, los discursos, los ámbitos de objetos se han constituido” (Agamben, 2009: 117).

Aquí se hace necesario analizar los saberes que definen a esa vida como objeto que comienza a enunciarse. La idea de una arqueología será precisamente la recuperación de una práctica, de un sistema de pensamiento, “una relación entre sujeto fijo y un dominio de objetos, en sus raíces históricas y el movimiento del saber que lo hace posible” (Foucault, 2013a: 52). Esto nos permitirá desandar este capítulo, no en un sentido lineal que piense la Educación en general y la Educación Física del Nivel Secundario en particular, sino a partir de un punto de vista epistemológico que es la sombra del Diseño Curricular de Educación Física del Nivel Secundario del presente.

La procedencia y la emergencia no están en posición de origen cronológico de la educación, sino “como alteridad cualitativa” (Agamben, 2009: 118). La formulación de una idea del hombre, de su vida, de sus derechos, funda el modo de justificar la necesidad de lograr dicha idea (función educativa). Por ello, la manera de plantear los problemas teóricos no se centra en el sujeto, sino en el nacimiento de un tipo de reflexión teórica que construye un dominio particular de objetos y establece al mismo tiempo el lugar del sujeto ideal que debe y puede conocerlos.

A lo largo de los siglos XIX y XX, las sociedades modernas convirtieron a la escuela en una de las herramientas privilegiadas para llevar a cabo potentes procesos de unificación de costumbres, prácticas y valores en sus poblaciones [...] La volvieron un dispositivo capaz de llevar a cabo el objetivo moderno de que las poblaciones compartieran una cultura común –basada en una misma ética y una misma estética– necesaria para los progresos prometidos y soñados (Southwell, 2013: 14).

Las preguntas que se inscriben, entonces, y que ponemos en el umbral de este capítulo son aquellas que atraviesan los ideales de la pedagogía integralista e incluso de la pedagogía en general, y el lugar que comienza a ocupar el cuerpo, su educación física y la figura del ciudadano; ya que estos discursos comienzan a tener sus efectos de verdad en los planes de estudio y convierten a la educación en un dispositivo pedagógico, que tiene lugar como proceso de sobredeterminación funcional. Estos acontecimientos nos permiten desandar la pregunta por el presente, pues el *currículum* no deja de definir a la Educación Física como tarea pedagógica. Esa toma de posición o de conceptualización de la Educación Física es lo que nos posibilita desandar el pasado del cual ésta resulta, y el campo de discursos a partir de los cuales se construye. Esos dominios de saber nos abrirán el camino para ver el modo de definir el sujeto, y reencontrar una epistemología que perpetuamente regresa al presente.

Gobierno y dispositivo pedagógico

En la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006, y en la Ley de Educación Provincial N° 13.688 del año 2007, “resulta imprescindible articular y explicitar en un Marco General de Política Curricular las bases pedagógicas que orientan las decisiones de los Niveles y Modalidades en lo relativo a las definiciones curriculares y la organización institucional” (DGCyE, 2007a: 9). Esto implica analizar la educación con un dominio de saberes y con un conjunto de prácticas normativas, ya que la experiencia por la cual debe pasar el alumno en la Educación Física debe estar enmarcada en “condiciones pedagógicas para que el grupo se constituya en un entramado de relaciones humanas sostenedoras del aprendizaje motor” (DGCyE, 2006b: 133), y en la educación en general como “propuesta pedagógica que posibilite construir proyectos de futuro” (DGCyE, 2010: 5).

Sostener la educación sobre las bases de la pedagogía implica relaciones entre figuras epistemológicas o una teoría pedagógica que dé lugar a un saber que tome el estatuto y el papel de la ciencia. Por ello, reconocer la contingencia y la historicidad de esta base nos permite tomar un punto de vista genealógico para analizar la pedagogía, no como un espacio neutro o de mediación para el desarrollo del alumno, sino como una práctica que produce formas de experiencia sobre el sujeto de un modo particular.

Según el diccionario de la Real Academia Española pedagogía, refiere a “ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza”. En el mismo sentido, Kant establece que “la pedagogía o teoría de la Educación es física o práctica; en cuanto física estudia los cuidados –que comparte el aprendizaje animal con el humano–; en cuanto práctica o moral su estudio es relativo al comportamiento” (2003: 45). Definir a la pedagogía como una teoría no refiere a una aplicación práctica, sino que es considerarla una práctica en sí misma (cf. Foucault, 1992). La teoría no es comprendida como un conjunto de determinaciones que se imponen desde el exterior al pensamiento de los individuos, sino que “constituye más bien el conjunto de las condiciones según las cuales se ejerce una práctica” (Foucault, 2008b: 270). El discurso pedagógico se sostiene en un saber que tiene una historia, una serie de experiencias colectivas racionales que responden a un conjunto de reglas que construyen un modo de definir al sujeto de la educación. Foucault dice: “llamemos ‘pedagógica’, si quieren, la transmisión de una verdad que tiene la función de dotar a un sujeto cualquiera de aptitudes, capacidades, saberes, etcétera, que no

poseía antes y que deberá poseer al término de esa relación pedagógica” (2009b: 387-388).

¿Qué efectos de verdad produce la pedagogía? El telón de fondo que crea las condiciones de existencia de la pedagogía, y de los sistemas educativos en general, es un proceso con el que comienza la reorganización de nuestra vida en el mundo, que da lugar a nuestra moderna vida urbana. Por ello, la pedagogía y la constitución del sistema educativo argentino responden a una matriz sociopolítica en la que el Estado define los parámetros de socialización e incorporación cultural de la población (cf. Tiramonti, 2007: 17). Pero, para analizar esta constitución, es necesario desplegar las relaciones que le sirven de soporte a la pedagogía, no en las formas en que la verdad se manifiesta, sino en las que se produce.

Al deshacerse las estructuras feudales, se produce un movimiento que introduce el problema del gobierno en relación con los grandes territorios: ¿cómo gobernar?, ¿cómo gobernar de la mejor manera posible?, ¿cómo fortalecer al Estado? En el sentido que le otorga Foucault (2007), gobernar, según el principio de razón de estado, refiere a actuar con el objetivo de hacer fuerte al Estado ante cualquier amenaza que pueda destruirlo. De esta manera, el Estado se estructura de acuerdo a cierto deber ser que le permita constituirse de esta manera razonada y calculada. Ahora bien, ante el interrogante de cómo llevar la recta disposición de ese Estado, la pregunta que se antepone es cómo gobernar de la mejor manera posible, lo cual produce un corte espacio-temporal concreto entre dominios de saber, tipos de normatividad y un modo universal de pensar el sujeto. “Una correlación de ese tipo es la que puede encontrar, también en un corte espacio-temporal particular, la estructura y el funcionamiento de un dispositivo pedagógico” (Larrosa, 1995: 289).

Al abrir la puerta hacia la literatura sobre el gobierno, nos encontramos con un espíritu que anima un tipo de debate político hasta el siglo XVI, y con otro muy distinto del siglo XVI en adelante. En un primer momento lo distintivo del príncipe, apoyado en *El príncipe* de Maquiavelo, se sostiene bajo el lema de que la soberanía de un Estado se puede mantener por la relación de singularidad y exterioridad del príncipe, cuya función es proteger y fortalecer su principado (asignado por herencia o por conquista). En cambio, para la literatura antimachiaveliana el arte de gobernar está compuesto de prácticas múltiples que abarcan al padre de familia, al pedagogo, entre otros, y que van más allá de

la relación singular del príncipe.³⁸ Aquí se distinguen tres formas de gobierno, cada una de las cuales depende de una forma de ciencia o reflexión específica: “el gobierno de sí mismo, que depende de la moral; el arte de gobernar una familia como se debe, que depende de la economía; y, por último, la ciencia de gobernar bien el Estado, que depende de la política” (Foucault, 2009c: 118).

El advenimiento de una profunda literatura indica, en realidad, una reactivación del interrogante sobre cómo gobernar, que se efectúa en el marco sociopolítico que mencionábamos, acompañado de dos movimientos: uno ligado a una concentración estatal (la aparición de los estados nacionales), y otro a la dispersión y escisión religiosa (la Reforma).

Desde luego, tanto en la Edad Media como en la Antigüedad grecorromana nunca faltaron esos tratados que se presentaban como consejos al príncipe en cuanto a la manera de conducirse, de ejercer el poder, de conquistar la aceptación o el respeto de los súbditos; consejos para amar a Dios, obedecer a Dios, hacer regir en la ciudad de los hombres la ley de Dios, etc. Pero creo que lo sorprendente, y bastante, es que a partir del siglo XVI y en todo el período que va, a grandes rasgos, de mediados de ese siglo hasta fines del siglo XVIII, vemos el desarrollo y florecimiento de una serie muy considerable de tratados que ya no se muestran exactamente como consejos al príncipe y tampoco, aún, como ciencia de la política, se presentan como artes de gobernar. Me parece que, en términos generales, el problema del “gobierno” estalla en el siglo XVI, de manera simultánea, acerca de muchas cuestiones diferentes y con múltiples aspectos. El problema, por ejemplo, del gobierno de sí mismo. El retorno al estoicismo gira, en el siglo XVI, alrededor de esta reactualización del problema: como gobernarse a sí mismo. El problema, igualmente, del gobierno de las almas y las conductas, que fue, claro está, todo el problema de la pastoral católica y protestante. El problema del gobierno de los niños, y aquí está la gran problemática de la pedagogía, tal como aparece y se desarrolla en el siglo XVI (Foucault, 2009c: 110).

Este interrogante, entonces, deja ver dos formas, una doble continuidad: una continuidad ascendente (quien gobierne el Estado tiene que poder gobernarse a sí mismo) y una descendente (en un Estado bien gobernado, los padres saben gobernar la casa y por ende los individuos se comportan correctamente). Estas continuidades están aseguradas: la ascendente por la pedagogía del príncipe y la descendente por la policía. Más allá de esta doble continuidad, el eje que atraviesa y problematiza la forma de gobierno referirá, según Foucault, a cómo introducir la economía en la política, en la medida en que gobernar un Estado será, entonces, poner en movimiento la economía en el nivel del Estado entero (los habitantes, las riquezas, la conducta de todos y de cada uno de los que lo integran).

³⁸ En esta literatura encontramos la obra de G. de La Perrière (*Le Miroir politique, contenant diverses manières de gouverner et policer les républiques*, 1555) y la de François de la Mothe Le Vayer (*L'œconomie du Prince*, 1653)

Si bien la palabra economía refiere en principio al “sabio gobierno de la casa para el bien común de toda la familia” (Rosseau, 1985:241), la pregunta que se pondrá en juego es cómo este gobierno de la familia puede ser introducido en el gobierno de un estado. En este contexto, el término economía se constituye como campo de intervención gubernamental, lo cual produce un pasaje del análisis de las riquezas a la economía política, del análisis de la constitución interna del organismo a la población (intermediario entre el medio y el organismo). El arte del gobierno se ocupará de cómo alojar la economía, o sea, “cómo introducir esta atención meticulosa del padre para con su familia, en la gestión del Estado” (Rabinow, 1986: 15). Así, la familia ya no atañe al modelo sino a un segmento de la población: “La familia aparece en ese carácter instrumental con respecto a la población: surgen entonces las campañas concernientes al matrimonio, las vacunaciones, las inoculaciones” (Foucault 2009c: 132). Es decir, el sabio gobierno que refería a la familia se desbloquea y atraviesa a la población, pues el gobierno pasa a relacionarse con una recta disposición sobre las cosas (hábitos, maneras de actuar, decir y pensar, etc.) en la que los dispositivos pedagógicos tienen mucho que ver, pues se conforman en relación con la ley, con la norma, con el valor, con un poder en la acción a través de la disciplina, del gobierno, de la biopolítica.

“Gobernar demasiado” no formará la respuesta adecuada al problema del gobierno, y por ello el gobierno tratará con una realidad compleja que escapa al territorio: esa nueva realidad es la sociedad. Este quiebre hace que “las esferas social y política estén mucho menos diferenciadas” (Arendt, 2008: 45). El desplazamiento del territorio conlleva una serie de consecuencias: desaparición del modelo familiar como modelo del gobierno (la familia se convertirá ahora en instrumento del gobierno de las poblaciones), surgimiento de la población como el objeto del gobierno (duración de la vida, salud, higiene), y aparición de un saber propio del gobierno que, en sentido lato, se llamará “economía política”. En estos desplazamientos, Arendt establece que,

con el ascenso de la sociedad, esto es, del “conjunto domestico” (oikia), o de las actividades económicas a la esfera pública, la administración de la casa y todas las materias que anteriormente pertenecían a la esfera privada familiar se han convertido en interés “colectivo” (2008: 45).

El nacimiento de la economía política produce que la sociedad disipe a la unidad familiar hasta convertirla en su total sustituta, conjuntamente con un desplazamiento que marca el paso de un arte de gobernar a una ciencia política, y el paso de un régimen dominado por las estructuras de la soberanía a un régimen dominado por las técnicas en torno a la población. En líneas generales, al poner a la población en el centro de la escena, lo que

surge a principios del siglo XIX es una consideración distinta de la vida, en la cual la relación entre el poder y el sujeto no será simplemente esta forma de sujeción que le permite al primero quitarle al segundo los bienes, riquezas y, ocasionalmente, su cuerpo; en cambio, el poder deberá ejercerse sobre los individuos en tanto constituyen una especie de entidad biológica que debe ser tomada, considerada y cuidada si se desea utilizarla como máquina para producir riquezas y bienes.

La educación de los cuerpos, en su faceta de control del cuerpo y regulación de las poblaciones (biopolítica), no es más que una economía, incluso no sería necesario agregar otras palabras o nociones, por ejemplo, “economía política del detalle” o “economía política de los cuerpos”. En la medida en que la educación es ese espacio que se constituye entre el naciente mundo privado y el público, entre el individuo y la sociedad (que es necesario inventar y sostener), es ese dispositivo que articula economía y política, es, literalmente, un aspecto de la economía política (Rodríguez-Giménez, 2010: 218).

Este contexto sienta las bases para respondernos el interrogante sobre la aparición del cuerpo en los planes de estudios, como tecnología de poder no sólo orientada al individuo (tecnología disciplinaria del siglo XVIII) sino a la regularización de la población. El hallazgo de la población en un sentido foucaultiano es, junto al descubrimiento del individuo y del cuerpo adiestrable, el núcleo tecnológico en torno al cual los procedimientos políticos de occidente se han transformado.

A partir de aquí, el cuerpo ya no existirá como un ente biológico, sino dentro y a través de un sistema político que gestiona su vida para establecer cierto tipo de regulación. A pesar de que ambas tecnologías (disciplinaria y reguladora) atañen al cuerpo, de manera individual o a través de la población, en el primer caso “se trata de una tecnología en que el cuerpo se individualiza como organismo dotado de capacidades y en el otro, de una tecnología en que los cuerpos se reubican en los procesos biológicos de conjunto” (Foucault, 2009c: 225). Estas tecnologías, si bien se producen con cierto desfase cronológico, no se excluyen entre sí, sino que la disciplina se insertará microfísicamente en la población.

En este modelo sociopolítico, los planes de estudios de las escuelas secundarias se encontraron bifurcados entre dos tensiones: orientación hacia la universidad basada en las ciencias y las letras, como sostenían sus bases, y dispositivo pedagógico del sistema educativo en construcción. Ante el problema del gobierno se comenzó a establecer un proceso de gubernamentalidad, una “superficie de contacto en la que se anuda la manera de conducir a los individuos y la manera como éstos se conducen” (Foucault, 2009b: 497). Este camino no se reduce a cualquier relación de poder, sino que se vincula a las técnicas de gobierno que sirven de base a la formación del Estado moderno. En efecto, la

gubernamentalidad será para el Estado lo que las técnicas de segregación serán para la psiquiatría, lo que las técnicas de disciplina serán para el sistema penal, o lo que la biopolítica será para el hospital (cf. Foucault, 2009c: 146-448). Y lo que la pedagogía será para la educación.

Si, como mencionábamos, las formas de gobierno implican el gobierno de sí mismo, “la manera de que el gobierno se organice y cobre cuerpo es una práctica de gestión interna, es decir lo que en la época se denominaba policía” (Foucault, 2007a: 21). Autores como Louis Turquet de Mayerne, Peter K. W. von Hohenthal, Johan von Justi dan cuenta de esta gestión interna y describen la policía en términos de leyes y reglamentos que conciernen a la instrucción de los niños, a la salud pública, a las normas de comercio, del cuidado de los pobres, etc. En relación al cuerpo, entre éste y el medio se establece una trama sobre la actividad de las personas hasta en sus más finos detalles. Es una modalidad calculada de intervención sobre el elemento físico, en la cual la educación del cuerpo adopta los códigos, reglas y normas propios de la educación de masas, vinculando un saber específico sobre cuerpo y aspectos pedagógico-políticos. La pedagogía moderna funcionará, en gran parte, como una forma de gobierno, conjuntamente con otras disciplinas que se van constituyendo en el mismo haz de relaciones. Así, la pedagogía, la medicina, la economía, la salud, el sexo, la higiene, entre otros, se convertirán en cuestión de Estado y funcionarán en los procesos biosociológicos que atañen a las masas humanas, definiendo ciertos modos de subjetivación (del sujeto con una historia y en una dimensión ética).

Ahora bien, ¿por qué se pone en escena a la población como campo de realidad? No debido a un cambio de mentalidad de los dirigentes, que de pronto tomarían a la población como objeto y como problema, sino que fue posible en tanto que se produce “un interrogante sobre la manera de repoblar, (...) con referencia a una mortalidad dramática” (Foucault, 2009c: 89): a partir de un acontecimiento –en este caso, la escasez que desembocó en la “mortalidad dramática”-, se establecerá una relación de gobierno con ese acontecimiento. No se buscará cierto disciplinamiento tanto sobre el cuerpo como sobre los espacios, sino que, a partir de la norma de la ciencia, se regulará el acontecimiento. En este marco, el término acontecimiento “se entrelaza con los conceptos de diagnóstico y de actualidad” (Castro, 2011: 26), pues el estado logra “neutralizar la inseguridad social, es decir, actuar eficazmente como reductor de riesgos sociales” (Castel, 2004: 48).

Este acontecimiento, que produce un cambio en la manera en la cual el Estado participa, transforma las tecnologías de gobierno mediante un dispositivo social que pone en acción una forma particular del gobierno con el sujeto. Estas tecnologías, por un lado individualizantes, centradas en el control del cuerpo, y por el otro reguladoras de la vida, se articulan optimizando la vida individual y social, ya que ponen en marcha técnicas de racionalización económica que fundan nuevas instituciones. Los saberes que atañen a adiestrar el cuerpo y encauzarlo permitirán construir instituciones como hospitales, prisiones, escuelas.

En otras palabras, la población tomada como objeto no refiere a una suma de individualidades que habita el territorio, sino que será producto de una serie de variables: entorno material, clima, leyes, costumbres de la gente, intensidad del comercio, valores morales, reglas de higiene que aseguran la longevidad óptima, entre otras. Esto hace redoblar la apuesta de la pedagogía y específicamente de la pedagogía integralista.

Estas formas de gobierno que ponen en escena a la pedagogía como dispositivo disponen un espacio y un tiempo que no pueden explicarse en el terreno de las técnicas disciplinarias, al menos si no se los opone, a la vez que se los vincula, al dispositivo biopolítico de seguridad. Hay una relación de la disciplina con la norma que se constituye de manera diferente a la relación que establece con el dispositivo biopolítico de seguridad. La preocupación por la pedagogía será, a partir del impulso moderno, una forma de control del individuo y regulación de la población.

Según Foucault, a partir de la época clásica asistimos en occidente a una profunda transformación de los mecanismos de poder, pues, frente al antiguo derecho del soberano de hacer morir o dejar vivir, surge el poder de hacer vivir o abandonar la muerte. A partir del siglo XVIII el poder se organiza en torno de la vida, bajo dos formas principales que no son antagónicas, sino que están interrelacionadas: una anatomía política del cuerpo (disciplinas) y una biopolítica de la población, del cuerpo especie y sus procesos biológicos (nacimiento, mortalidad, salud).

Para comprender por qué aparece la población y por qué aparece otro sentido de la economía, será necesario describir la región intermedia entre los códigos fundamentales de una cultura: los que rigen su lenguaje, sus esquemas perceptivos, sus intercambios, sus técnicas, sus valores, la jerarquía de sus prácticas, y las teorías científicas y filosóficas que explican todas estas formas del orden (cf. Foucault, 2008c: 11-12). Al hablar del modo en que se concibe la población y sus componentes, unas reglas

que constituyen el discurso forman un umbral que fija de antemano una serie de órdenes dentro de los cuales reconocerla. No obstante, al romper el silencio de ese orden, aparece una lucha de teorías generales del ordenamiento de las cosas y de las interpretaciones que lo requieren.

Los tipos de relaciones de poder que permitieron el funcionamiento de los sistemas de tipo feudal están ligados a los signos, a los impuestos, ya que el poder está situado en el campo de la soberanía, es decir, como instrumento de la administración estatal. En el contexto social, político y económico que se presenta a fines del Siglo XVIII, las distintas formas de poder surgen a partir del siguiente interrogante: ¿cómo será posible el gobierno para que las cosas tomen el rumbo más favorable? Esto producirá una sociedad ya no basada en los problemas de la legalidad, la ley y el derecho, sino en el de la normalización, que será un modo de funcionamiento de la actualidad.³⁹ No es el derecho o la ley, sino lo extrajurídico, el saber que pesa sobre los individuos y atraviesa el cuerpo social. Así, esta limitación que se impone en la práctica gubernamental no va a buscarse por el lado de los derechos naturales, en esa razón procedente de Dios y por lo tanto externa a lo que es el gobierno, sino en su interior, hacia el lado de sus objetivos: “Las operaciones que pueden hacerse y las que no pueden hacerse” (Foucault, 2007a: 28).

Con la economía política, entramos en un arte de gobernar. Pero, ¿cuáles son los límites del gobierno?, ¿cuál es el principio de verdad que rige el límite?, ¿sobre qué enrejado simbólico o realidad se sostienen estas formas de gobierno?, ¿gobernar en relación a qué cosas? Ante estos interrogantes será necesario analizar estas nuevas formas de organización social para establecer cómo, de acuerdo a qué procedimientos se construyen ciertas prácticas de gobierno, qué efectos poseen para poder establecer las relaciones de poder-saber-verdad que atraviesan a la pedagogía.

Biopolítica y pedagogía

La constitución del hombre como objeto de conocimiento, en el haz de relaciones en que aparece la pregunta sobre el gobierno y sobre las mejores maneras de gobernar, implica

³⁹ A modo de ejemplo Foucault dice: “mire lo que pasa hoy en día en la justicia penal de la mayoría de los países de Europa. Cuando hay que ocuparse de un criminal, la cuestión es al punto saber si no está loco, cuáles son los motivos psicológicos por los cuales ha cometido sus crímenes, los trastornos que experimentó durante su infancia, las perturbaciones de su medio familiar... Las cosas se psicologizan de inmediato; psicologizarlas, es decir medicalizarlas” (2012: 35).

un desbloqueo epistemológico que permitirá el pasaje del análisis de las riquezas a la economía política y el pasaje de la historia natural a la biología, en la medida en que el problema a resolver serán los procesos biosociológicos de las masas humanas.

Lo que se produjo en el siglo XVIII y a comienzos del siglo XIX fue toda una serie de transformaciones por las cuales se pasó del señalamiento de los caracteres clasificatorios al análisis interno del organismo, y luego del organismo en su coherencia anatómico funcional a sus relaciones constitutivas o reguladoras con el medio de la vida (Foucault, 2009c: 105).

La población deviene a partir de un quiebre epistemológico que la transforma en un elemento condicionante de la realidad del Estado, y la coloca como objeto técnico susceptible de ser epicentro de toda una serie de políticas económicas y, a su vez, de una política sobre la vida. La transformación de la política en biopolítica indica que, en el nacimiento de la modernidad, la vida natural de los hombres empezará a ser incluida en la esfera del poder estatal, constituyendo al cuerpo viviente en blanco de las estrategias políticas del Estado. La pregunta por la vida y la vida como problema de la población darán crédito a una nueva curiosidad: “la que les hizo, si no descubrir, cuando menos ampliar y precisar hasta un grado inconcebible antes las ciencias de la vida” (Foucault, 2008c: 141).

Este haz de relaciones se encuentra en la obligación de repartir el saber en dos tramos que se intrincan: el primero se define por lo que ya se sabía (el peso del cartesianismo, el prestigio de Newton), el segundo por lo que no se sabía aún (la evolución, la especificidad de la vida, la noción de organismo). La biología construye un saber sobre el cuerpo basado en la observación y en un modelo de racionalidad que proporcionan las ciencias físicas. En palabras de Foucault (2008c), es una técnica consecuencia de los aportes de Bacon⁴⁰ y de los perfeccionamientos técnicos que le otorga el microscopio a la observación. Es posible describir la biología como aquella ciencia que organiza las relaciones entre funciones y órganos, en las que los seres vivos están ligados a una representación y se encuentran en un haz de relaciones que parten de su existencia. Foucault, al indagar sobre la historia de la biología, encuentra que ésta era desconocida antes del siglo XVIII, por la razón de que ni siquiera existía la vida misma, sólo existían los seres vivos observados o definidos desde la historia natural.

Ahora bien, este cambio también será acompañado por un análisis de la producción, por una nueva “economía política” que tendrá como papel principal analizar la

⁴⁰ Filósofo de la época para quien cualquier idea científica debía estar apoyada o derivada de la experiencia u observación.

relación entre el valor y los precios, los conceptos de organismo y de organización, y los métodos de la anatomía comparada. Así, la biología y la economía política no se constituirán en el lugar de la historia natural, sino allí donde estos saberes no existían, en aquellos intersticios en los que aparece el hombre como objeto. Esto les permitirá definirlo a partir de lo vivo, de la vida en relación con lo que lo rodea, pues para que lo vivo pueda vivir es necesario que haya una organización y un movimiento ininterrumpido entre el aire que respira, el agua que bebe y el alimento que absorbe.

Aquí la práctica que constituye cierta experiencia en el sujeto se basa en un enrejado epistémico determinado por las ciencias de la vida. Para la episteme clásica, lo vivo era una serie en la taxonomía universal del ser; y su localización espacial desempeñaba un papel fundamental. A partir de Cuvier⁴¹ se abre un espacio donde lo vivo establece una relación entre el espacio interior (anatómico), las compatibilidades fisiológicas, y el exterior, que es parte de las condiciones de vida, las condiciones de existencia del individuo. Por condiciones de existencia, Cuvier concibe el enfrentamiento de dos conjuntos: el conjunto de las correlaciones que son fisiológicamente compatibles y el medio en el que el ser se desarrolla.

En este sentido, el control sobre la población permitirá enlazar las relaciones de saber-poder a través de técnicas que se aplican sobre la población, sobre la vida biológica de la población. Los problemas de la gubernamentalidad serán los problemas de la regulación, los problemas de la pedagogía. Estas relaciones producen un efecto de gobierno que hace que la población requiera “una educación física capaz de poner ‘el ejercicio al alcance de todos’ –como pedía Lagrange en 1894– para no abandonar a la gran mayoría, ‘a todas las miserias físicas y morales que se derivan de la falta de ejercicio’” (Crisorio, 2010: 53).

De esta manera, los ejercicios físicos de los programas ya no sólo serán, como se enunciaba en el Plan de Estudios de 1903, ejercicios con un criterio absolutamente fisiológico, con repetición mecánica de pasos científicos predeterminados, sino que se redoblará la apuesta: además del control individual del individuo mediante el método racional para el desarrollo natural, en el problema de la vida aparecerá una forma de vida, una vida calificada.

La ciencia moderna ha jugado un papel fundamental en el tipo de experiencia a partir de la cual el sujeto se construye como objeto de cierta normalidad. Pues en el

⁴¹ Georges Cuvier, naturalista francés. Precursor de la anatomía comparada y de la paleontología.

surgimiento de las artes de gobernar comenzará a regir cierta universalidad del sujeto: la vida en el mundo ya no se considerará como lo que fue, y comenzará a girar sobre la idea de quiénes debemos ser, cómo debe ser esa vida. Como establece Arendt,

La sociedad espera de cada uno de sus miembros una cierta clase de conducta, mediante la imposición de innumerables y variadas normas, todas las cuales tienden a “normalizar” a sus miembros, a hacerlos actuar, a excluir la acción en el marco social (2008: 51).

Aquí, en el objetivo y el límite del gobierno, se define el ser y el deber ser, en relación a una verdad que se define por las condiciones históricas de posibilidad y que opera por la lucha del sentido. Pero este sentido buscado atañe al cuerpo y, por ende, a la educación, en tanto que ésta se constituye en un dispositivo de las políticas de estado. Si entendemos por dispositivo “la red de relaciones que se pueden tejer entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos” (Castro, 2011: 114), la escuela permite establecer el nexo con un discurso sobre la vida y el deber ser de la vida.

La biología y la medicina sentaron las bases de un saber para definir el cuerpo: un ser orgánico ligado a las condiciones de existencia propias de la representación, a las relaciones entre funciones y órganos y a un concepto sobre la vida que se constituye a partir de una manera de percibir la norma que establece el saber de la medicina (deber ser).

En este auge del cuidado de la vida queda al descubierto un desplazamiento hacia un deber ser, hacia una forma de vida, ya que la vida en tanto que materia física se encuentra apropiada por el poder. No obstante, agrega Esposito, esta vida calificada es sobre todo “la vida y sólo la vida, en su simple realidad biológica” (2005: 160). Si bien para el autor la idea de *bíos* significa “vida calificada” o “forma de vida”, la biopolítica remite a la dimensión de la *zoé* (la vida en su simple mantenimiento biológico), pues, en definitiva, no hace otra cosa que poner a salvo el cuerpo en tanto vida biológica de las poblaciones (la especie), que, “para ser cuerpo, debe mantenerse con vida” (161).

Para definir el cuerpo, entonces, será necesaria una representación de tipo orgánica que lo enlace con la realidad; por lo tanto, la relación que con aquél establezca la política será en el orden de lo viviente, en el orden de la sustancia. Así, la biopolítica pensará el origen del sujeto a partir de una sustancia primera, que luego será atravesada por la política. Esto implica pensar que, para hablar de el cuerpo, primero es necesaria la materia y luego la política. Un extracto del Diseño Curricular enuncia una manera de entender el cuerpo en el sentido biopolítico: “El cuerpo constituye una dimensión significativa de la condición humana. No hay vida posible si no es a través del cuerpo y sin

su construcción permanente a lo largo de la existencia. Esta construcción es simultáneamente orgánica y subjetiva” (2006b: 131). Es decir, primero la sustancia y luego la cultura o el lenguaje. Lo mismo cuando afirma que “no hay vida posible, si no es a través del cuerpo” (2006b: 133). Por todo esto, la Educación Secundaria queda reducida a una serie de “experiencias pedagógicas potentes y profundas” (DGCyE, 2006a: 12), reducidas a su vez a un acto empirista, a una serie de transformaciones bio-físicas. La biopolítica fundamenta el modo de pensar el cuerpo a partir de la sustancia y en un tiempo y espacio determinado, mediante una práctica pedagógica normaliza e individualiza.

En *Seguridad, territorio y población* (2009c), Foucault precisa la idea de normalización a partir de la distinción entre la relación disciplina-norma y la relación norma-dispositivo biopolítico de seguridad. En el primer caso, que será el paradigma que adoptará la pedagogía integralista, se plantea ante todo un modelo óptimo que se construye en función de un determinado resultado (cuerpo dócil, disciplinado, fuerte), y al cual la acción de normalización disciplinaria trata de conformar los gestos y los actos. Es decir, lo que hace a la normalización disciplinaria no es lo normal y lo anormal, sino la norma que tiene un carácter prescriptivo. En el caso del dispositivo biopolítico de seguridad, en cambio, se tiene un sistema exactamente inverso al que podía observarse respecto de las disciplinas, o al método racional que aparecía en el Plan de Estudio de 1903.⁴²

Ahora, al contrario, habrá un señalamiento de lo normal y lo anormal, un señalamiento de las diferentes curvas de normalidad, y la operación de normalización consistirá en hacer interactuar esas diferentes atribuciones de normalidad y procurar que las más desfavorables se asimilen a las más favorables. Tenemos entonces algo que parte de lo normal y se vale de ciertas distribuciones consideradas, para decirlo de alguna manera, como más normales o, en todo caso, más favorables que otras. Y esas distribuciones servirán de norma. La norma es un juego dentro de las normalidades diferenciales. Lo normal es lo primero y la norma se deduce de ello, o se fija y cumple su papel operativo a partir del estudio de las normalidades. Por consiguiente, [...] ya no se trata de una normación sino más bien, o en sentido estricto, de una normalización (Foucault, 2009c: 83-84).

De este modo, se transforma la función política de las ciencias humanas, que ya no responderán estrictamente a un saber de la normación sino de la normalización y, por lo tanto, no sólo deberán delimitar la norma de lo humano sino incluir, a través de sus discursos, la normalidad de lo humano en los dispositivos de seguridad. Estas condiciones de posibilidad de lo humano constituyen, según Agamben (2002), “la máquina

⁴² Si bien aquí se establece un desplazamiento, ambas relaciones continúan operando. La norma se incluye en la normalización, no se suprime.

antropológica” que produce lo humano y forma el telón de fondo del humanismo moderno. El hombre es así definido a partir de las relaciones de la biología, la economía y la política.

La pedagogía está destinada a ejercer una acción sobre el cuerpo, “para educar y reeducar en la escuela, para participar en la formación de los seres humanos y grupos sociales” (Narodowski, 1994: 23-24). Funciona como “instancia de delimitación, como el discurso ordenador de lo que puede nombrarse, pensarse y hacerse” (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006: 20). La acción educativa no sólo buscará la marcha natural del cuerpo, sino también un deber ser que, justamente, tiene una vinculación con las variables que hacen a la población (cuestiones de salubridad, sexualidad, moralidad, etc.).

La Educación Física no estuvo exenta de esta política de Estado, y fue tomada para el gobierno de la conducta, para la normalización del cuerpo en relación a un estado de salud. En el Diseño Curricular de Educación Física del Nivel Secundario se manifiesta el dispositivo biopolítico al enunciar que “El desarrollo de la propia corporeidad, la participación en experiencias ludomotrices, gimnásticas, deportivas, expresivas, en diferentes ambientes, con crecientes espacios de participación, permiten (...) el cuidado de la salud” (DCGyE, 2006b: 133). En otro extracto, se afirma que las prácticas desarrolladas durante la clase de Educación Física deberán permitir que los alumnos y las alumnas “conozcan las actividades motrices necesarias para el desarrollo de las capacidades condicionales y coordinativas con base en el principio de salud” (134).

La Educación Física se fundamenta en los principios de la salud para prolongar la vida, para mantener al organismo en un estado de normalidad (no enfermo). No obstante, no pensamos que la Educación Física no deba preocuparse por la salud. No es eso en todo caso lo que se busca plantear, sino ¿qué es la salud?, ¿qué cuerpo es saludable y cuál no?, ¿sobre qué saber se clasifica ese estado del cuerpo?

El lugar en el cual se forma el saber para vigilar la enfermedad no es ese “jardín patológico en el cual Dios había distribuido las especies, es una conciencia médica generalizada (...) ligada a cada existencia individual, pero, asimismo, a la vida colectiva de la nación” (Foucault, 2008e: 58). En el viraje del Siglo XVIII, al ponerse en discusión el tema clínico, se producirá una mutación esencial en el saber médico, en tanto que la clínica aparece como una nueva experiencia en la cual la mirada médica no se cierra en el vínculo del enfermo, en su singularidad, sino que va más allá, llegando a las dimensiones de la geografía y de un Estado.

El Estado pedirá a los médicos un control estadístico de la salud donde la topografía médica incluya:

resúmenes minuciosos sobre la región, las habitaciones, las personas, las pasiones dominantes, el vestido, la constitución atmosférica, los productos del suelo, el tiempo de su perfecta madurez y de su cosecha, así como la educación física y moral de los habitantes de la comarca (Foucault, 2008e: 57).

De hecho, ya no bastará el control de los médicos sobre las enfermedades de la población, sino que además los ciudadanos deberán estar informados del saber médico. Por ello, “cada práctico deberá redoblar su actividad de vigilancia de un papel de enseñanza, porque la mejor manera de evitar que se propague la enfermedad es, aún, difundir la medicina” (57-58). De esta manera, la medicina pasará a tener una tarea fuertemente política, en la que, por sobre todas las cosas, tendrá el poder de instaurar sobre la vida técnicas positivas que lleven a la salud.

En este contexto, la medicina no será sólo el “corpus” de las técnicas de curación y del saber que éstas requieren, desarrollará también un conocimiento del hombre saludable; es decir, a la vez una experiencia del hombre no enfermo y una definición del hombre modelo (Foucault, 2008e: 62).

En efecto, el saber de la medicina tenderá a otorgar a la distinción entre lo normal y lo patológico el poder de delimitar lo que es desviado, anormal, extraño. Aquí lo extraño se excluye y se imponen unos parámetros de normalidad porque “la medicina define no sólo lo que es normal y no normal, sino en definitiva, lo que es lícito o no lícito, criminal o no criminal, lo que es desenfreno o práctica nociva” (Foucault, 2012: 270). El saber sobre el que se construye la medicina nos deja ver cómo el discurso no es un conjunto de signos, sino una práctica que está constituida por un conjunto de relaciones que van conformando un tipo de sujeto como objeto de una salud, una higiene, una moral.

el vínculo de la salud con la virtud ya no pasa [...], por la inmediatez natural, sino por el universal dominio de la razón. La salud es el reverso visible de una existencia en la que la totalidad orgánica está determinada, sin oposición ni residuo, por una forma de racionalidad que, más allá de toda partición, es al mismo tiempo ética y orgánica (Foucault, 2009b: 63).

Estas relaciones entre el saber, el poder y la verdad nos permiten ver el dominio de instituciones, los procesos políticos y económicos sobre los cuales se articula el Diseño Curricular de Educación Física con el discurso médico, y nos llevan a pensar una educación que tiene por objetivo remediar la enfermedad o hacer que no aparezca. La cuestión no se reduce a la idea de que la ciencia sólo funciona como una suma de objetos cognoscibles, sino que difunde “una fuerza coercitiva sobre cierta verdad, no sólo en dirección al pasado sino al futuro de la humanidad” (Foucault, 2012: 92). El saber de la

medicina muestra que la vida política se basa en la exclusión de aquello que, se supone, no puede considerarse como normal, colocando lo humano en una normalidad.

El pensamiento médico implica

una manera de percibir las cosas alrededor de la norma, esto es, que procura deslindar lo que es normal de lo que es anormal, que no son justamente lo lícito y lo ilícito [...] busca también asignarse medios de corrección que no con exactamente medios de castigos, sino medios de transformación del individuo, toda una tecnología de comportamiento del ser humano que está ligada a ese fin (36).

Aquí el cuerpo se sostiene desde la óptica anatomo-fisiológica y patológica, en una caracterización de órganos, sustancias y estados, ya que la esencia saludable de lo humano radica en nuestra condición de individuos, sostenida en lo que sería el interior de nuestro cuerpo biológico. En efecto, la población será la suma de individuos controlados por la tasa de mortalidad, natalidad, morbilidad que determina el deber ser orgánico enunciado por el concepto de salud médico.

Probablemente, la Educación Física deba enseñar de algún modo las técnicas necesarias para toda una clase de relaciones (consigo mismo, con los otros, con el saber, etc.); pero ¿por qué con base en el principio de salud? En términos estrictos, esto lleva a la Educación Física a un dominio de técnicas, a un saber hacer en un espacio de aplicación para el desarrollo del organismo, el cual debe llegar a un “principio de salud”, a un estado normal a través del desarrollo de “la formación de hábitos de vida saludable” (DGCyE, 2010: 9).

La experiencia queda reducida a la actividad física, a un código orgánico a desarrollar. En la descripción del Eje Corporeidad y Motricidad del Diseño Curricular, se incluyen núcleos sintéticos de contenidos, relacionados con la constitución corporal, donde una vez más aparece un cuerpo pensado en órganos y sistemas. Al respecto, se establece que “los contenidos incluidos refieren al desarrollo integrado de las capacidades motoras, considerando sus aspectos orgánicos, su relación con la salud y la disponibilidad de sí mismo, en un contexto social y cultural de referencia” (DGCyE, 2006b: 135, 2007c:241, 2008a:251).

Luego, en el apartado de los contenidos el *currículum* enuncia:

Capacidades condicionales:

- La resistencia aeróbica general.
- La fuerza rápida y su desarrollo en los grandes grupos musculares.
- La flexibilidad general.

- La velocidad de desplazamientos en trayectos cortos y variados.

[...] El principio de salud como orientador básico para la realización de tareas motrices (DGCyE, 2006b: 150).

Estos extractos del documento nos permiten ver, por un lado, el nexo que se establece entre las medidas administrativas y los enunciados científicos, y por el otro lado la relación entre biopolítica y sistema educativo, en tanto que la regulación del Estado para alargar y normalizar la vida es un elemento que justifica la Educación Física en el Sistema Educativo.

Ahora bien, esta normalización de la vida no sólo se caracteriza por la medicalización privilegiada de los niños y las familias, sino también por la preeminencia de la higiene sobre el cuerpo, ya que durante las clases de Educación Física se debe “consolidar hábitos posturales, de higiene y actividad motriz sistemática que sienten las bases de una vida saludable” (DGCyE, 2006b: 134), así como también “aportar al cuidado del ambiente preservando la seguridad y la higiene para que sus prácticas motrices sean integralmente saludables” (2008a: 247). Ya Lagrange mucho tiempo antes decía:

Si el niño debe andar, correr, saltar, no es para enseñarle a hacerlo para lo que se le obliga al ejercicio ó, al menos, no debe ser esto sino un resultado accesorio, en comparación de otros que la higiene persigue. El ejercicio aplicado al niño ni aún tiene por fin directo dar mayor fuerza a sus miembros y más destreza a sus miembros. La higiene mira más alto: tiende a proporcionar al niño una cualidad que está antes que la agilidad y aun antes que la fuerza muscular, una cualidad que es la base de todas las cualidades físicas: la salud. Ahora bien; la salud consiste en el perfecto equilibrio de las grandes funciones vitales; y el fin higiénico del ejercicio es mantener ese equilibrio de las funciones, porque éstas perturban cuando el ejercicio falta (Lagrange, 1894: 67-68).

En otras palabras, el desarrollo del organismo en relación a un sujeto universal, “normal”, “higiénico”, “saludable”, se da a través de contenidos que “refieren al desarrollo integrado de las capacidades motoras, considerando sus aspectos orgánicos, su relación con la salud” (DGCyE, 2006b: 135).

El dispositivo se halla inscripto en un juego de poder, pero también siempre ligado a unos campos de saber que nacen de él pero, asimismo, lo condicionan. Las relaciones que existen entre los enunciados del discurso sobre la salud, los juegos de conceptos, de series teóricas, se sostienen sobre el saber de la ciencia médica y colocan al cuerpo como realidad biológica en un terreno de intervención médica.

En las sociedades actuales, la experiencia de la vida posee una doble reducción, ya que no sólo refiere a cierto estado no enfermo, sino que vincula a una exaltación de la salud. El interés por el cuerpo ya no está localizado solamente en una política sobre la salud, sino que está vinculado al conjunto de instancias orientadas a optimizar la vida. De

esta manera se va conformando la constitución del sujeto a partir de un concepto de salud que, además de determinar un estado orgánico, establece mensajes de cómo vivir la vida, una vida que en la actualidad ha agregado nuevas características a ese parámetro de normalidad. A través de las advertencias que se observan en el *curriculum*, hoy la malla de normalidad es mucho más fuerte y apretada, en tanto que ciertos modelos físicos son vendidos como cuerpos saludables. Por ello, la educación debe “brindar oportunidades para la reflexión crítica sobre la propia corporeidad y los modelos corporales mediáticos circulantes” (DGCyE, 2006b:135); en otras palabras, sobre una cualidad del cuerpo, observable, cuantificable, sustancializable.

Sin embargo, el conocimiento sobre el cuerpo no es más que la confirmación de ese patrón pedagógico que pone un predominio sobre lo anatómico-fisiológico, alimentando la fantasía del control absoluto del organismo. El Diseño Curricular establece que se debe abordar “la imagen corporal y el impacto de los modelos mediáticos y de la mirada de los otros en su constitución” (DGCyE, 2011a: 35), pero lo que se espera de esta relación biopolítica-pedagógica no es del orden de la relación cuerpo-enseñanza o cuerpo-educación, sino de lo estrictamente orgánico (Rodríguez Giménez, 2008: 3).

En el dispositivo pedagógico, el alumno es nombrado como objeto educable, susceptible de ser gobernado mediante teorías del aprendizaje que lleguen a todos y a cada uno, porque el objetivo es universalizar al sujeto:

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 con conciencia, domina la conciencia (Rodríguez Giménez, 2007b: 50).

En esta red discursiva surge la didáctica como práctica para una buena enseñanza, la cual se refleja en esa universalización del sujeto, ya que el principio pansófico de enseñar “todo a todos” ordenará el proceso de la misma. En la *Didáctica Magna* de Comenio (1986), se delimita el campo didáctico definiéndolo como artificio universal para enseñar todos a todos. Enseñar efectivamente de un modo cierto, de tal manera que no pueda menos que obtenerse resultados. Esta primigenia configuración del campo de la didáctica instala, en el orden de los saberes y según una complejidad creciente, características de “las huellas de la naturaleza” (Comenio, 1986: 139). Pero, para que la tarea escolar pueda ejercerse con mayor eficiencia, fue necesario centrar la preocupación también sobre los procesos cognitivos, momento en el cual irrumpe una segunda configuración “didáctica que se articula a partir de los aportes de la psicología general y especialmente de la

psicología del aprendizaje” (Bordoli, 2013: 185). Así funcionarían lo didáctico y lo pedagógico, con su eficiencia sobre lo cognitivo.

El orden de la psicología

Entramado en el dispositivo pedagógico, el sistema de enseñanza se constituyó como un espacio clave que supuso satisfacer ese “irrefrenable goce delirante de ‘enseñar todo a todos” (Behares, 2007: 2). En sus desarrollos clásicos modernos, la didáctica y la pedagogía han devenido tecnologías de intervención, de aprendizaje una y de conducción la otra. El Diseño Curricular define la Educación Física como “propuesta pedagógica” (DGCyE, 2010: 31) que debe “avanzar en una forma de intervención didáctica” (29). La pedagogía se presenta en el haz de relaciones de las ciencias bio-médicas, como dispositivo de control de lo corporal en su dimensión biológica. Por su parte, la didáctica se despliega como teoría de la enseñanza constituida en el conjunto de enunciados del saber psicológico, “del orden de un saber sobre el otro o en ocasión de otro que está en proceso de desarrollo” (Behares, 2007: 4).

Esta nueva configuración del dispositivo pedagógico en la lógica de la enseñanza estructura los planes de estudio, a partir del conocimiento sobre el sujeto que otorga la psicología como teoría general de la conducta. Los interrogantes que figuran allí se construyeron conforme al cuerpo que debía ser normalizado, y por ello en la relación pedagógica se instala el alumno, y sus características bio-psico-sociales, como centro. Esta forma de pensar el dispositivo escolar incluye todos los elementos de la realidad (lo biológico, lo psicológico y el entorno), y da cuenta de un modo de entender el sujeto en el cual cada carácter biológico, psicológico y del entorno representa un porcentaje.

En diferentes planes de estudios se enuncian estas nuevas configuraciones y relaciones entre la enseñanza y el sujeto de la psicología que colocan en otro lugar al conocimiento. Por ejemplo, ya en las clases de Psicología Pedagógica de los Planes y Programas de Estudio para el ciclo superior de magisterio (que correspondía al 4° y 5° año) se establece como contenidos del maestro no sólo conocimientos sino también características del alumno: “Importancia del estudio integral del niño y del adolescente. Las fases del desarrollo psico-físico. La observación y clasificación de niños y adolescentes en función de edades: cronológica mental” (DGES, 1953: 233). Al respecto Borlodi dice:

Los objetos de conocimientos consignados como contenidos para enseñar característicos de los diseños anteriores se reformularon sobre la base de las características de los sujetos aprendientes. Del *qué enseñar* (recortando el cuerpo de las disciplinas) se pasó a las características de *quiénes aprenden* (proporcionadas por la psicología) a la hora de planificar las estrategias de enseñanza y aprendizaje (2013: 185; cursivas del autor).

Esta relación del conocimiento con las características del alumno se continúa sosteniendo en el curriculum de la reforma de los '90, el cual establece que “los contenidos propios de la Educación Física pueden ser abordados según una concepción integral del hombre, considerando sus dimensiones cognitiva, afectiva, motriz, funcional, relacional y social” (DGCyE, 2001b: 179). Por ello se enuncia que “los Contenidos básicos Comunes del Área de Educación Física, en la Provincia de Buenos Aires se han organizado a partir de un criterio psicopedagógico” (ibid.), y que “los aportes de la psicología a la educación enriquecen la educación obligatoria” (DGCyE, 2007a: 39). Las características del sujeto, aquellas cuantificables, observables, conforman el eje del aprendizaje y reconfiguran las tecnologías sobre el cuerpo.

Si bien en el *curriculum* actual se define un aspecto “político pedagógico” (2006a), y no uno psico-pedagógico, el aspecto político produce una identificación sobre el sujeto que lo individualiza y vuelve a caer en lo tangible. Por ello se habla de sujeto docente, sujeto pedagógico, sujeto de derecho (cf. DGCyE, 2007a). El cuerpo de la Educación Física es el de la física de Newton, en el cual primero hay una masa y luego una materia, en la medida en que el cuerpo posee una esencia, propiedad y naturaleza. No hay nada que no se argumente por el organismo: la salud se argumenta por el organismo, la higiene se argumenta por el organismo, el estado madurativo se argumenta por el organismo, y su existencia se argumenta por el organismo. Por ello, no es casual que en el Diseño Curricular se materialicen las etapas del cuerpo, específicamente en psicología, a través de contenidos ligados a las características evolutivas. Por ejemplo se enuncia: “Las edades del hombre. El tiempo y los otros. La infancia, la niñez, la pubertad, la adolescencia/juventud, la adultez y la vejez: un recorrido para ser uno mismo” (DGCyE, 2011a: 21). Esto conforma una forma de concebir el cuerpo ligado a lo real, que responde a la pregunta sobre qué es el sujeto por medio de la sustancia, que identifica la evolución, y una linealidad en el tiempo. Cada etapa del desarrollo es un paso que consiste en una verdad obsoleta, y las materias son agrupadas recurrentemente según el desarrollo de las facultades del niño. El sujeto queda nuevamente ligado a un universal y a un modo de ser según un tiempo lineal, porque en cada paso del tiempo hay objetivos que cumplir.

Este sentido del sujeto de la psicología en correspondencia con un tiempo lineal también se enuncia en el *currículum*, cuando establece que en la acción educativa “se desarrollan ideas acerca de la probable evolución del proceso de construcción de los saberes seleccionados” (DGCyE, 2003b: 13), así como en su organización a través de objetivos de aprendizaje que abarcan

las descripciones acerca de los logros que se espera de los alumnos al finalizar el año, y constituyen para el docente un referente que orienta su tarea pedagógica al permitirle ayudar a los alumnos a lograr las mejores aproximaciones a los aprendizajes que en estas expectativas se proponen (DGCyE, 2010: 31).

En esta nueva práctica curricular, reconfigurada por la psicología, los procesos de apropiación del conocimiento y los supuestos procesos de aprendizajes, la lógica epistemológica que define el sujeto no cambia, ya que queda impregnada de cierto objetivo humanista. El sujeto no sólo deberá seguir reglas universales de acuerdo a una salud, una moral y una higiene que se definen por el organismo, sino que también tendrá una característica universal de ser, según su desarrollo temporal identificable o sustancializable. El sujeto siempre se define por un porcentaje de sustancia que queda en el cuerpo, y que permite identificarlo o asignarle un objetivo de aprendizaje. Una vez más, la educación no sale de un humanismo porque el sujeto será caracterizable a partir de la sustancia, y constituido como universal a partir de un registro orgánico.

El saber de la psicología no sólo forma un elemento más del dispositivo escolar junto con la biología y la medicina, sino que permitió una serie de reflexiones ligadas a experiencias prácticas que tuvieron un marcado sesgo didáctico (en el formato propio de los psicologismos imperantes). Por ejemplo, en un momento se pudo elaborar una enseñanza conductista, producto de las tradiciones racionalistas-empiristas-positivistas, y otra constructivista, a través del argumento de la escuela nueva centrada en el niño (el supuesto de que el sujeto es un yo integrado y completo en el marco de un proceso evolutivo que puede ser predecible). El sujeto queda signado en un tiempo predecible y el saber desplegado en forma temporal, es decir, ligado a un tiempo cronológico –no a un tiempo lógico que desestabilizaría a las “didácticas de la mediación” (cf. Behares, 2004)–, que supone procesos lineales, con posibilidad de control. Estas relaciones quedan reflejadas en el Diseño Curricular al enunciar que, si al transitar el proceso de aprendizaje ocurren “sucesos no previstos al inicio, tales como la emergencia de dificultades, el alcance de logros en tiempos menores, entre otros sucesos (...) [se] exige al docente redefinir los objetivos de aprendizaje que había formulado al comienzo” (DGCyE, 2010:31).

Lo esencial de la producción del conocimiento queda reducida de esta forma a su dimensión más endeble, esa que a duras penas escapa a las dinámicas utilitarias de la ideología. El concepto de “práctica” lleva necesariamente al *Uso* del conocimiento, que en las aulas se presenta como un todo autoconsistente, pasible de un cierto trabajo metacognitivo, o un manejo volitivo de la dupla docente alumno, distanciada de las condiciones de *ignorantia* propias del ejercicio científico (Behares, 2011: 82, cursivas del autor)

En la Educación Física, este saber de la psicología evolutiva no sólo aporta a las teorías de la enseñanza en general, sino también a la conformación de una disciplina psicomotriz que de manera recurrente continúa definiendo objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza en el *curriculum*.

Psicología y psicomotricidad

El término *psicomotricidad* fue acuñado por E. Dupré en 1913 para significar la “solidaridad original y profunda entre los movimientos y el pensamiento”.⁴³ Existen numerosos trabajos que, desde un enfoque empírico y experimental, han tratado de definir las relaciones entre los movimientos y las unidades psíquicas. Por ejemplo, a partir de observar las características de niños débiles mentales, se intentó marcar “el paralelismo del desarrollo motor y el desarrollo intelectual” (Lapierre, 1993: 486). También Wallon⁴⁴ aporta relaciones que dan cuenta de la importancia del desarrollo emocional del niño, basado en la unidad psicobiológica del individuo, en la cual psiquismo y motricidad representan la expresión de las relaciones del sujeto con el entorno. Referentes de la psicomotricidad como Le Boulch, Lapierre, Vayer, entre otros, han intentado operar, desde categorías psicológicas y psicogenéticas, una práctica centrada en la organización de nociones estructurales (esquema corporal, espacio, tiempo, objeto, etc.) ligadas al cuerpo pensante, pero también a la idea de unidad psicomotriz, unidad psicósomática, *unicismo* en general, que refieren al hombre íntegro, el hombre total.

A su vez, Le Boulch (1993) establece que, en la constitución de la psicomotricidad, “la concepción de base es la concepción fenomenológica: prioridad en la acción y de la acción” (Le Boulch, 1993: 49), ya que el individuo está sumergido en un medio al cual intenta adaptarse permanentemente, y “su primer medio de adaptación es el movimiento que precede por lo menos dos años al lenguaje, ésta es la concepción fenomenológica”

⁴³ Dupré, E. (1925), “Pathologie de l' imagination et de l' emotivité”, Payot, Paris ; citado en Crisorio, 1995: 177.

⁴⁴ Henri Wallon, psicólogo francés que llevó a cabo investigaciones sobre la psicomotricidad, entendiendo la misma como la conexión entre lo psíquico y lo motriz.

(ibid.) Ahora bien, aquí el movimiento se produce por manifestaciones neurológicas, ya que se establece que no existe movimiento si no hay un sistema nervioso que lo ordene. Le Boulch establece que es imposible no pensar en la psicomotricidad, y dice:

cuando uno habla de movimiento, habla de movimiento –sistema nervioso– sensación. No hay movimiento si no hay sistema nervioso [...] el músculo es un órgano de movimiento pero es en sí mismo un sistema sensorial; cada vez que se contrae envía informaciones al sistema nervioso (54).

Otro modo de pensar la psicomotricidad ha sido el considerado por Lapierre, quien trató de delinear una práctica distinta denominada *psicomotricidad relacional*, la cual exigía mucho más que el aprendizaje de técnicas y ejercicios e incluía otras relaciones. “El psiquismo ya no es solo la inteligencia, la racionalidad y la lógica cartesiana, es también afectividad, amor, ansiedad, placer, agresividad, sensualidad, otros sentimientos más allegados a la relación con el otro y con los otros” (Lapierre, 1993: 487). No obstante, si bien el autor intenta introducir otros componentes a la práctica psicomotriz, estos continúan siendo considerados como productos del sistema nervioso: los sentimientos del niño ligados con el otro no son tan sólo corteza cerebral, sino que incluyen el hipotálamo y el sistema límbico. Por ello dice:

Tenemos tres cerebros y un solo cuerpo. El cuerpo reptil, el más arcaico, donde están las pulsiones primarias; el sistema límbico, que es el sistema más afectivo y el hipotálamo y el córtex. Nosotros trabajamos a nivel límbico esencialmente y a nivel del hipotálamo que es donde se organizan las emociones (495).

Diferentes enunciados nos van delineando el objeto, la práctica y las estrategias de la psicomotricidad: una acción que impacta sobre el movimiento que está ligado a un sistema nervioso, ya que la educación no se limita solamente al movimiento, sino también a las funciones del sistema nervioso central. “La función en el plano motor es doble: la función tónica y la función fásica, más la función sensorial de la cual depende el esquema corporal” (Le Boulch, 1993: 55). En otras palabras, primero hay un cuerpo de la sustancia, representado por la mente, que produce el pensamiento que hace al movimiento.

El esquema corporal constituye el objetivo a alcanzar por la psicomotricidad, e implica la conciencia o la representación mental del cuerpo y sus partes, con sus mecanismos y posibilidades de movimiento. El buen desarrollo del esquema corporal supone una buena evolución de la motricidad, percepción espacial y temporal, y un conocimiento adecuado del cuerpo en su unidad. Este saber de la psicología que retoma la psicomotricidad para definir el cuerpo se hace presente en el Diseño Curricular de Educación Física, al establecer que uno de los contenidos correspondientes al núcleo

temático⁴⁵ “conciencia corporal” es “La imagen corporal y su relación con la autoestima y la autonomía” (2006b: 150). La imagen corporal como estructura psíquica incluye la representación consciente e inconsciente del cuerpo, y parte de la idea de que existe una unidad corporal que se logra con la reestructuración del esquema corporal: “De este modo, el aspecto operativo de la imagen del cuerpo podrá representar una verdadera estructura cognitiva a partir de la cual será posible pasar de un ajuste global a un ajuste provisto de una representación mental” (Le Boulch, 1991: 29), es decir, a un real del cuerpo ubicado en una sustancia tridimensional visible y perceptible que se buscará alcanzar a través del movimiento.

El esquema corporal implica la conciencia de la imagen del cuerpo, que es lo que le permite al niño llegar a la independencia de sus movimientos y a la disponibilidad de su cuerpo con vistas a la acción, pues “la posibilidad de utilizar esta aptitud funcional depende del nivel de estructuración del esquema corporal, que requiere un trabajo educativo que implica la vinculación habitual de la imagen visual del cuerpo con las informaciones kinestésicas correspondientes” (Le Boulch, 1991: 53). De esta forma, el Diseño Curricular enuncia que “los adolescentes se encuentran (...) en un proceso de reorganización de su imagen corporal. En tal sentido, las prácticas de enseñanza han de proponer actividades que los ayuden a reconocerse” (2006b: 147). Por ello, los contenidos refieren al “reconocimiento del propio cuerpo” (2006b: 150), en la medida en que una conciencia corporal permitirá el desarrollo normal de la función de interiorización (forma de atención perceptiva centrada en el cuerpo que permite un nivel consciente). “El resurgir a un nivel consciente de las informaciones propioceptivas permitirá, según la expresión de Wallon, que la imagen visual del cuerpo y la imagen kinestésica se redescubran” (Le Boulch, 1991: 28-29). De esta manera, podemos ver cómo los dos contenidos que establece el Diseño Curricular, “la imagen del propio cuerpo y el reconocimiento del propio cuerpo”, forman parte de la representación mental del esquema corporal que busca alcanzar la práctica psicomotriz.

La práctica psicomotriz tiene como objetivo el pasaje “de la imagen corporal a la imagen del cuerpo, *la cual se obtiene por* (...) la toma de conciencia del esquema corporal y a partir de allí a una imagen de sí” (Le Boulch, 1993: 239; cursivas nuestras). La psicomotricidad habla de un esquema corporal, por un lado desde la psicología evolutiva,

⁴⁵ Los ejes aparecen como organizadores que ordenan núcleos temáticos con criterios que se explicitan y que se vinculan con el enfoque que se ha definido para la enseñanza de cada materia. Los núcleos temáticos aparecen como sintetizadores de grupos de contenidos que guardan relación entre sí.

desde las etapas evolutivas de Piaget –Etapa del cuerpo vivido (hasta los 3 años), Etapa de discriminación perceptiva (3 a 7 años) y Etapa del cuerpo representado (7 a 12 años)–, y por el otro desde las leyes de maduración del sistema nervioso que, son las leyes de la secuencia céfalo-caudal y la secuencia próximo-distal. Pero estas características no hacen más que volver a ubicar el cuerpo en una linealidad, en las etapas progresivas descritas por la psicología evolutiva, y en una universalidad del sujeto que la educación tomará como objetivo. Más aún, la formación corporal de base que pretende brindar la práctica psicomotriz establece que “debe seguir paso a paso los estadios del desarrollo, y tener en cuenta los datos aportados por la psicología genética” (Le Boulch, 1991: 20).

El cuerpo es pensando una vez más desde la sustancia, en este caso representada por el sistema nervioso, porque “el desarrollo de las aptitudes psicomotrices está relacionado con la acción sobre el sistema nervioso central” (Le Boulch, 1991: 34). En otras palabras, el saber en el que se sustenta la práctica corporal toma como objeto el movimiento que repercutirá en el desarrollo de un sistema, en este caso nervioso, que permitirá la conciencia corporal, la unidad corporal, la representación de la imagen corporal.

El discurso psicomotriz, que opera y crea un sentido del cuerpo, establece que la biología y la psicología han ofrecido dos imágenes del hombre, una material y otra espiritual, e insisten en atribuir las deficiencias escolares a cuestiones de la dimensión subjetiva de sus alumnos.

El problema que dejaremos enunciado, para luego continuar desarrollando, es que nuevamente, como se mostraba en el capítulo anterior a través del saber de la historia natural y la biología, la apuesta es un individuo, dado que no existen verdaderamente valores o sentidos eminentes más allá de las satisfacciones corporales individuales, en este caso de los alumnos. Este punto es el que se debe problematizar, ya que, si bien se presentan otros saberes en relación con las bases fundacionales del nivel Secundario, el *currículum* no ha logrado desprenderse de la consistencia, porque el saber de la biología, de la medicina, de la psicología evolutiva, se argumentan por la existencia de la sustancia (refiera al organismo en general o al sistema nervioso en particular).

En la constitución del dispositivo de la educación es posible establecer dos cuestiones: un efecto normalizador, pero también cierta esperanza en éste como medio para alcanzar ese sujeto buscado. Diversos enunciados ponen a la educación como el depósito de la fe para el progreso, o como parte de una “promesa hacia el futuro”

(Grinberg, 2008: 23); así se desenlaza en una práctica sistemática, regular y recurrente que posee la responsabilidad de la formación de una "sociedad mejor", definida a partir de un deber ser o de una ilusión en la que la empiria del cuerpo puede ser capturada y funcionar según la estructura del dispositivo, y bordear por lo tanto la inconsistencia de lo humano al tiempo que lo produce. Esta promesa depositada en la educación del pueblo postula criterios de conservación de la especie humana que se transforman en el argumento para enunciar propósitos y justificar las decisiones curriculares (Bertoni, 2001; Beyer y Apple, 1998). La educación se proyecta para alcanzar un estadio mayor que queda inscripto a partir de definir el sujeto en un tiempo lineal, que evoluciona, es constante y cuantificable.

Biopolítica, ciudadanía y derecho

En la conformación de los sistemas educativos nacionales, el *curriculum* se constituyó en un gran engranaje que permitió al Estado nacional estructurar y organizar la actividad escolar. Por ello, en la red de elementos que establecieron el dispositivo pedagógico para la regulación de la población a través de un deber ser saludable, higiénico y moral, se incorporó un núcleo cultural común que haría frente a la crisis del lazo colonial.

En 1816 se produjo la ruptura con el poder imperial que, aunque no desembocó automáticamente en la sustitución del Estado colonial por un Estado nacional, sentó las bases para su formación y constituyó una condición histórica, un instante singular de pura alteridad que atravesó y transformó no sólo el dispositivo pedagógico, sino la aparición y la configuración del ciudadano. A partir de este acontecimiento surgieron varios intentos por imponer un proyecto político nacional: desde numerosas guerras civiles hasta las tentativas de Buenos Aires, que pretendió imponer un proyecto de organización nacional basado en el control político y económico –a través del dominio de la Aduana– sobre el resto de las provincias. Sin embargo, la conformación del Estado no fue posible hasta que se dieron una serie de mecanismos políticos-ideológicos.

La formación del Estado Nacional supuso la conformación de una instancia política que articulara la regulación de la sociedad y la materialización de esa instancia en un conjunto interdependiente de dispositivos que permitieran su ejercicio. La puesta se centraba en “una instancia de organización del poder y del ejercicio de la dominación política” (Oszlak, 1997: 15). En este punto, los dispositivos fueron la clave para la legitimación del orden y la constitución de un sujeto universal. La racionalidad del discurso

sobre la ciudadanía se constituye en una práctica que produce una serie de experiencias colectivas que responden a un universal común de la población.

En los Planes de Estudios aparecen enunciados efectivamente dichos o escritos que, en su dispersión de acontecimiento de un nuevo orden en el campo del saber, dan lugar a la apertura del ciudadano. En el programa de Instrucción Cívica de los colegios nacionales se enuncia el “perfeccionamiento del caballero patriota y los deberes del ciudadano *los cuales son* la última exigencia del Programa; quizás la más esencial” (1905: 104-105; cursivas nuestras). Ante este contexto, la práctica escolar redobla la apuesta hacia la universalidad del sujeto, ya que el objetivo es que “el ciudadano de una a otra región del extenso territorio, poblado por grupos étnicos aborígenes diferentes y asimismo por masas migratorias diversas, adquiera la similitud mental y afinidad necesaria a nuestra nacionalidad” (MJIP, 1938: 40), como así también “plena conciencia de su linaje, auténtica visión de los grandes destinos de la nacionalidad” (MJIP, 1947: 2675).

La escuela se convirtió en un dispositivo imprescindible para universalizar las experiencias de toda la población independientemente de sus diferencias, sobre todo los valores opuestos a las formas de vida de las clases campesinas, como limpieza, regularidad, amor al trabajo, espíritu de ahorro, respeto a la autoridad, sentimiento a la Nación. De esta manera, durante el proceso civilizador de nuestro territorio, los principios identitarios de las diferentes comunidades fueron sustituidos por el imaginario nacional a partir de una noción de identidad y por medio de la ciudadanía universal.

El Marco General para la Educación Secundaria hace referencia a este contexto histórico al mencionar que

la historia de la escolaridad obligatoria, gratuita y pública de fines del siglo XIX hasta hoy, en nuestro país tuvo como principal tendencia equiparar igualdad y homogeneidad.

La negación de las diferencias buscaba la nacionalidad, unificar el idioma frente a la inmigración, crear la “cultura nacional”; poblar, todas cuestiones que formaban parte del proyecto político de la generación del '80.

En ese momento la negación de las diferencias provino de la búsqueda de progreso. Por lo tanto podría afirmarse que el ocultamiento de las diferencias no siempre estuvo al servicio de la desigualdad: la escuela de la Ley 1420 logró, hacia mediados de siglo XX, uno de los niveles más altos de escolarización de Latinoamérica (2006a: 18).

En otras palabras, se intentó “montar un dispositivo pedagógico capaz de actuar sobre la sociedad, incorporando los nuevos habitantes a las divisiones sociales preexistentes” (Puiggrós, 1991: 9). Ahora bien, al mencionar estos acontecimientos históricos no se intenta hacer memoria de cómo llegaron los objetivos ligados a una educación para la

identidad nacional, sino ver los poderes normativos que lograron intervenir sobre la heterogeneidad. En este sentido, la internalización de una identidad común implicó, por un lado, la decisiva y permanente producción de historias nacionales y un pasado oficial, y por el otro una serie de cualidades que conformarían al ciudadano argentino.

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

El concepto de ciudadanía parece integrar las exigencias de justicia y de pertenencia comunitaria, ya que está ligado, por un lado, a la idea de derechos individuales, y por el otro a la noción de vínculo con una comunidad particular. En otras palabras, “la ciudadanía-como-condición-legal, es decir, la plena pertenencia a una comunidad política particular, y la ciudadanía-como-actividad-deseable, según la cual la extensión y calidad de mi propia ciudadanía depende de mi participación en aquella comunidad” (Kymlicka y Wayne, 1997: 7). Aquí se tocan dos puntos centrales: pensar al ciudadano a partir de la posesión de determinados derechos, o pensarlo a partir de la relación con el Estado y el estatus que le otorga la política, implica pensar en un determinado sujeto. Si bien estas dos formas de pensar la ciudadanía forman parte del dispositivo escolar en el marco de la conformación del Estado nacional, es un discurso que continúa operando en el *curriculum* del presente.

El Diseño Curricular para la Educación Secundaria determina que la escuela deberá ejercer la ciudadanía mediante la generación de un espacio en el cual el alumno pueda reconocerse como ciudadano, exigiendo el cumplimiento de derechos y responsabilidades. En este sentido, enuncia que

la Dirección General de Cultura y Educación elaboró una nueva propuesta pedagógica para la educación de los jóvenes adolescentes bonaerenses que garantice la terminalidad de la escuela secundaria en condiciones de continuar los estudios en el nivel superior, pero también de ingresar al mundo productivo con herramientas indispensables para transitar el ámbito laboral y ser ciudadanos en condiciones de ejercer sus derechos y deberes, hacer oír su voz con profundo respeto por las instituciones democráticas, y en la plenitud de los ejercicios de las propias prácticas sociales y culturales (DGCyE, 2006a: 10).

La concepción de la ciudadanía como posesión de derechos “consiste esencialmente en asegurar que cada cual sea tratado como un miembro pleno de una sociedad de iguales. La manera de asegurar este tipo de pertenencia consiste en otorgar a los individuos un número creciente de derechos de ciudadanía” (Kymlicka y Wayne, 1997: 8). Esta igualdad básica ante la ley como un modo de comprender la ciudadanía se enuncia en el Diseño Curricular del presente, pues considera a sus “adolescentes, como sujetos de derecho” (DGCyE, 2006b: 133; 2007d: 11; 2008d: 13; 2010: 9) y establece que “una de las concepciones que fundamentan este tránsito educativo es la asunción de los niños, adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho” (2006a: 14).

En la filosofía política, una de las tradiciones que considera al ciudadano de esta manera es la tradición liberal, cuyos máximos exponentes son John Locke (1632-1704), Immanuel Kant (1724-1804) y Alexis de Tocqueville (1805-1859). Los supuestos teóricos fundamentales de esta tradición parten de definir al derecho como algo natural. Locke (1991), para fundamentar el principio de igualdad básica de los ciudadanos, recurre a la doctrina de los derechos naturales o *iusnaturalismo*, que consiste en una respuesta filosófica al problema del derecho. En líneas generales, esta doctrina entiende que todo ser humano tiene unos derechos pre-estatales, es decir, anteriores a la formación de cualquier comunidad política, que deben ser respetados por el Estado y no pueden ser violados.

Todos los hombres (indistintamente) poseen por naturaleza ciertos derechos esenciales aglutinados, en sentido amplio, bajo el concepto de propiedad: derecho a la propiedad de la vida, a la propiedad de la libertad y a la libertad de las posesiones materiales (Biglieli, 2004: 35).

Este modo de entender la relación del sujeto con el derecho no sólo se presenta en los enunciados del Diseño Curricular de Educación Física y en la fundamentación de su marco general, sino que también aparece en el Diseño Curricular de la materia Construcción de Ciudadanía, cuando enuncia que

la Dirección General de Cultura y Educación concibe a los niños/as y jóvenes como sujetos de derecho, es decir, como actores sociales claves, protagonistas activos/as de la comunidad y, por lo tanto, no sólo portadores de derechos futuros, sino sujetos que deben ejercer sus derechos en el presente. Desde esta perspectiva los niños/as, adolescentes y jóvenes son ciudadanos/as plenos/as. No deben esperar a la mayoría de edad para gozar de su ciudadanía, sino que se constituyen en ciudadanos/as desde su nacimiento (DGCyE, 2007b: 23).

Aquí se hace necesario problematizar algunas cuestiones clave sobre el modo de pensar el ciudadano, y por ende la constitución del sujeto, ya que los enunciados del *currículum* definen al ciudadano desde el saber de la doctrina *iusnaturalista* que considera al derecho

como aquello que se obtiene por el simple hecho de nacer, ligando el derecho a lo natural, es decir, a un estado vegetativo de la especie. El derecho se ata al nacimiento, de modo que no se permite separación alguna entre la consumación de ambos (el nacimiento-el derecho). El ingreso de la materia viviente en la vida implica la consumación del derecho, porque el sujeto de derecho está ligado a una naturaleza que refiere al inicio de su vida orgánica.

Aquí resulta pertinente volver a mencionar los estudios biopolíticos, que analizan aquellas políticas sobre la vida que, como se pudo ver en el desarrollo del capítulo, siguen vigentes en el Diseño Curricular de Educación Física y colocan el derecho y el sujeto, la vida y el ciudadano, en el mismo haz de relaciones.

Esposito divide los escritos que se refieren explícitamente al concepto de biopolítica “en tres bloques diferenciados y sucesivos en el tiempo, caracterizados respectivamente por un enfoque de tipo organicista, antropológico y naturalista” (2006: 27). En la tercera etapa de los estudios que se efectuaron sobre el tema, aparece una serie de términos que demuestran cuál es el objeto de estudio de la biopolítica. Por un lado, el concepto “human nature in politics”, que el autor rastrea en el libro de James C. Davies, y por el otro el concepto “the nature of politics” en la tesis de Roger D. Master, ponen de manifiesto “un marcado naturalismo”, una “referencia directa y persistente a la esfera de la naturaleza como parámetro privilegiado de determinación política” (Esposito, 2006: 37). De aquí, el obstáculo a superar ha sido la naturaleza:

la biopolítica norteamericana ve en la naturaleza su propia condición de existencia: no sólo el origen genético y la materia prima, sino también la única referencia regulativa. Lejos de poder dominarla, o “darle forma” según sus fines, la política resulta ella misma conformada de una manera que no deja espacio para otras posibilidades constructivas (37-38).

En este sentido, los aportes de Esposito contribuyen a pensar cómo la educación, en tanto que estrategia biopolítica, ata al ciudadano al desarrollo de la especie, a una naturaleza que puede individualizarse en dos fuentes: el darwinismo social y la investigación etológica.⁴⁶ En relación a estas fuentes, Esposito plantea que:

la relevancia de la perspectiva biopolítica reside en la transición de un paradigma físico a uno, precisamente, biológico. En definitiva, más que otorgar a la política un estatuto de ciencia exacta, lo que importa es reconducirla a su ámbito natural, entendido justamente como el plano vital del que ella surge en cada caso y al que inevitablemente regresa. Esto se refiere, ante todo, a la condición contingente de nuestro cuerpo, que mantiene la acción humana dentro de los límites de determinadas posibilidades anatómicas y fisiológicas; pero

⁴⁶ Según el Diccionario de la Real Academia Española, la etología es la parte de la biología que estudia el comportamiento de los animales.

también a la configuración biológica, o incluso –en el léxico de la naciente sociobiología– al bagaje genético del sujeto (2006: 38).

El autor establece cómo aquellos acontecimientos sociales que requieren de explicaciones históricas “son atribuidos a dinámicas ligadas, en última instancia, a las necesidades evolutivas de una especie, como la nuestra, que difiere, cuantitativa pero no cualitativamente, de la especie animal que la precede y la incluye” (39). En este sentido, la política queda dirigida a su trasfondo natural y atrapada en una biología, ya que “tanto la actitud predominantemente agresiva como la actitud cooperativa de los seres humanos son atribuidas a modalidades animales instintivas” (ibid).

En una primera aproximación, si el Diseño Curricular considera a los sujetos naturales, universales, y como parte de una historia unitaria y progresiva ¿qué sentido tiene la educación?

Tanto el Diseño Curricular de Educación Física como el Diseño Curricular para la Construcción de Ciudadanía relacionan la obtención del derecho con un estado natural, pues ambos consideran a los alumnos y alumnas como sujetos de derecho. Más aún, el segundo, al definir los Derechos Humanos, enuncia que son aplicables a todas las personas ya que son derechos connaturales, “son los derechos que el ser humano posee por su condición humana” (DGCyE, 2007b: 23). Así se pone en evidencia que no sólo el ciudadano es considerado como un sujeto natural, sino que lo mismo sucede con los llamados derechos naturales, llevando al sujeto a un sentido material o biológico. La constitución del sujeto parte del reconocimiento de la sustancia viva.

Interpretar al ciudadano desde una noción jurídico-filosófica no es otra cosa que una ficción que da sustento a muchas otras ficciones que establecen reglas de un sentido que colocan al sujeto en el individuo, en lo material: primero está la sustancia, luego la política, o primero la sustancia y luego la condición de ciudadano. De este modo, “la ficción implícita en este punto es que el nacimiento se hace inmediatamente nación” (Agamben, 2001: 26). La materia siempre preexiste, porque todos los argumentos primero pasan por el cuerpo. En la definición del ciudadano, el cuerpo se hace presente desde dos momentos: desde el saber ligado a lo legal y político, ya que la ciudadanía pasa por su existencia material (el Estado brinda los derechos a sus miembros por pertenecer a la condición humana); y desde el instante en que el Estado le coloca un signo a cada cuerpo, pues cada uno posee un documento nacional de identidad.

El dispositivo pedagógico no sólo coloca al sujeto como objeto de una ciudadanía que lo define por la sustancia, sino que también compone una identidad con respecto a lo nacional. En la Ley de Educación Provincial N° 13.688, promulgada en junio de 2007, se definen propósitos ligados a la búsqueda de la identidad ciudadana:

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

En el mismo sentido, el Diseño Curricular de Educación Física también hace referencia a la formación de ciudadanos a partir de una identidad, al plantear que a través de la enseñanza de sus contenidos específicos podrá contribuir “al proceso de formación de los jóvenes y los adolescentes, en el sentido de favorecer su disponibilidad corporal y motriz, su constitución como ciudadanos solidarios, creativos, críticos y responsables para el bien común” (2006b: 134).

Cómo se ve, la ciudadanía no sólo es enunciada desde un marco legal definido por un conjunto de derechos y responsabilidades, sino que también implica una serie de cualidades ligadas a una identidad que el ciudadano debe poseer por pertenecer a una comunidad. Al respecto Kymlicka establece:

La Educación ciudadana no consiste únicamente en aprender los elementos básicos de las instituciones y los procedimientos de la vida política. También implica la adquisición de una serie de disposiciones, virtudes y lealtades que están íntimamente ligadas con la práctica de la ciudadanía democrática. Los niños no aprenden estas virtudes y lealtades sólo (o siquiera fundamentalmente) en las clases de educación cívica, sino a su paso por el sistema educativo en su conjunto (2001: 251).

El Diseño Curricular de Educación Física enuncia que “se busca provocar el reconocimiento de las prácticas juveniles y transformarlas en parte constitutiva de las experiencias pedagógicas de la escolaridad para fortalecer la identidad, la ciudadanía” (2006a: 12). Aquí, la identidad refiere a un “deber ser” que se obtiene a través de la educación. El modo de ser ciudadano refiere a la capacidad que se posee para trabajar junto con otros individuos, para participar en el proceso político, para promover el bien público, para las decisiones que se pueden tomar en relación con la salud y el medio ambiente, entre otras.

Para Kymlicka y Wayne, la creciente apatía de los votantes, la crónica dependencia de los programas de bienestar en los Estados Unidos, el resurgimiento de los movimientos nacionalistas en Europa del Este, las tensiones creadas por una población crecientemente multicultural y multirracial, han mostrado que “si faltan

ciudadanos que posean estas cualidades, las democracias se vuelven difíciles de gobernar e incluso inestables” (1997: 6).

En este sentido, el Diseño Curricular de Educación Física describe características que debe adquirir el ciudadano:

La enseñanza de los contenidos específicos promueve la toma de conciencia acerca de la importancia de cuidarse a sí mismos, a los otros y al ambiente; la adhesión y práctica de comportamientos éticos, la asunción de roles con responsabilidad; la construcción, aceptación y respeto por las reglas, la organización participativa en la concreción de proyectos que favorezcan tanto su futura inserción en el mundo laboral como el ejercicio de la ciudadanía (2006b: 134).

Seguidamente enuncia que la Educación Física pretende “favorecer la asunción de actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado de sí mismo y de los otros en actividades motrices compartidas, que posibiliten la convivencia democrática y la construcción de ciudadanía” (2006b: 135). Estas características de la ciudadanía no solo forman parte del *curriculum* del presente, sino que han acompañado a los diferentes planes y reformas curriculares.

En el Programa de Moral de 1948 se establece que uno de los contenidos a trabajar es “La familia criolla: sus virtudes características, piedad, patriotismo, austeridad, nobleza. Deber de conservarlas y acrecentarlas” (DGIR, 1949: 13). En otros planes aparece como contenido “la identidad cultural” (DNEM, 1986: 203). En el mismo sentido operan los fundamentos del *curriculum* de los ´90:

la Educación Polimodal coincide con la etapa de crecimiento en la cual los estudiantes buscan afianzar su identidad personal y social, se aproximan a la edad en que pueden ejercer plenamente los derechos ciudadanos, y pueden internalizar fundada y responsablemente valores (MCEN, 1996: 1).

A través de sus prácticas, la educación en general y la Educación Física en particular han buscado asegurar la dirección de uno mismo hacia una moral, una ética, una forma de ser. Por ello, “todo lo que ha de servir a la educación política del hombre en cuanto ciudadano servirá también a su entrenamiento hacia la virtud” (Foucault, 2005: 122). En este sentido, es posible pensar que la eficacia de una democracia no dependerá solamente de la justicia de su “estructura básica” sino también de las cualidades y actitudes de sus ciudadanos. “Por ejemplo, su sentimiento de identidad y su percepción de las formas potencialmente conflictivas de identidad nacional, regional, étnica o religiosa” (Kymlicka y Wayne, 1997: 6).

Ahora bien, surgen algunos interrogantes en esta búsqueda de identidad a la que está arraigada la ciudadanía. ¿Puede la ciudadanía contribuir a formar una identidad en sus ciudadanos?, ¿qué significa conformar una identidad en un conjunto de ciudadanos?

Con el tiempo ha resultado claro, sin embargo, que grupos negros, mujeres, pueblos aborígenes, minorías étnicas y religiosas, homosexuales y lesbianas todavía se sienten excluidos de la “cultura compartida”, pese a poseer los derechos comunes propios de la ciudadanía. Los miembros de tales grupos se sienten excluidos no sólo a causa de su situación socioeconómica sino también como consecuencia de su identidad sociocultural: su “diferencia” (Kymlicka y Wayne, 1997: 8).

En la educación, el sujeto no es un sujeto unido a la comunidad por un deber, sino que, como señala Esposito, la comunidad tiende a obtener, en la filosofía política, el tono de una subjetividad amplia.

la comunidad es una “propiedad” de los sujetos que une: un atributo, una determinación, un predicado que los califica como pertenecientes al mismo conjunto [...] se concibe a la comunidad como una cualidad que se agrega a su naturaleza de sujetos, haciéndolos también sujetos de comunidad (Esposito, 2007: 22).

En este sentido, la dialéctica que media la forma misma de la filosofía política es “el presupuesto no meditado de que la comunidad es una propiedad de los sujetos que ‘une’” (ibid.). Es cierto que el único modo de encontrar “un punto de partida –un puntal hermenéutico– externo e independiente” (25) es acudiendo a la tradición misma, a toda consideración positiva de la comunidad como un conjunto social que, a diferencia de la sociedad, construye lazos de identidad. Pero esto implica nuevamente una epistemología que define al sujeto a partir de unas propiedades que poseen todos.

Una educación que promueve una identidad cívica liga al ciudadano a un modo de ser, un signo que representa una moral, la ética de una comunidad. En estas relaciones, el sujeto queda representado en una unidad, en un signo caracterizado y definido como parte de aquello que conforma lo nacional. En otras palabras, se da un factor de individuación (Durkheim, 2003), ya sea por la sustancia biológica que demanda un derecho natural y signa el cuerpo con un documento de identidad, o por una identidad que me constituye como un sujeto universal y que me constituye como sujeto. Estas relaciones de saber-poder-verdad que atraviesan la educación forman un modo universal de pensar al sujeto, expresando un conjunto de valores y principios que, si bien respondieron a la conformación del Estado nacional, forman parte de la experiencia del presente.

En síntesis, el cuerpo ha sido definido desde la existencia que se realiza por la operatoria de identificar al cuerpo en la mismidad (en su materialidad, en su esencia) y no

en la alteridad (distinción de lo que las cosas son a partir de lo que no son). En efecto, la teoría pedagógica ha tenido por eje a la persona que va a aprender, aquel a quien se le debe transmitir algo, sin que ese algo adquiriera importancia en el modo de pensar la educación. De esto se desprende que las teorías pedagógicas son de naturaleza instrumental: forman un deber ser, saludable, higiénico, ciudadano, etc.

El Estado requiere registrar la identidad (valga la redundancia) del sujeto para representarlo, ya que sin identidad el sujeto le es irrelevante, es decir, no posee existencia. El deber del sujeto consistiría en mantenerse en esa identidad, en su esencia, en un humanismo, porque el punto de partida es la sustancia, lo cual nos demuestra una vez más la lógica epistemológica para pensar el sujeto que retorna recurrentemente.

CAPÍTULO IV

EL REGISTRO DEL INDIVIDUO Y LA APUESTA POR EL INDIVIDUO

El punto de interrogación sobre el saber que sostiene a los discursos que constituyen el *curriculum* del presente nos exige continuar analizando las prácticas de gobierno que tienen su constitución correlativa en un campo de saber pedagógico, pues, si bien comienzan a delinearse los objetivos y por lo tanto el sentido de la educación, aparecen rupturas en las cuales surgen y se articulan nuevas prácticas, y por lo tanto un modo de subjetivación moderna.

Lo esencial será analizar los vínculos de saber-poder, pero con los dispositivos de poder y sus modos de ponerse en marcha como lugar central. Si bien estudios sobre la conformación de la educación han ubicado al Estado como una figura clave para la construcción de un espacio de sentido (Cavarozzi, 1999; Tiramonti, 2003), nuestro análisis buscará analizar los mecanismos de poder en los que la educación está atrapada, producto de las relaciones con el saber que los hacen posibles. Hay un punto de vista que pone de relieve, a través de episodios de un saber científico, una “marcha ordenada latente” (cf. Foucault, 2012: 243). Este es el punto de vista epistemológico que establece, en este caso, la normatividad interna de la educación del cuerpo, y forma conceptos que estructuran ese medio.

“Que el hombre viva en un medio conceptualmente estructurado no prueba que un olvido cualquiera lo haya desviado de la vida o que un drama histórico lo haya separado de ella; sólo prueba que vive de cierta manera” (Foucault, 2012: 264). Un análisis sobre los modos de constitución de la educación del cuerpo implica que no hay un origen dado, no hay propiedad intelectual, no hay un autor, en la medida en que “no hay otro origen atrapable que el origen del discurso” (Lacan, 1972: 416), que tiene por efecto un cuerpo. En este sentido, ¿qué efectos de verdad producen las transformaciones del sistema escolar?, ¿qué sujeto enuncian?, ¿de qué manera se produce la verdad?

Hemos desplegado los procesos de conformación de la educación secundaria, las condiciones de posibilidad, el conjunto de elementos que entretejen relaciones de poder-saber-verdad, así como el sujeto que se ha pensado en la educación. Ahora bien, nos resta desnaturalizar otro objetivo que conforma la red de enunciados del *curriculum* del presente, pues el nivel secundario, además de la continuación de los estudios superiores

–propios de diversas áreas del conocimiento– y la construcción de ciudadanía, tiene como finalidad facilitar a los estudiantes el acceso al mundo del trabajo (cf. DGCyE, 2011a: 10).

Pero para desmenuzar este objetivo no recurriremos a un recorrido histórico lineal, sino a una historia crítica que indique las procedencias y las emergencias de cómo la educación ha tenido la posibilidad de ser en virtud de acciones puestas en juego. El haz de relaciones que van conformando grandes procesos económicos, sociales y políticos va marcando límites que exigen la reconfiguración, no sólo de los sentidos de nuestra sociedad, sino de los fines impuestos a la educación: la conformación del Estado de Bienestar, el capitalismo industrial y su posterior crisis, por un lado, y el neoliberalismo, la acumulación flexible por el otro, han puesto en debate el dispositivo pedagógico y han llevado a cambios curriculares. No obstante, estos cambios no se deben a nuevos paradigmas, sino a la apuesta de nuevos regímenes discursivos (Foucault, 2008b), a una nueva política de los enunciados: “ya no se trata de ‘una alteración de la forma teórica’, sino más bien de ‘un régimen interno del poder’ que determina el modo en que los enunciados ‘se gobiernan entre sí para constituir un conjunto’” (Agamben, 2009: 20).

La operación que llevaremos a cabo en el capítulo se realiza sobre el espacio de orden en el que se constituye el saber que transforma la pedagogía, y sobre el contexto de la positividad en la cual aparecen esas vicisitudes en las que la escuela se refleja y el sujeto se constituye.

Educación y trabajo: sentidos y transformaciones

Con posterioridad a los años treinta, en un contexto social signado por la expansión del proceso de industrialización por sustitución de importaciones, la función social de la escuela secundaria sufrió una fuerte modificación, ya que los derechos que implicaba ser ciudadano se fueron expandiendo, no por el desarrollo de la ciudadanía, sino porque aparece otra figura: la del trabajador.

En este contexto, la educación, así como la vivienda y el trabajo, se constituyeron en derechos que exigieron nuevas formas de gobierno y reforzaron el vínculo entre educación y sistema productivo (la demanda y el pleno empleo). La emergencia de este acontecimiento rompe un instante y dispersa al sujeto en una serie de funciones, a la vez que constituye un *currículum* que direcciona la enseñanza hacia una práctica eficiente y económica para el trabajo, y hacia la expansión de la modalidad comercial y técnica

(Filmus, 2001; Tenti, 2003; Braslaski, 1995). Las relaciones con el sistema productivo hacen que el empleo adquiera especial privilegio, e incluso una “condición no solo de reproducción de la vida –acceso al consumo y por tanto a los bienes básicos–, sino también condición de la identidad” (Grinberg y Levy, 2009: 93). Los escenarios de posibilidad del sistema educativo ya no son los objetivos del liberalismo –la aplicación del principio de máxima economía: los mayores resultados a menor costo–, o su rol de garante para la formación de trabajadores, sino que la educación comienza a gestionar aquello que el mercado no preveía: empleo. El estado de bienestar, aspecto clave del keynesianismo,⁴⁷ interviene activamente en la economía y la sociedad, con vistas a complementar el funcionamiento del mercado y las condiciones de acceso no sólo al ejercicio del poder, sino hacia los modos de subjetivación moderna marcados por la ciudadanía y el trabajo.

Si bien el Estado argentino pasa a definir las prioridades de la educación en relación con las necesidades económicas del país, no debemos tomarlo como universal, sino como una práctica –sistema de pensamiento– que es el efecto móvil de un régimen de gubernamentalidad (cf. Foucault, 2007a). Los dos primeros gobiernos de Perón estuvieron enmarcados en lineamientos y prescripciones para los diferentes aspectos de la vida social, incluida la educación. Por ejemplo, el Primer Plan Quinquenal presenta los principios sobre los cuales la educación debía organizarse. Se destaca la búsqueda de una filosofía de la educación que equilibrara materialismo e idealismo, y se otorga a la educación dos funciones: “de preparación (carácter instrumental, constituido por conocimientos teóricos y prácticos para ‘situarse en la vida’) y de configuración (modelar la personalidad)” (Ruiz et al, 2009: 266). En efecto, el ciclo de enseñanza media especial puntualizó la búsqueda de la especialización a través de la diversificación de la enseñanza en bachillerato, magisterio, comercial y técnico-profesional. Así, se da existencia a un circuito de aprendizaje y orientación profesional destinado al “joven obrero”.

A través del Decreto N° 17.854/44 fue creada la Dirección General de Enseñanza Técnica (DiGET) en el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, que reguló este tipo de ofertas. En el año 1948 las ofertas técnicas existentes fueron transformadas y denominadas Escuelas Industriales de la Nación, con un plan de estudios común dividido

⁴⁷ Su principal teórico fue el economista John M. Keynes, quien objetaba la teoría clásica de acuerdo a la cual la economía, regulada por sí sola, tiende automáticamente al pleno uso de los medios de producción (el capital y trabajo).

en tres ciclos: de Capacitación, con dos años de estudios, destinado a formar en un oficio (Ciclo Básico); de Perfeccionamiento, de igual término que el anterior, destinado a formar expertos en un oficio (Ciclo Medio); y de Especialización, con tres años, que formaría técnicos en una especialidad (Ciclo Superior). Al finalizar los estudios, los egresados del primer ciclo accederían a un certificado de capacitación en el oficio respectivo, y los egresados del segundo ciclo a un certificado de experto (cf. Ruiz, et al, 2009).

Estas nuevas prácticas educativas forman una serie de relaciones que tejen el vínculo entre educación y sector productivo, colocando a la primera en bien de inversión, puesto que queda vinculada a la transmisión de conocimientos y habilidades para el trabajo.⁴⁸ Este proyecto global para la formación del trabajador se produce a través de dispositivos que establecen un circuito de enseñanza técnica bajo las leyes de la productividad: eficiencia y eficacia para el trabajo. En este marco, se crea en Argentina la CONADE (Comisión Nacional para el Desarrollo), que va establecer las prioridades educativas en relación a las hipótesis del desarrollo económico, lo cual producirá un gran auge de escuelas técnicas.

Este haz de relaciones constituye un *curriculum* basado en objetivos económicos y transforma a la escuela en una institución finalista, ya que hay propósitos, objetivos o metas que la escuela debe alcanzar. Bordoli conceptualiza estas relaciones como una configuración discursiva influenciada “por la psicología conductista y las tendencias tecnocráticas de la administración” (2013: 186). El movimiento utilitarista en educación, que tiene lugar en Estados Unidos a comienzos del siglo XX, se produce conjuntamente con el enfoque taylorista, en el cual la industria no sólo se coloca como modelo de organización de producción en la economía, sino que toma dimensión como patrón para la organización y el desarrollo curricular. En consecuencia, el dispositivo pedagógico se vuelve un principio de acción correlativo al campo de la administración que permite, en un momento dado, un rendimiento cuantitativo y “una concepción rentable y eficientista de la calidad de la educación” (Sacristán, 2002: 16). El *curriculum* y los programas educativos pasan a constituirse al amparo de estos principios, desarrollando la pedagogía por objetivos:

Una forma de entender la programación de la enseñanza como un proceso que ha de partir de la aclaración previa de los objetivos que se pretende conseguir, habiendo de especificarse estos lo más concretamente posible, e incluso preconizando el hacerlo en términos de conducta (9).

⁴⁸ Los principales exponentes de un pensamiento económico aplicado a la educación son Theodore Schultz y Gary Becker.

La pedagogía por objetivos es una respuesta, dentro del pensamiento pedagógico, al pensamiento de que la escuela debe ser una institución útil a los valores preponderantes en nuestra sociedad, “que ha de servirlos guiada por criterios de eficiencia, considerando que ésta es un valor básico en las sociedades industrializadas, orientadas de forma decisiva por criterios de rentabilidad material” (14). Este nuevo dispositivo pedagógico, constituido en una red de elementos en los cuales la administración sienta el saber para una enseñanza utilitaria y un tipo de racionalidad producto de los valores básicos de una sociedad industrial fuertemente tecnificada, parte de hipótesis del desarrollo económico y los requerimientos de mano de obra según rama de actividades, porque concibe que la educación garantiza “la provisión de recursos humanos calificados al proceso de desarrollo, expansión económica y de transformación industrial” (Grinberg y Levy, 2009: 97).

En este contexto, la elaboración de los nuevos programas educativos obedece a un destino o a una mecánica que pone en juego la educación y el trabajo, a partir de teorías de mercado y criterios de eficiencia. Así, el modelo de organización curricular se basa en objetivos que conforman los fines educativos. Pero estos fines se encuentran en relación con los requerimientos del proceso de industrialización:

en este caso, la teoría curricular constituye la expresión pedagógica de una teoría educativa específica de este proceso y en la que se reivindican los “saberes útiles”, los cuales son necesarios para la vida productiva. Estos saberes también implican la adquisición de ciertas valoraciones y actitudes comportamentales (Díaz Barriga, 1997: 13).

Si bien la pedagogía no suprime los saberes constitutivos (biología, medicina) y sus relaciones con la psicología, y de hecho continúa sentando sus bases sobre ellos, ahora se ve transformada debido a una serie de procesos múltiples, ya que el acontecimiento que la vuelve a poner en escena es “como un polígono de inteligibilidad, sin que sea posible definir de antemano el número de lados” (Castro, 2011: 26).

La coherencia que hace que todas esas aportaciones y preocupaciones formen un modelo bien perfilado, se produce por el hecho de tener el apoyo científico de una cierta forma de entender la ciencia, por partir de un paradigma psicológico, por configurar toda una técnica para programar la enseñanza y por configurar todo un modelo de educación (Sacristán, 2002: 10).

Los Planes de Estudio de la época comienzan a funcionar a partir de estas reglas de la administración y la eficiencia y, en efecto, enuncian otros contenidos, objetivos y estrategias. Con respecto a los contenidos, aparece el deporte, que en anteriores programas no se mencionaba, pero el objetivo de esta práctica es la eficiencia deportiva: no sólo va a buscar cierta universalidad saludable y higiénica y ciudadana a través del

deporte, sino “un programa que produzca los efectos fisiológicos y educativos buscados” (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1941: 6).

El deporte es una actividad compleja basada fundamentalmente en la satisfacción del espíritu lúdico del hombre. Pero no es sólo juego, ya que se incorpora a su estructura otros elementos que de éste lo distinguen, como son: “el espíritu de equipo” que anima y agrupa en forma más o menos permanente a los jugadores; la responsabilidad ante compañeros, adversarios y, eventualmente, ante espectadores (aparición del compromiso); la búsqueda de la “performance” y el “record”; el ingreso en una esfera de actividades regladas en forma compleja y severa (Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, 1961: 31-32).

El deporte no está descrito como un contenido cultural a ser transmitido, sino como medio para una eficiencia, en este caso deportiva –la búsqueda de los records–, u objetivos actitudinales como el compromiso, en tanto que la pedagogía por objetivos busca “un entrenamiento para responder a las exigencias de cada tarea” (Sacristán, 2002: 17).

El programa educativo se funda en un documento de tipo descriptivo y en la idea del docente como ejecutor, lo cual minimiza la función intelectual del docente para convertirlo en un operario del acto educativo (cf. Díaz Barriga 1997). En el mismo sentido, en los planes y programas de la época se establece que una de las funciones de los directores es “conocer en su conjunto y en sus detalles los programas correspondientes al establecimiento que dirigen así como las normas metodológicas aconsejadas en las instrucciones que los acompañan” (DGES, 1953: 26).

Si bien la pedagogía por objetivos fue puesta en debate, no sólo por el campo disciplinar sino también por los cambios a nivel de la economía –como veremos en el desarrollo del capítulo–, en diferentes documentos curriculares reaparece, y retorna hasta el presente. Por ejemplo, se enuncia: “en el diseño curricular jurisdiccional, los referentes, que hacen posible la evaluación y a los que se han hecho mención (...), están constituidos por las Expectativas de Logro” (DGCyE, 2001a: 20). Del mismo modo: “las expectativas de logro siguen siendo el componente que expresa los objetivos de aprendizaje (...) Describen lo que debe aprender cada alumno y/o alumna alcanzando niveles de definición específicos” (DGCyE, 2006a: 19).

El modelo curricular responde a los intentos de precisar el proyecto educativo a expectativas de corto término y ordenar la enseñanza dentro de esos registros de lo mensurable, de aquello que se puede medir u observar; y permite establecer el alcance del producto buscado.

Entre las perspectivas de mercado que atravesaron la pedagogía por objetivos, podemos mencionar las de Taba y Tyler (Sacristán, 2002; Díaz Barriga, 1997). Taba

busca establecer una base referencial para determinar objetivos a partir de la demanda de la sociedad. Por ello, en el contenido será analizado el tipo de aprendizaje que requiere cada tarea, el cual será proyectado como “plan de aprendizaje” (Díaz Barriga, 1997: 22). Los objetivos de la planificación de la enseñanza son evolutivos (saber de la psicología) y están representados por expectativas a corto plazo. Tyler parte de la necesidad de elaborar objetivos conductuales, ya que “los objetivos son evolutivos y representan caminos por recorrer antes que puntos terminales” (Sacristán, 2002: 37). Estos incluyen el pensamiento reflexivo, la capacidad para interpretar datos, la aplicación de hechos, principios, habilidades, etc. Pero estos objetivos, además de instaurarse en el marco administrativo, siguen conformando una práctica que constituye una experiencia a partir del saber de la biología, de la psicología, de la medicina y del entorno (fines que conformaron la educación integralista), ya que el nivel de generalidad con el cual se conforman los objetivos en la perspectiva de Tyler parte, no sólo de las condiciones sociales, sino también de las características de los niños: “tienen una serie de necesidades básicas que la escuela debe ayudar a satisfacer, de acuerdo con ciertas normas de conducta significativas desde un punto de vista personal y social” (Tyler, 1973: 13; citado en Sacristán, 2002: 30).

El *curriculum* queda estructurado a través de pasos a seguir que determinan fines y proporcionan “una base para la consideración de la naturaleza del conocimiento y la cultura” (Stenhouse, 1991: 92). Esto queda aún más reflejado en las formas de evaluación que propone el *curriculum* del presente, ya que los objetivos se pueden precisar, formular y observar a través de taxonomías que serán la base de partida para evaluar el objetivo buscado. En el Diseño Curricular de Educación Física, estas taxonomías establecen matrices que permiten el análisis de tareas a partir del tipo de aprendizaje implicado sobre la acción motriz (la especificidad motriz), y se constituyen a partir del saber de la praxiología. Será necesario, entonces, analizar el conjunto de reglas que permiten constituir las taxonomías, sus efectos regulares en el plano del discurso, lo que fija el límite, y el modo en que el sujeto se define en el marco de esas reglas.

Las taxonomías en el marco de la educación del cuerpo

La taxonomía es definida como “ciencia que trata de los principios, métodos y fines de la clasificación. Se aplica en particular, dentro de la biología, para la ordenación jerarquizada y sistemática, con sus nombres, de los grupos de animales y de vegetales” (RAE).

Las taxonomías que más recepción han tenido en la educación son las de Gagne (1975, 1979) y las de Bloom (1952). En el caso de Gagne, la clasificación parte de un saber de la psicología, y se obtiene una vez que se ha realizado el análisis de las tareas y se descubre el tipo de aprendizaje implicado, el cual será necesariamente algo concreto y observable; por ello esta identificación será sobre tipos de conductas perceptibles. En el caso de Bloom se trata de un sistema de clasificación sobre el dominio cognoscitivo, afectivo y psicomotor; es decir, un modelo sistémico a partir de “la comprensión del todo para comprender la función de las partes” (Sacristán, 2002: 61). Así, la taxonomía se enmarca en este sistema en virtud de comprender y ordenar el funcionamiento de las diferentes partes en una unidad, lo que permite a su vez materializar las acciones y los objetivos que persigue la educación.

En el Diseño Curricular del presente, la taxonomía, definida como un modo de clasificación de las situaciones motrices, parte de un criterio de especificidad de dichas situaciones, y aporta “al estudio y comprensión de la especificidad motriz, ya que las prácticas motrices son susceptibles de una investigación científica, al igual que lo son los postulados matemáticos, las teorías físicas o los grupos humanos” (Hernández Moreno y Rodríguez Ribas, 2004: 13).

Estos enunciados, a partir de los cuales se define la taxonomía, se desprenden del discurso praxiológico, el cual es definido como “la ciencia de la acción motriz y especialmente de las condiciones, modos de funcionamiento y resultados de su desarrollo” (Parlebás, 2001: 354). Los primeros textos sobre praxiología motriz circulan a fines de la década de 1960 en los ámbitos académicos y científicos de Francia, y su eje es el estudio de elementos constituyentes de las sociedades y culturas, en los que se encuentran estructuras comunes que deben ser identificadas. Su campo de estudio se enmarca en el universo de la sociomotricidad como opuesta a la psicomotricidad, en tanto que, por definición, esta última “carece completamente de comunicación práxica. El individuo actúa en ella en solitario, sin trabar interacciones operatorias con ningún otro participante” (425). La sociomotricidad a la que se hace referencia se relaciona con el “campo y características de las prácticas correspondientes a las situaciones sociomotrices” (427), y refiere a toda situación en la que interactuamos motrizmente con otros –sean adversarios o compañeros, o ambos a la vez–, como contrapartida a lo psicomotor,⁴⁹ que refiere a aquel sujeto que se despliega en solitario.

⁴⁹ El discurso de la psicomotricidad fue analizado en el capítulo 3.

La praxiología pretende hacer una ciencia de aquellas conductas motrices que actúan en una situación sociomotriz y de los procesos de realización de las conductas motrices. Por ello, en el centro de su reflexión se encuentra “la puesta en evidencia de la lógica interna de la situación, que define las limitaciones y las posibilidades del sistema de interacción global en el que se manifiesta la acción motriz” (41). A partir del interrogante: ¿cómo se comunican los jugadores con su cuerpo?, la praxiología ha intentado elaborar modelos taxonómicos a partir de los cuales se puedan ordenar las acciones, gestos, etc. Por ello busca una distribución de los elementos que conforman la acción motriz, y en efecto elabora una clasificación de sus componentes. Establece que “clasificar es actuar, es también preexperimentar, y el valor de una taxonomía será consecuencia de su fecundidad científica” (57). Aquí aparecen unos saberes y un conjunto de elecciones teóricas que permiten a la praxiología construir una serie de clasificaciones, de conceptos, que estructuran las prácticas y codifican al cuerpo.

La taxonomía se elabora sobre la acción que hace al deporte, específicamente sobre los principios de la lógica interna y los universales ludomotores que representan estructuras que se pueden observar, medir y mostrar. Los criterios que emplea para la elaboración de la clasificación de las situaciones motrices son los siguientes:

- El objetivo motor que prioritariamente se debe alcanzar (traslación, reproducción de modelos, enfrentamiento cuerpo a cuerpo, situar el móvil en una meta).
- El signo de la comunicación motriz que la configura (comunicación, cooperación, oposición, cooperación/oposición).
- La estandarización o no del espacio (Hernández Moreno y Rodríguez Ribas, 2004: 40).

Aquí es necesario detenernos en aquello que regula y sustenta la taxonomía que se lleva a cabo sobre la acción motriz, y en el “aspecto logicomatemático” (Parlebás, 2001: 57) que regula las acciones. Pues se considera que estos modelos taxonómicos son factibles de ser matematizados, expresados mediante grafos, matrices, etc. Parlebás ya ha advertido que “los primeros en proponer una problemática rigurosa de la acción-decisión, con soluciones concretas, han sido sin dudas los matemáticos” (355). Estas representaciones, propias de un orden taxonómico, constituyen una especie de lentes que quedan expresados en innumerables gráficos a través de las clasificaciones de la red de comunicación:

se hablará de comunicación motriz, en donde cada participante tiende a minimizar la incertidumbre ante su compañero de manera que resulte transparente y facilite la cooperación [...] se hablará de contracomunicación motriz, por lo que cada practicante tiende a maximizar la incertidumbre ante el adversario de manera que devenga lo menos clara posible (60).

Así, establece que:

Por ejemplo en el rugby las contracomunicaciones antagónicas –el tackle–no pueden mezclarse con las comunicaciones de solidaridad –el pase. Los intercambios motrices de dos boxeadores o esgrimistas no son de la misma naturaleza que las interacciones que se producen entre dos corredores de postas o alpinistas. En el primer caso, la acción motriz de cada uno trata de confundir a su adversario, de aniquilarlo; mientras en el segundo, los actos motrices de todo actor tratan de favorecer a su compañero asegurándole un logro en conjunto (Parlebás, 1993: 138).

Este ejemplo no sólo divide la práctica en una serie de actos, sino que le permite a la praxiología efectuar otra clasificación, aún más minuciosa, sobre las interacciones entre los participantes. Al respecto, Parlebás distingue tres categorías de sociomotricidad, en las que se visualizan las clasificaciones:

En primer lugar las prácticas en donde la interacción motriz entre adversarios es exclusivamente antagónica (caso de duelos entre individuos, como el box, la lucha, el florete, el squash). La segunda categoría es lo opuesto, es cuando las prácticas donde la interacción motriz entre compañeros es exclusivamente cooperativa (caso de los equipos alpinistas, de espeleólogos, tripulación de veleros, compañeros de patín). Y la última, serán las prácticas en donde la interacción motriz va a conjugar la oposición y la cooperación (caso de los duelos entre equipos: hándbol, básquetbol) (139).

Estas clasificaciones propias de la praxiología son enunciadas en el Diseño Curricular a través de relaciones que se establecen entre el sujeto y el deporte, definidas como “universales de las comunicaciones” (cf. Parlebás, 2001). La teoría de los juegos se ha desarrollado desde *ludogramas* que refieren a “la representación gráfica de la secuencia de los subroles sociomotores asumidos por un jugador sucesivamente durante el desarrollo de un juego deportivo” (Parlebás, 2001: 310). En este sentido el Diseño ha establecido contenidos referidos a “las relaciones de comunicación y contracomunicación como base de los juegos deportivos en equipo” (DGCyE, 2006b: 150), ha planteado expectativas de logro a partir de las cuales los alumnos “produzcan e interpreten gestos y acciones motrices básicas con intencionalidad comunicativa en situaciones deportivas, acuáticas, gimnásticas o expresivas” (DGCyE, 2006b: 135), como así también estrategias didácticas que establezcan una práctica en la cual los alumnos puedan percibir “el recorrido de los compañeros, los desplazamientos de los oponentes, la trayectoria de la pelota, los lugares para convertir el gol, los espacios potenciales, la comunicación, la contracomunicación, la aplicación de reglas” (DGCyE, 2007c: 246).

De esta manera, se van estableciendo ciertas estructuras con prioridad en el significativo, ya que emerge un modo estructural de pensar tanto las prácticas corporales como el sujeto mismo. En este sentido, Parlebás considera que

En el arsenal de los procedimientos operacionales figura en un lugar importante la elaboración de modelos. Por su misma construcción, un modelo pretende ser una configuración –o formulación– de las operaciones pertinentes que caracterizan la situación estudiada. Así los universales de los juegos deportivos que presentamos en este Léxico se definen a partir de elementos objetivamente identificables que se combinan con arreglo a operaciones precisas. Nuestro interés por un procedimiento y una definición operacionales explica que se culmine en forma de grados, matrices y redes las representaciones del funcionamiento ludodeportivo; configuraciones que permiten una verificación rigurosa de las proposiciones presentadas (red de comunicaciones motrices, soporte de marca, sistema de tanteo, red de roles sociomotores) (2001: 103).

En el Diseño Curricular no sólo son recurrentes enunciados referentes a la praxiología, sino que incluso los ejes organizadores de contenidos y sus respectivos núcleos temáticos se estructuran en torno a la misma, pues se menciona “corporeidad y sociomotricidad” (DGCyE, 2006b: 137; 2007c: 242; 2008a: 252; 2010: 16; 2011b: 16) como eje de contenidos y la “comunicación corporal” (2006b: 137; 2007c: 242; 2008a: 252; 2010: 17; 2011b: 17) como uno de sus núcleos. Además se propone como contenido la “producción e interpretación de gestos y acciones motrices básicas con intencionalidad comunicativa en situaciones deportivas, gimnásticas o expresivas” (DGCyE, 2006b: 151), como así también “desarrollar sus capacidades lógico-motrices, relacionales y expresivas mediante los vínculos que se establecen en el interior del grupo” (137).

Ahora bien, no reduciremos el análisis de la praxiología a una descripción directa de los conceptos mismos, sino que trataremos de colocarnos “a cierta distancia de este juego conceptual manifiesto, e intentaremos determinar de acuerdo con qué esquemas de seriación, de agrupamientos simultáneos, de modificación lineal recíproca pueden estar ligados los enunciados” (Foucault, 2008b: 81).

Las reglas de la praxiología constituyen una Educación Física estructural. Por un lado, el saber de las matemáticas proporciona un marco conceptual para los juegos y los deportes, y conceptos como, red, grafo, matriz conforman “una puesta en práctica del punto de vista relacional” (Parlebás, 2001: 23). De este modo, la conducta motriz pasa a un sistema operante susceptible de ser estudiado bajo constantes estructurales y matemáticas, que llevan a identificar un movimiento con una estructura de datos, una semiótica sobre una hermenéutica. Parlebás plantea que ya anteriormente se estructuran lógicamente las acciones, pues

los primeros en proponer una problemática rigurosa de la acción-decisión, con soluciones concretas, han sido sin duda los matemáticos [...] Al reflexionar sobre los juegos de azar, fundan el cálculo de probabilidades y el concepto de esperanza matemática [...] Pascal puso las bases de una verdadera “praxiología matemática”, por utilizar una expresión de Marc Barbur. Este estudio de lo aleatorio y el arte de la conjetura ha puesto en acción a

muchos geómetras famosos: Femat, los Bernoulli, Lapalce, Poisson, Gauss, Borel... (2001: 355).

Este orden matemático es un saber que ha distribuido el juego, el deporte y la relación con el sujeto a partir de una identidad, una diferencia y una analogía. Lo que está en juego aquí es una previa clasificación lógica de los componentes de las prácticas para luego ser identificados con un signo, como enuncia la definición misma de taxonomía. Por ello, las observaciones que efectúa el profesor deben

complementarse con la técnica de interrogación o indagación que puede llevarse a cabo mediante pruebas de ejecución, cuestionarios u otros instrumentos. En la construcción del instrumento se deberán contemplar los aspectos a evaluar y los indicadores que se desprenden de los mismos. En el momento de observar y evaluar sistemáticamente, el docente tendrá en cuenta los criterios acordados, los indicadores y los instrumentos previamente diseñados y comunicados (DGCyE, 2010: 35).

El Diseño Curricular toma la taxonomía como recurso pedagógico para alcanzar los objetivos educativos, pues, como establece Parlebás,

una clasificación fundada sobre los rasgos de la acción puede ser un instrumento muy valioso para el educador quien podrá elegir cada ejercicio y cada actividad con cabal conocimiento de causa y en función de su proyecto educativo. La clasificación de las actividades físicas y deportivas es un requisito necesario y es un instrumento pedagógico de programación (2001: 136).

En el Diseño Curricular se evidencia esta relación de la praxiología con la pedagogía, ya que, en las formas de evaluación que se establecen, se describe una serie de ítems que estructuran las prácticas. En este sentido, se enuncia:

Por ejemplo, si se propone hacer un abordaje de la clase atendiendo su complejidad, la evaluación debe relevar información acerca de los diferentes aspectos puestos en juego en una situación motriz, entre los cuales están: los modos que tienen los alumnos/as de vincularse en las actividades gimnásticas, expresivas, deportivas y en el ambiente natural, las estrategias cognitivas y las herramientas motrices que ponen en juego.

En el ejemplo de la enseñanza de la defensa del arco, el docente al evaluar debe analizar con sus alumnos/as los aprendizajes logrados convocando su atención acerca de los siguientes aspectos: ¿cuál es la defensa que se ha acordado? ¿Qué resultados se dio esta defensa? ¿Cómo se la ha puesto en práctica? ¿Qué comunicación fue necesaria establecer con los compañeros? ¿Qué habilidades motrices se pusieron en juego? ¿Cómo se acordaron los roles? ¿Cómo se tomaron las decisiones? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de esta defensa?

En este ejemplo puede verse cómo la evaluación utilizada se enmarca en un abordaje complejo de la misma, permitiendo tanto al profesor/a como a los alumnos/as analizar diferentes aspectos en la acción motriz puesta en juego en una organización defensiva (DGCyE, 2006b: 147).

De esta manera es posible identificar cómo las diferentes clasificaciones que efectúa la praxiología se ponen en juego en el Diseño Curricular a la hora de evaluar, en tanto que se pretende valorar los aspectos puestos en juego en la situación motriz, la cual será representada por universales concretos como "sistemas de tanteo, redes de roles

sociomotores” (Parlebás, 2001:429). Estos son tomados por el *curriculum* en forma de interrogante guías de la evaluación: “¿Cómo se acordaron los roles?, ¿cómo se tomaron las decisiones?” (DGCyE, 2006b: 147), o cuando se enuncia en las estrategias de enseñanza: “En la comunicación corporal se realizan gestos y acciones motrices que comunican estados de ánimo, sentimientos, intenciones e ideas. ¿Qué producciones corporales expresivas de carácter gimnástico se pueden construir para poner en juego este tipo de comunicación?” (DGCyE, 2010: 24).

El saber en el cual se sustenta la taxonomía forma una práctica que lleva a pensar el cuerpo como algo mensurable, cuantificable, representable, etc., en tanto que las estrategias que propone el *curriculum* forman parte de una formación sistémica que unifica al cuerpo en un signo. Pero el cuerpo así definido queda aún más definido en la semiótica, que opera como otro saber que le permite al discurso praxiológico elaborar un sistemas de signos y de códigos de comunicación en las situaciones ludodeportivas.

En su proyecto sobre la semiología, Saussure (1972) precisaba que es posible concebir una ciencia que estudie la vida de los signos dentro de la vida social, la cual sería llamada semiología (del griego *semeion*, signo), y nos ayudaría a entender en qué consisten los signos y por qué leyes se rigen. A su vez, Parlebás ha dedicado un apartado a la *semiotricidad* en su “Léxico de praxiología motriz”, pues considera que es importante una semiología de la motricidad para profundizar en los registros simbólicos de la acción motriz. Esta perspectiva incluye un aspecto informacional, ya que,

Frente a la infinidad de estímulos que le asaltan, el sujeto en acción se dispone a leer el medio; pero no se va a contentar con extraer del mismo la información: interpretará determinados estímulos como indicios, los agrupará en configuraciones con valor de signos (praxemas) y les atribuirá un significado directamente relacionado con la acción motriz que se lleva a cabo (Parlebás, 2001: 406).

Tradicionalmente, el signo ha sido entendido como la unión de la palabra y la cosa, como si las palabras consiguieran describir las cosas tal como son. Siguiendo esta representación del signo producto de la unión significante-significado, correspondería pensar que el cuerpo

trajera escondido en alguno de sus pliegues, por caso la entrepierna, la axila o el hueco poplíteo, un rótulo que dijera “Soy el cuerpo” o “Llámenme cuerpo” (hablo, obviamente, de un cuerpo hispanoparlante, porque el rótulo de un cuerpo angloparlante diría “I’am the body” o “Call me body”), o entendiéndolo, como en la fórmula saussureana, como la unión de un concepto y una imagen acústica, un sonido: unión en la que el concepto se llama significado y el sonido significante, términos ambos psíquicos según Saussure y unidos en nuestro cerebro por un enlace asociativo (Crisorio, 2007a: 2).

La taxonomía pretende realizar un retrato del cuerpo mediante un signo, y así establecer ciertas observaciones sobre los pasos que llevan al objetivo buscado. Esto tiene que ver con que un signo demuestra que las cosas han sido posibles y permite determinar si existe o no un progreso en el aprendizaje. Constituir una práctica corporal a través de signos que representan el aprendizaje lleva una vez más a pensar el sujeto a partir de lo observable, identificable, sustancializable; es decir, un sujeto que se constituye a partir cierta sustancia primera que queda signada en la taxonomía.

Como lo hemos analizado en el recorrido sobre la episteme del humanismo, lo que daba lugar a la interpretación en el siglo XVI era la semejanza, ya que la teoría del signo y las técnicas de interpretación reposaban sobre todos los tipos posibles de semejanza. Sin embargo, durante los siglos XVII y XVIII, la semejanza dejó de ser la forma común a las palabras y a las cosas, y de asegurar el nexo entre éstas. “El siglo XIX y muy singularmente Marx, Nietzsche y Freud, nos han vuelto a poner en presencia de una nueva posibilidad de interpretación, han fundamentado de nuevo la posibilidad de una hermenéutica” (Foucault, 1995: 36). Los signos ya no se disponen de manera homogénea y en un espacio homogéneo, sino que a partir del siglo XIX se sitúan en un espacio más diferenciado: “Las palabras mismas no son otra cosa que interpretaciones y a lo largo de la historia ellas interpretan antes de ser signo” (45).

El modo de interpretar los juegos y los deportes hace que el sujeto se conforme en una identificación o caracterización producto de un instante de la práctica. Así, surge un espacio clasificatorio que repliega la interpretación sobre el signo, y define en efecto los modos de relación del sujeto con una práctica, más allá de que pretenda postular mecanismos prelingüísticos de aprendizaje que sostienen el signo como vínculo entre lo simbólico y lo real.

El problema se aloja entre las acciones motrices y las clasificaciones que la praxiología busca descubrir mediante una taxonomía semejante a una nomenclatura, ya que, a partir de las comunicaciones que se establecen en el deporte, se efectúa una representación de la acción a través de un signo. Por lo tanto, se da una prioridad del significante al nivel de la lengua que vuelve al sujeto una especie de átomo inmerso en la mecánica cuasi-universal. Si bien la taxonomía busca establecer clasificaciones sobre las relaciones de comunicación, estas no atraviesan al sujeto, porque la identificación se realiza sobre la unión del instante y el sujeto. La comunicación que busca ordenar la taxonomía clasifica y especifica con el fin de construir un esquema, y a partir del supuesto

de que en la comunicación hay una estricta relación dual con un emisor y un receptor; y en la que el sujeto estará sujetado a un signo, a una individuación, a una unidad, por encontrarse amarrado o en la comunicación.

“La confusión del sujeto con el mensaje es una de todas las tonterías que se dicen sobre la pretendida reducción del lenguaje a la comunicación” (Lacan, 2011a: 109). Esto muestra que, si bien la taxonomía se realiza en un juego en el cual el sujeto se encuentra con otro, no hay que involucrar esta información “con lo que resulta de lo que se vehiculiza en el uso del lenguaje” (Ibid.). Esta problemática que se comienza a plantear acerca de los signos no sólo rompe su unidad, sino que los hace entrar “en una red inagotable, infinita, no porque reposen en una semejanza sin límites, sino porque hay una apertura irreductible” (Foucault, 1995: 41). El signo busca la completud del cuerpo, su unidad, y pretende representar algo para alguien. Ahora bien, el significante no refiere a un signo, porque no representa algo para alguien, no representa nada, “connota la diferencia en estado puro” (Lacan, 1961:20). El giro que se impone es aún más elemental, pues implica un pasaje del algoritmo saussureano al lacaniano, del sujeto universal y completo a un sujeto particular y dividido. Ahora bien, ¿qué hay que poner en evidencia en este problema? Hay algo determinante: el punto de partida epistemológico de la tesis pone al sujeto en el entre, ya que se constituye a partir de la función significante, que no representa al sujeto sino que, en el sentido que le otorga Lacan, “es lo que representa al sujeto para otro significante, no para otro sujeto” (2011a: 53). Y este Otro es el lugar de la palabra, que no refiere desde dónde se emite, o quién la emite, “sino donde cobra su valor de palabra, es decir, donde esta inaugura la dimensión de la verdad, lo cual es absolutamente indispensable para hacer funcionar lo que está en juego” (Lacan, 2011a: 54). En la taxonomía el sujeto pertenece a uno, ya que es unificado mediante un signo; no queda entre al menos dos, en una relación, sino que queda unificado mediante un signo que estabiliza las características individuales y clasifica el proceso de aprendizaje. En otras palabras, la universalidad del sujeto que recurrentemente el *curriculum* ha establecido mediante una salud, una higiene, una moral, una identidad, se evalúa mediante una individuación y una observación del caso a caso, quedando el sujeto como mero ejecutor de actividades diseñadas en una taxonomía que abarca los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En síntesis, la taxonomía, producto de la obsesión por observar el dominio de la habilidad y materializar el cuerpo, no ha hecho otra cosa que formar una estrategia que

permite establecer un sentido atribuido al cuerpo desde el lugar de la sustancia, y ha construido una práctica que se pliega sobre la existencia absoluta de los signos, abandonando “la violencia, lo inacabado, lo finito de las interpretaciones, para hacer reinar el terror del indicio, y recelar el lenguaje” (Foucault, 1995: 48). Pensar una educación del cuerpo a partir de los signos que nos representan las prácticas implica una unión significativa significado que establece un concepto (imagen acústica), y designa algo del cuerpo en una linealidad; pues el significante ocupa un tiempo y un espacio, formando una cadena en el tiempo que es arbitraria. Esto implica una posición epistemológica sobre el sujeto que parte de una representación, de un signo encarnado, y su método es la taxonomía de las prácticas para alcanzar el individuo (el signo=real). Ese cuerpo cuantificable y observable que construye la escuela es funcional al sistema de la administración.

La otra cara de la moneda, pero la misma moneda al fin

El dispositivo escolar se encuentra en el haz de relaciones de la sociedad industrial y forma parte del entramado institucional propio del desarrollo capitalista: la fábrica, la familia, la escuela, la clase social. Se trata de un sistema de pensamiento cuya eficacia resulta de la complementariedad de su acción y su común referencia al Estado Nacional. Por ello, la pedagogía procura recurrentemente

ser la dueña del futuro y la constructora del mundo. Porque para fabricar el futuro y construir el mundo la pedagogía tenía que dominar primero técnicamente (por el saber y por el poder) a los niños que encarnaban el futuro por venir y el mundo por fabricar (Larroza, 2000: 177).

Estos objetivos siguen inscriptos, en la medida que “el Diseño Curricular es una propuesta de trabajo a futuro que prescribe un horizonte de llegada” (DGCyE, 2006b: 19). El acto de educar, en un modo institucional moderno, pone en funcionamiento una serie de fuerzas para dirigir, imponer e incluso dominar las fuerzas de los otros. En otras palabras, produce una sobrecodificación, una regulación, “una acción de una voluntad sobre otras definidas como jóvenes que no pueden solos con su voluntad (...) y por ello deben ser dirigidos” (Grinberg y Levy, 2008: 24). La Escuela Secundaria obligatoria de seis años cumple con la prolongación de la educación común y, como se señala en el Marco General del Ciclo Básico de Educación Secundaria,

representa el espacio fundamental para la educación de los adolescentes y los jóvenes de la provincia de Buenos Aires; es un lugar que busca el reconocimiento de las prácticas juveniles con sentido formativo y las incluye en propuestas pedagógicas que posibiliten

construir proyectos de futuro y acceder al acervo cultural construido por la humanidad (DGCyE, 2007a: 5).

En este proceso normado, podríamos identificar una promesa inscrita en la educación que depositaría aires de progreso, como ya numerosos autores han mencionado: “Entre educación y sociedad se configura una relación positiva, a través de la primera la segunda progresa, se transforma, etc.” (Grinberg, 2008: 40), o han establecido la educación como “carrera abierta al talento” (Boudelot y Establet, 1987; Hobsbawm, 1989).

Por un lado, en una primera instancia este progreso estuvo enfocado hacia la homogenización de la población, inicialmente hacia la normalización física y luego hacia la formación ciudadana, la cual se ha constituido en el sentido dominante del dispositivo escolar de fines del siglo XIX y principios del XX (Tedesco, 1993; Escudé, 1990). Las condiciones de posibilidad hicieron de la educación “un dispositivo capaz de llevar a cabo el objetivo moderno de que las poblaciones compartieran una cultura común –basada en una misma ética y una estética– necesaria para los progresos prometidos y soñados” (Southwell, 2013: 14). Por otro lado, la formación de recursos humanos ha sido el sentido dominante de la educación en el marco del desarrollo industrial que toma auge en el peronismo, además de ser un sentido que se impone fuertemente en los ‘70 (Suasnábar, 2003; Filmus, 1996). En la sociedad industrial el progreso es de orden material y económico, y por ello “no puede exigir sino la firme aplicación de los enfoques eficientistas e instrumentalistas” (Sacristán, 2002: 25). El discurso pedagógico se encuentra convocado por el orden y el progreso, pues, de algún modo, el germen de la “fantasía didáctica” (Behares, 2004: 27-28) se encuentra en la escatología positivista que encuentra en la aplicación de los conocimientos el camino para el progreso de la humanidad.

Más allá de los diferentes saberes y condiciones de posibilidad que van formando y transformando la práctica educativa, ésta ha continuado 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 con la homogenización que traía aires de progreso.

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

La desigualdad es el acontecimiento que opera y pone sobre la mesa algo no pensado. El efecto reproductivo de un sentido único, de una formación escolar en términos de una configuración de una identidad homogénea, esconde otras formas de cultura y produce desigualdad (Grinberg y Levy, 2009; Bourdieu y Passeron, 1996). La cuestión radica en que, si somos diferentes, el ser, la libertad de la elección de la identidad, la búsqueda del sí mismo, del yo interior, etc., deben ser los puntos a tomarse como referentes. Sin embargo, esto no implica que el Estado desaparezca, sino que se trata de un nuevo dispositivo que se reestructura en un nuevo tipo de relación entre el Estado y las escuelas. En consecuencia, se establece una nueva dinámica que se dirige entre la descentralización y las transferencias de las responsabilidades a los niveles locales e individuales, constituyendo en 1992 la Ley 24.049, que enuncia la transferencia de las escuelas de nivel medio. A partir de aquí, el *currículum* poseerá tres niveles de diseño y desarrollo que se denominarán niveles de concreción curricular: un nivel nacional que funciona como marco, un nivel provincial que formularán los diseños curriculares, y un tercer nivel que se concreta en la escuela mediante un Proyecto educativo.

Esta reestructuración, que se mantiene en el presente, no implica la ausencia del dispositivo pedagógico, sino su transformación en un nuevo dispositivo que produce un desplazamiento de las formas de gobierno hacia las formas del auto-gobierno y pone tanto al alumno como al maestro ante una nueva relación.

El horizonte de sentido que produce esta transformación entra en conexión con un exterior mediante la reordenación de conceptos. Se trata de un discurso que coloca al individuo como responsable de sí mismo, y dirige la práctica pedagógica hacia “la formación, promoción y gerenciamiento del yo” (Grinberg, 2006a; 2008; 2009). No se trata de suponer un sujeto, sino al revés: no se supone ningún sujeto, si no es autónomo es culpa suya. El individualismo moderno entiende al sujeto como interindividual, llevando a que el sujeto se haga responsable de sí mismo.

En los diferentes Diseños Curriculares podemos ver enunciados que refieren a este autogobierno:

Esta orientación en Educación Física propone formar un sujeto que pueda reconocer sus potencialidades y dificultades y las de su contexto, para poner en práctica procedimientos de mejora; del mismo modo que favorece la constitución del estudiante como ser autónomo, comprometido con las problemáticas sociales. El espíritu de colaboración, de convivencia en medios no habituales; la asunción de roles y la actitud responsable sobre aquello que la tarea asumida implica (DGCyE, 2011a: 11).

Al mismo tiempo debe propiciar que los alumnos pongan en juego sus diferentes competencias –cognitivas, perceptivas, lógico motrices, emocionales, relacionales, expresivas, coordinativas y condicionales– en la resolución de problemas motores y acrecienten su autonomía en lo que respecta a su propia constitución corporal. En el intercambio activo con el docente y sus compañeros, cada alumno evalúa su trabajo, su capacidad resolutoria, sus potencialidades y dificultades para elaborar un proyecto personalizado que le permita mejorar sus desempeños (DGCyE, 2010: 19).

En este contexto, la episteme no sostendrá el gobierno y la administración de los cuerpos, sino la gestión: “la gestión como nueva episteme” (Grinberg, 2006a:70). Si el gobierno refería a la disposición de los medios para conseguir un fin, la gestión se incorpora a los medios como objeto de la planificación-previsión, trabaja sobre el proceso, relocaliza los objetos de la planificación y de la dirección de las conductas de los individuos (cf. Grinberg, 2006a). Gestionar no sólo implica disponer los medios, sino también crearlos y articularlos. En este sentido, el *currículum* pretende

llevar adelante una gestión participativa de la clase, que incluya a los jóvenes en la elaboración de las propuestas, propiciando la construcción de sistemas de representatividad en la toma de decisiones. Se espera que los estudiantes accedan a la información que brinda sustento a su hacer corporal y motor, tengan espacio para aportar su opinión y participen de la toma de decisión en aquellos asuntos que afectan sus procesos de aprendizaje (DGCyE, 2010: 32).

Por ejemplo, el docente solicita a los alumnos/as que diseñen un encuentro deportivo, la elaboración del fixture y los acuerdos acerca de su realización con las siguientes premisas:

1. El juego deportivo que se va a desarrollar en el encuentro.
2. El derecho de todos a participar.
3. El trabajo en equipo.
4. La asunción de roles y la construcción consensuada de reglas.
5. Contribuir a la convivencia democrática (DGCyE, 2006b: 145).

Cada efecto que se pone en circulación entra en resonancia o contradicciones y exige un reajuste. Hoy cada quien debe elegir su camino, el trabajador se transforma en un buscador de trabajo y el ciudadano en un individuo responsable de sí. Estas condiciones forman reglas, normas y una manera de pensar al cuerpo de la educación que no debe ser entendida como un dato en la cronología de la educación, sino como una fuerza operante en la historia, un campo de corrientes históricas bipolares (cf. Agamben, 2009: 151). Estos caracteres se desplazan entre la emergencia y el devenir, ya que la mirada está dirigida hacia la promoción de la diversidad como valor de identidad, quedando la homogenización en el lugar de la crítica. A la vez, la fragmentación que en su momento fue puesta en debate por el Estado no es una fuerza negativa, sino la apuesta para la formación de la subjetividad.

“Asumida la sociedad del conocimiento y la muerte de los metarrelatos, la pedagogía se ve desbordada de nuevos principios” (Grinberg y Levy, 2009: 109). Ante la diversidad, la producción del sujeto toma el camino hacia la búsqueda del Yo, del sí

mismo, de la autonomía, y la función del maestro sufre una redefinición. Debe “prever los métodos y estilos de enseñanza que le permitan al alumno tomar conciencia del propio cuerpo, de las funcionalidades y potencialidades motrices del mismo, de las diferentes relaciones sociomotrices que pueden establecer y desarrollarlo” (DGCyE, 2003c: 64; cursivas nuestras). En otras palabras, se conforman unas relaciones de enseñanza centradas, no ya hacia el deber ser (saludable, ciudadano, trabajador), sino hacia el alumno, a su característica individual o propia. La práctica “involucra a la autorreflexión, a la autoconducción, al autodesarrollo” (Grinberg y Levy, 2009: 111). Si no hay un único modelo válido de ser ciudadano, de ser saludable, la pregunta por quién soy se transforma en el objetivo. El *currículum* establece:

La propuesta de tareas grupales que posibiliten la construcción de proyectos compartidos tiene posibilidades de concreción en este espacio, en el cual los jóvenes pueden alcanzar mayor conocimiento de sí mismos y de los grupos que integran desde una posición crítica y constructiva (DGCyE, 2010: 28).

Atraer la atención de los estudiantes respecto de las sensaciones que experimentan durante la ejecución de una acción motriz específica, ayudarlos a percibir el desarrollo de sus capacidades condicionales, la amplitud de su movilidad articular, la trayectoria del cuerpo o de alguno de sus segmentos en el espacio, la relación del ritmo respiratorio con la regulación del esfuerzo, el cuidado propio y de los compañeros en acciones deportivas; son algunos ejemplos de intervención pedagógica que inciden en la asunción de posiciones críticas respecto de imágenes externas y modelizadas del cuerpo, la autoconciencia y estima de sí mismo (DGCyE, 2010: 29).

Del mismo modo plantea “favorecer al autoaprendizaje para planear, organizar, constatar y comprobar su evolución motriz y los saberes adquiridos” (DGCyE, 2003c: 64). Se intenta dejar atrás la relación didáctica que parte del docente, y se “pretende avanzar en una forma de intervención didáctica que proponga a los estudiantes experimentar las tareas y buscar sus propios rangos de exigencia fundamentándose en el conocimiento teórico que le aporta el docente” (DGCyE, 2011a: 41).

Estas relaciones van colocando al alumno como centro del proceso y punto de partida, y a su vez redoblan la apuesta hacia la búsqueda de la identidad, en la medida en que aparece un nuevo espacio de normatividad y de regulación que llama al yo a fabricarse a sí mismo, a producir su propio mundo. Ya no se trata de una educación para la homogeneización sino que produce desigualdad y acrecienta las diferencias: más aún, se parte del supuesto de que somos diferentes. La nueva norma es la diversidad, la búsqueda de la identidad, la construcción del propio proyecto; conocerse y reconocerse en la propia identidad.

La ciudadanía se ejerce desde las prácticas particulares de grupos y sujetos sociales. Estas prácticas ciudadanas son entonces prácticas que ponen al descubierto la trama de

las relaciones sociales y por lo tanto la conflictividad de las interacciones. Desde la perspectiva que se adopta en este Diseño Curricular, la noción de *interculturalidad* se entrelaza con la concepción de ciudadanía para enfrentar los desafíos que implica educar en un contexto de diversidad cultural, diferencia social y económica, y actuar en el terreno de las relaciones sociales entendidas como producto del conflicto y no de la pasividad de la convivencia de los distintos grupos sociales y culturales.

La interculturalidad es, como señala Canadell, ante todo, una actitud, una manera de percibirse uno mismo y la propia cultura como partes integrantes de un complejo interrelacionado que llamamos mundo. Toda cultura se fundamenta en una manera de estar en el mundo y de percibirlo.

Esta experiencia constituye la base de nuestros pensamientos sobre la realidad (Canadell; 2001). Por ello, una cultura no es solamente una manera particular de entenderla, sino una realidad propia (DGCyE, 2006a: 14)

En este sentido, la identidad ciudadana posee un doble vínculo. Si bien, como mencionábamos en el capítulo anterior, continúa la formación de la identidad, también aparece su plural “identidades” a partir de establecer una relación del sujeto con la interculturalidad y no con una cultura universal:

Décadas atrás, la escuela intervenía, desde un lugar privilegiado, en la conformación identitaria de los ciudadanos/as, intentando ocultar las diversidades culturales y las desigualdades socioeconómicas y fortaleciendo así la idea de una cultura hegemónica y homogeneizante. La identidad construida en función del rol de las personas dentro de la institución educativa (docente y alumno/a) dominaba por sobre las otras identidades que las conformaban. La heterogeneidad que siempre ha caracterizado a los sujetos estaba invisibilizada (DGCyE, 2007a: 22)

El saber en el que se sostienen estas identidades es un acontecimiento en la superficie de procesos en los cuales disciplinas como la historia y la sociología han construido una persona determinada en un tiempo cronológico y en un espacio geográfico.⁵⁰ Esto tiene como efecto un marcado multiculturalismo, que, en palabras de Zizek y Jameson, refiere a “esa actitud que –desde una suerte de posición global– trata a cada cultura local como el colonizador trata al pueblo colonizado: como nativos cuya mayoría debe ser estudiada y ‘respetada cuidadosamente’” (1998: 172). Por ello, el Diseño Curricular establece que: “A través de la interacción en las actividades corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas, los adolescentes también constituyen su identidad y construyen su ciudadanía en los grupos que conforman” (DGCyE, 2006b: 137). En el mismo sentido, la Ley de Educación Provincial 13.688 plantea lo siguiente:

Sólo tiene sentido educar sobre la base de una ética que reconozca en la humanidad, y en su diversidad, la posibilidad y la obligación de construir conocimiento que sirva primordialmente para proyectar indefinidamente hacia el futuro la preservación de las bases naturales de sustentación de la sociedad y la posibilidad del conjunto del pueblo de construir en ese marco su derecho a la vida digna y creativa (DGCyE, 2007e: 8).

⁵⁰ Esto también ha implicado un cambio en otras disciplinas, como las ciencias sociales, donde se evidencia un retorno a un compuesto de personas describibles y casos analizables.

El multiculturalismo produce un cambio de mirada en el efecto de la fragmentación, y un efecto de sentido que pone la diferencia individual como punto de partida para la formación de la subjetividad. En este haz de relaciones, el discurso sobre las competencias implica el reemplazo de un currículum enciclopédico, que prioriza contenidos disciplinares, por un modelo curricular flexible, interdisciplinario, centrado en el aprendizaje, entre otros rasgos o atributos distintivos. El desplazamiento de lo universal a la diferencia surge como una ruptura hacia los aprendizajes academicistas recurrentes que no tienen el valor de aportar capacitación alguna, ya que una vez aprendidos y evaluados se desvanecen. Los contenidos ahora son el medio para la adquisición de competencias aptas para la sociedad. Por ello, “la organización del aprendizaje por competencias pretende consolidar lo que se aprende dándole algún tipo de funcionalidad” (Sacristán, 2008: 15).

Como establece el Diccionario de la Real Academia Española, competencia (del lat. *competentia*; cf. *competente*), refiere a “incumbencia”, “pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” o “atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto”. Incumbencia (de *incumbir*) refiere a “obligación y cargo de hacer algo”, y competente (del lat. *compētens*, *-entis*) se define como aquel “que tiene competencia”, “que le corresponde hacer algo por su competencia”. A su vez, una segunda acepción de competencia (del lat. *competentia*; cf. *competir*) refiere a “disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo”, “oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa”.

Al efectuar un análisis del significado de competencia, no se pretende establecer una relación semiótica entre un *signans* y un *signatum*, sino realizar una teoría de la *signatura* (Agamben 2009) que, situándose en esta relación, la desplaza y la desarticula hacia otro ámbito, insertándola en una nueva red de relaciones hermenéuticas. En este punto, Agamben retoma los aportes de Enzo Melandri, para quien la signatura es una especie de signo en el signo que remite a la hermenéutica, es decir, que va del signo a su sentido. “Competencias” refiere, entonces, al desarrollo de capacidades y cualidades que son necesarias para competir en las sociedades modernas. Y, como hablar de competencias implica una práctica que desarrolle procedimientos y aptitudes para ser empleables en la vida, para mejorar la productividad, la escuela que esto propone se considera a sí misma funcional a la sociedad (Sacristán, 2008).

La mayor parte de los análisis sobre economía globalizada convergen en que el desafío esto [sic] presente, sólo se supera con el desarrollo de los recursos humanos, y esto

depende básicamente de la educación. ¿Por qué? Porque es el valor agregado que concurre a la formación del capital humano [...] Si analizamos comparativamente el mundo y las políticas mantenidas en este sentido por los países desarrollados o aquéllos en vías de desarrollo pero que no han alcanzado importantes niveles en los últimos treinta años, veremos que los diferentes indicadores permiten verificar la necesaria correlación entre educación y desarrollo (DGCyE, 1998: 3).

De lo que se trata es de que lo experimentado en la práctica educativa “pueda ser empleado como recurso o capacitación adquirida en el desempeño de cualquier acción humana, no sólo en las de carácter manual, sino también en las conductuales, intelectuales, expresivas o de comunicación” (Cf. Sacristán, 2008: 16). De esta manera, las competencias constituyen una guía para el *currículum* y un capital de inversión para el alumno. En los contenidos de Educación Física del polimodal se enuncia “la valoración del estado de salud como un bien personal y social” (DGCyE, 2001b: 193). Y, en su marco general, la educación es considerada como un “proceso mediante el cual se desarrollan las potencialidades del hombre, en tanto persona individual e integrante de una comunidad” (DGCyE, 2001: 10). En los diseños curriculares en vigencia estas afirmaciones permanecen, puesto que buscan “propiciar que los alumnos pongan en juego sus diferentes competencias –cognitivas, perceptivas, lógico motrices, emocionales, relacionales, expresivas, coordinativas y condicionales– en la resolución de problemas motores y acrecienten su autonomía en lo que respecta a su propia constitución corporal” (DGCyE, 2010: 19).

La competencia establece un saber que se evidencia en la acción, y en el cual no es el contenido el que guía la enseñanza, sino la resolución de problemas, “actividades que le permiten al sujeto convertirse en gestor de su propia existencia” (Grinberg y Levy, 2009: 111). Entonces, la educación tiene como finalidad hacer diligencias conducentes al logro de una tarea, despliega la capacidad de actuar, pasar de un saber declaratorio a un saber que se pueda implementar. Si el alumno puede implementar la habilidad, entonces tiene competencias. El Diseño Curricular se organiza en función de ello:

Enseñar a comprender en Educación Física significa plantear al alumno/a actividades en las que tenga que emplear sus conocimientos, o reorganizarlos si les resultan insuficientes, para la resolución de las situaciones propias de las prácticas corporales y ludomotrices y, luego, dar cuenta del análisis efectuado sobre sus intervenciones (DGCyE, 2006b: 141).

En estos nuevos escenarios de emergencia, la formación del cuerpo ya no se basa en qué conocer acerca del cuerpo, la ciudadanía, la salud, “sino en qué es capaz de hacer con eso que se conoce y se sabe, y, esta competencia es solo evaluada en el mercado de trabajo donde se determina si el sujeto es empleable o no” (Grinberg y Levy, 2009: 111). La pedagogía por competencias aparece como un antídoto para la pedagogía por

objetivos, toma la trasmisión como comunicación y redobla la apuesta hacia el comportamiento que reúne la capacidad de utilizar lo aprendido. Si bien se desplaza del conjunto de aprendizajes individuales que llevan a emplear a la persona hacia la puesta en escena de la tarea en general, la competencia sigue siendo un objetivo buscado. En el caso de la Educación Física, estas competencias serán evaluadas en la acción motriz, “campo y características de las prácticas correspondientes a las situaciones sociomotrices” (Parlebás, 2001:427). Se toma como objeto aquella situación en la que interactuamos motrizmente, y la tarea se ubica en el centro de escena (en este caso el movimiento). Pero esta acción se da a través de cierta corporeidad, cierta cualidad de lo corpóreo. Ambos referentes –la acción motriz y la corporeidad– se transforman en los ejes organizadores de contenidos y en el saber en el que se sustenta la pedagogía por competencias en el marco de la Educación Física.

Aquí, la praxiología vuelve a establecer un saber que determina una educación del cuerpo a través del movimiento, porque el aprendizaje se da en la tarea, en el trabajo, en la resolución de problemas –en nuestro caso motor, en la vivencia carnal en un espacio dado. Esta enseñanza, cuya tarea está centrada en el movimiento, puede definirse como la pedagogía de las conductas motrices (cf. Parlebás, 2001), las cuales producen una transformación propia de los objetivos de la pedagogía por competencias. Pero esta experiencia sobre la propia motricidad se da a través de la vivencia corporal, de la experiencia que se adquiere por sentirla en la propia piel, en “la corporeidad, (...) entendida como un espacio propio y al mismo tiempo social que involucra el conjunto de las competencias cognitivas, emocionales, motrices, expresivas y relacionales de las personas” (DGCyE, 2010: 9).

El desplazamiento de una pedagogía por objetivos a una pedagogía por competencias no implica un cambio de significado en el modo de pensar el sujeto, que continúa signado en el instante, en este caso en el enlazarse de la competencia con la acción –es decir, un sujeto que logra su unidad en la experiencia que enlaza las competencias. La pedagogía por objetivos pone el acento en el trabajador eficiente; la pedagogía por competencias, inmersa en la sociedad de la liberación, pone el acento en la gestión que “viene a aparecer como la forma de hacer frente a esta nueva realidad que, a la vez, se presenta como flexible y abierta en tanto brinda la posibilidades de realización personal” (Grinberg, 2008: 108). Si bien para el caso de la pedagogía por objetivos es la lógica de las ciencias económicas la que permite sus condiciones de posibilidad, mientras

que la pedagogía por competencias se basa en la gestión del propio cuerpo y presenta por lo tanto una nueva relación didáctica y práctica, en ningún caso se evita la lógica centralista. Como reconoce Grinberg (2008), ya no hay un programa de gestión a seguir que produzca determinada experiencia, ahora el individuo es el autor de su propio destino.

¿Qué sucede cuando es la propia cultura cuya restricción propone que ya no hay reglas o, más bien, donde la regla expresa algo así como un “libérate de toda atadura, tú puedes ser lo que quieras ser, el único límite eres tú mismo”? Aquí, la tensión ya no está estructurada en aquella imagen del hombre civilizado que debía ceder parte de su felicidad, en la renuncia que debía ejercer para formar parte del mundo de la cultura. Ya no hay tal constreñimiento. La comunidad deviene el *locus* para amalgamar la vida individual, vida que debe hacerse y rehacerse como resultado de la revisión constante, de la búsqueda y construcción de una identidad que ya no se debe tensionar entre el yo individual y el yo social.

La contradicción se presenta hoy en el propio seno del yo individual; se trata de una lucha que el individuo debe librar consigo mismo. Las instituciones, la comuna, deben ayudar, promover y generar espacios para que ese yo pueda realizarse (Grinberg, 2008: 197).

Acudimos a la configuración de una formación de saber-poder que, en el campo de la educación, en una primera etapa –años noventa– ha puesto el acento en la descentralización como eje del ejercicio democrático y participativo, en el que conceptos tales como “gestión”, “proyecto”, “innovación”, “reflexión”, “autonomía”, “nueva escuela”, “cambio”, “participación/democracia”, “autogestión”, se afianzaron como el nuevo paisaje discursivo (Ball, 1994 y 1997; Da Silva, 1998; Popkewitz, 1996; Grinberg, 2008). Estas condiciones de posibilidad redoblan la apuesta en las reformas que se gestaron a partir del año 2004, mediante la búsqueda de la autonomía, la conciencia del cuerpo, la búsqueda del Yo; pero no dejan por fuera lo competente, ya que la autonomía es parte de una competencia. En la propuesta realizada por la Unión Europea, se han descrito ocho competencias: competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia para aprender a aprender, y autonomía e iniciativa personal.

Este nuevo dispositivo pedagógico, que incluye la autonomía personal como objetivo fundamental, se entreteje en una red de saberes que definen al sujeto a partir de la “esencia”, “alma”, “yo”, “conciencia”, de modo que al entrar en conexión con el exterior ensambla un ser autor de su propio destino. El dispositivo pedagógico se reconstruye en una práctica cuyo saber sobre el sujeto determina la posibilidad de pensarlo en las reglas de una autonomía, de una gestión de sí mismo, de su propio camino. Hay un saber del

sujeto que lo coloca como natural, consciente e individual, y un conjunto de estrategias vinculadas con esa discursividad que produce y determina nuevas relaciones entre el sujeto y la educación. Estas nuevas relaciones se enlazan con un saber y un efecto de verdad que conforman un conjunto de reglas a partir del cual se define al sujeto. Por ello, trataremos de poner de relieve un recorrido arqueológico que retrocede, no como si buscara un dato situable en una cronología, sino en el plano de una política de los enunciados y de los regímenes discursivos que permiten “describir, no las leyes de construcción interna de los conceptos, no su génesis progresiva e individual en el espíritu de un hombre, sino su dispersión anónima” (Foucault, 2008b: 81). ¿Qué regularidad discursiva sostiene la conciencia, la esencia, el propio cuerpo?

Hacer aparecer en su pureza el espacio en el que se despliegan los acontecimientos discursivos no es tratar de restablecerlo en un aislamiento que se podría superar; no es encerrarlo sobre sí mismo; es hacerse libre para describir en él y fuera de él juegos de relaciones (43).

Hay un saber que toma las prácticas que constituyen al sujeto y responden al campo de determinación histórica a partir de un punto de vista epistemológico que determina una normatividad interna que trataremos de develar.

Hacia el saber que redobla la apuesta por el individuo

La función de la escuela experimenta cambios intrínsecos en el marco de la pedagogía por competencias: ya no es necesario que la escuela transmita contenidos, sino que lo primordial es que se guíen los aprendizajes, que se asista a los alumnos para que construyan su camino y sean responsables de la gestión de sí mismos, pues la autonomía es parte de una competencia. Pero suponer que el sujeto se constituye por sí mismo implica cierta teoría del sujeto, un punto de vista desde el cual darle sentido.

En correspondencia con la relación sujeto/cuerpo, el Diseño Curricular establece que:

no hay vida posible si no es a través del cuerpo y sin su construcción permanente a lo largo de la existencia. Esta construcción es simultáneamente orgánica y subjetiva, en un desarrollo donde ambos aspectos se influyen en forma mutua y constante para constituir el modo de ser propio en cada sujeto, es decir su corporeidad (DGCyE, 2006b: 132).

Esta corporeidad es pensada como aquello que se crea a través de la acción, “del acto al pensamiento”,⁵¹ y que se constituye “a lo largo de la existencia” (ibid.). Pero la corporeidad no sólo refiere a un modo de darle sentido al cuerpo, y por lo tanto a la

⁵¹ Wallon, H. (1987). *Del acto al pensamiento*, Barcelona: Paidós (cit. en Trigo y colaboradores, 1999: p.61).

enseñanza, sino que se convierte en una de las tareas fundamentales del Diseño Curricular de Educación Física, al punto de que se enuncia en cada uno de sus ejes, que “incluyen núcleos sintéticos de contenidos que constituyen objetos culturales valiosos para la disciplina” (136). Ahora bien, ¿qué relación con el sujeto establece el discurso de la corporeidad en el Diseño Curricular de Educación Física? Para comprender las reglas que establecen su sentido, es necesario despejar el contenido que la palabra corporeidad enuncia. No obstante, no se intentará dotar a la palabra de un significado fijado o establecido por la vía que fuere, sino que llevaremos a cabo una interpretación, no entendida como “mero trabajo de desenmascaramiento, de develación o de desciframiento” (Foucault, 1995: 19), que buscaría algo así como el lado oculto, sino como “una intervención en la cadena simbólica que produce un efecto disruptivo” (20).

La palabra “corporeidad” es definida en el Diccionario de la Real Academia Española como “cualidad de corpóreo”. Y “corpóreo” (*del lat. corporeus*) como adjetivo: “que tiene cuerpo o consistencia”. El Diseño Curricular la conceptualiza como aquello que “posibilita el estar y el modo de ser del hombre en el mundo, y se despliega en distintas dimensiones: cognitiva, sensorial, emocional, social, motriz y orgánica” (DGCyE, 2010: 34).

El Diseño Curricular retoma este sentido a través de los aportes de la ciencia de la motricidad humana desarrollada por Manuel Sérgio y Eugenia Trigo, entre otros.⁵² Sérgio (1996) define la corporeidad como condición de presencia, participación y significación del “Hombre en el Mundo”: “nacemos con un cuerpo que desde el mismo momento del nacimiento se va conformando como corporeidad, a través de la acción” (Trigo y colaboradores, 1999: 61).

De este modo, la persona se manifiesta a través de y con su cuerpo, desde el pensar y el sentir “propio de cada sujeto” (DGCyE, 2006b: 139; DGCyE, 2010: 19). “Esto es la corporeidad humana (pienso y siento al tiempo que hago; actúo porque siento y pienso” (Trigo y colaboradores, 1999: 60). El cuerpo es considerado sólo atado al hacer, y la corporeidad como la unión de seis elementos que se sostienen desde la vivencia carnal

⁵² Los inicios de la constitución de la “Ciencia de la Motricidad Humana” pueden rastrearse a partir de un texto escrito por Manuel Sérgio y publicado en la revista *Ludens* del Instituto Superior de Educación Física de Lisboa (Portugal), titulado “Prolegómenos a uma nova ciencia do homén”, donde establece una ruptura epistemológica en el campo de la Educación Física. Estas ideas fueron luego constituyendo su tesis doctoral, defendida en 1986. Posteriormente, Eugenia Trigo y sus colaboradores en Brasil han seguido profundizando sobre esta Ciencia de la Motricidad Humana. Otro referente que ha escrito sobre el campo de la Educación Física en la perspectiva de Manuel Sérgio es Santín Silvino. Tanto los textos de Manuel Sérgio como los de Trigo y colaboradores y Santín Silvio conforman la bibliografía del Diseño Curricular de Educación Física de la provincia de Buenos Aires.

y que constituyen el Yo: “el hacer, el saber, el pensar, el sentir, el comunicar y el querer y no hay ser humano sin la unidad entre estos seis aspectos” (61).

El Diseño Curricular de Educación Física menciona estos elementos planteados por la ciencia de la motricidad humana, estableciendo que “la corporeidad de la existencia humana implica hacer, saber, pensar, sentir, comunicar y querer y se pone en juego en la conquista de la disponibilidad corporal y motriz” (DGCyE, 2006b: 132). De esta manera, el *curriculum* define a la corporeidad como aquella acción del cuerpo que se hace carne, y que representará a la motricidad, a “la vivencia de la corporeidad para expresar acciones que implican desarrollo del ser humano” (Trigo y colaboradores, 1999: 72). Estas relaciones que se van describiendo conforman un haz clave para pensar la corporeidad a partir de la vivencia, y por lo tanto el aprendizaje como aquello que se obtiene por la vivencia –es decir, por el movimiento.

el énfasis que se hace en recuperar la corporeidad, esto es, evidenciar que somos cuerpo, que el *cogito* está encarnado en un cuerpo viviente [...] nos está mostrando un cuerpo en su totalidad, no escindido, sino un soma que está reconociéndose en la medida que a través de su experiencia integral se va relacionando con el mundo [...] (Trigo y Montoya, 2009: 91).

El cuerpo es ligado al mundo de la vida, a un modo de estar en el mundo que ata el cuerpo a una temporalidad vivida, a un suelo sobre el que se apoya la experiencia. Es decir, “ser cuerpo es estar anudado a un cierto mundo” (Merleau-Ponty, 2002: 178). No obstante, ese mundo de la vida no sólo posee una perspectiva temporal sino también espacial, en la medida en que “hay un espacio vivido que se orienta, no ya alrededor del presente viviente de nuestra percepción actual del mundo, sino hacia un aquí absoluto establecido por nuestro propio cuerpo” (Micieli, 2003: 117).

El Diseño Curricular de Educación Física establece que “la corporeidad, en los jóvenes adolescentes y en la escuela, es su presencia concreta y efectiva en la clase” (2006b: 132). Por ello, la constitución de la corporeidad, “el modo de ser propio de cada sujeto” (ibid.), resulta de una construcción que “es simultáneamente orgánica y subjetiva, en un desarrollo donde ambos aspectos se influyen en forma mutua y constante” (ibid.). En otras palabras, se trata de un cuerpo ligado tanto a la condición de existencia, a la vida, a lo orgánico, como a un estado del aquí y el ahora, donde “no habría espacio para mí si yo no tuviese cuerpo” (Merleau-Ponty, 2002: 129). En efecto, el cuerpo queda reducido al tejido de experiencia que hace a la vida orgánica, a lo vivido y sentido en el propio cuerpo, ya que “el espacio, y en general la percepción, marcan en el corazón del sujeto el hecho de su nacimiento, la aportación perpetua de su corporeidad” (289).

Según Manuel Sérgio (1996), la corporeidad implica la presencia del hombre en el mundo; así, el hombre aprenderá a sentir y pensar a través de la acción y la percepción, que son consideradas instancias claves para llegar a una conciencia de sí. Por lo tanto, lo que adquiere valor en la práctica no es el conocimiento, sino las competencias expresadas como operaciones.

Se señala que la enseñanza de conceptos ya no es importante ya que lo central es aprender a buscar información, resolver problemas, pensar... El eje, ahora, involucra a la autoreflexión, a la autoconducción, al autodesarrollo, actividades que le permiten al sujeto convertirse en gestor de su propia existencia y formación (Grinberg y Levy, 2009:111).

De esta manera, “las situaciones didácticas que se diseñan (...) deberán habilitar espacios para que los jóvenes asuman la iniciativa de generar propuestas vinculadas a las prácticas” (DGCyE, 2010: 12). Y, a su vez,

debe[n] propiciar que los alumnos pongan en juego sus diferentes competencias - cognitivas, perceptivas, lógico motrices, emocionales, relacionales, expresivas, coordinativas y condicionales- en la resolución de problemas motores y acrecienten su autonomía en lo que respecta a su propia constitución corporal (19).

Por ello, “la corporeidad involucra estas competencias a través de la acción” (9).

El Diseño Curricular considera que durante las clases de Educación Física los adolescentes deben adquirir experiencias que les permitan “tomar conciencia, disfrutar y valorar que son su cuerpo” (DGCyE, 2006b: 136), lo que pretende llevar a cabo a través de “contenidos que favorecen la representación mental, la valoración de la propia constitución corporal y de las posibilidades motrices para la resolución de problemas que plantea el medio, considerando lo emocional y el vínculo con los otros” (ibid.).

Pensar la corporeidad implica pensar un cuerpo que, a través de la acción, se corporiza y unifica la conciencia, en tanto no busca otra cosa que “ampliar nuestra comprensión de los sistemas vivos con la comprensión de la mente y la consciencia” (Capra, citado en Trigo, Sérgio, Genú y Toro, 2009: 80). Esta acción que lleva a cabo el cuerpo

es cognición, razonamiento, memoria, análisis, síntesis, comparación, asociación, argumentación, crítica; en últimas, lenguaje, lo que manifestamos al ser conscientes del mundo. Pero ni lo mental ni el lenguaje no son cerebro, ni están solamente allí. Nuestra mente es orgánica, emocional y espiritual, y se distribuye en cada una de sus células y se descubre en la interrelación entre el medio y el organismo (Bohóquez y Trigo, 2006: 34).

Desde esta perspectiva, la corporeidad es pensada a partir de la teoría de la neurofenomenología,⁵³ en tanto que trata de recuperar y validar la experiencia sensible

⁵³ Para ampliar, ver Trigo, y Montoya, 2009.

como una posible comprensión del mundo de la vida, poniendo énfasis en recuperar la corporeidad, ya que “somos cuerpo, que el *cogito* está encarnado en un cuerpo viviente” (Trigo y Montoya, 2009: 91). Esta noción implica concebir que el cuerpo es expresión y que, en ese movimiento expresivo, se vuelca al mundo a través de la integridad de los sentidos, por medio de los cuales reconocemos el mundo y nos reconocemos como yo-cuerpo.

el cerebro del hombre... trabaja en red para dar una solución práctica... y ese tiempo, no es una medida, es una percepción, una situación, una vivencia, así nos lo enseñó posteriormente Einstein, con la teoría de la relatividad... ahora se siente en la propia piel, bueno es un aprendizaje (Trigo y Montoya, 2009: 93).

En este sentido, el Marco General de Política Curricular busca “crear la conciencia de la interrelación entre persona y entorno” (2007a: 15), debido a que “el sujeto de la percepción quedará ignorado mientras no sepamos evitar la alternativa (...) de la sensación como estado de conciencia y como conciencia de un estado, de la existencia en sí y de la existencia para sí” (Merleau-Ponty, 2002: 241). En base a estas formas de darle sentido al cuerpo, aparecen contenidos reflejados con “tareas de concientización corporal. La sensopercepción del propio cuerpo. Su relación con la autoidentificación y la comprensión de la propia corporeidad” (DGCyE, 2010: 16).

Este modo pensar la educación del cuerpo por la conciencia corporal y la constitución del yo-cuerpo es una manera de efectuar una búsqueda retrospectiva hacia el fundamento subjetivo, suponiendo que nos constituimos en subjetividades por un interior plegado de fuerzas. La conciencia de sí intenta captar lo que el cuerpo es (una identidad, una esencia, algo tangible) a través de la percepción, ya que el Diseño Curricular que estudiamos establece que “para enseñar a saltar, por ejemplo, es necesario que el docente utilice una estrategia didáctica que le permita al alumno/a comprender el sentido de aprender esta habilidad, orientándolo para percibir el momento adecuado en el cual saltar” (DGCyE, 2006b: 132). La experiencia del propio cuerpo nos da las señales para establecer, “para arraigar el espacio en la experiencia” (Merleau-Ponty, 2002: 178), buscando a partir de allí restituir un sentido real. Percibir es originariamente percibir el mundo.

En el mismo sentido, los seguidores de la ciencia de la motricidad humana argumentan que el conocimiento se estructura desde el fluir de la percepción de cada subjetividad, en tanto que la percepción no es algo que nos pasa, sino más bien algo que hacemos. En este sentido, “se establece como base entender que el conocimiento se

estructura desde el fluir de sensibilidad y percepción de cada subjetividad en una relación entre nos” (Toro, 2009: 107). De la misma manera, el Diseño Curricular propone que

Atraer la atención de los alumnos/as respecto de las sensaciones que experimentan al realizar un movimiento determinado, percibir la elongación de un músculo, la amplitud de una articulación, su ritmo respiratorio y sus necesidades de regulación al cuidar su propio cuerpo y el de los otros, son algunos ejemplos de intervención pedagógica que inciden en la conciencia corporal de los adolescentes (2006b: 143).

Como así también:

Atraer la atención de los estudiantes respecto de las sensaciones que experimentan durante la ejecución de una acción motriz específica, ayudarlos a percibir el desarrollo de sus capacidades condicionales, la amplitud de su movilidad articular, la trayectoria del cuerpo o de alguno de sus segmentos en el espacio, la relación del ritmo respiratorio con la regulación del esfuerzo, el cuidado propio y de los compañeros en acciones deportivas; son algunos ejemplos de intervención pedagógica que inciden en la asunción de posiciones críticas respecto de imágenes externas y modelizadas del cuerpo, la autoconciencia y estima de sí mismo (DGCyE, 2010: 29).

Definir la constitución del sujeto a partir de la vivencia implica poner sobre ésta, no sólo el origen de todo acto de conocimiento, sino también la constitución del propio cuerpo. Esta posición epistemológica que establece la corporeidad se constituye a partir de las reglas de la Fenomenología de Merleau-Ponty, que también es la adoptada por las ciencias de la motricidad humana. La percepción se encuentra relacionada con el lugar originario de la palabra y de la corporeidad, ya que “los objetos percibidos constituyen una suerte de texto natural porque quieren decir algo. Y este querer decir algo implica la presencia en la percepción de una lógica vivida” (Micieli, 2003: 79). En el mismo sentido, el Marco General de Política Curricular enuncia que “toda cultura se fundamenta en una manera de estar en el mundo y de percibirlo” (DGCyE, 2007b: 14). Por lo tanto, la percepción queda ligada a un lenguaje y una experiencia originarios que serán el punto de constitución del sujeto.

Merleau-Ponty, a través de las objetivaciones de la lingüística, busca reencontrar el logos del mundo perceptivo, el silencio de las cosas. En este sentido, la palabra, más que una simple representación, es un gesto, un signo encarnado cuyo poder radica, como el del cuerpo, en ser expresión de sí misma, en tener su propio sentido, en ser en última instancia, como afirmará Merleau-Ponty en *Fenomenología de la percepción*, una “expresión creadora”.

Ahora bien, cuando percibo un músculo, como enuncia el Diseño Curricular, lo percibo porque reconozco el músculo, ya sea porque lo vi en un libro o porque otro me lo enunció; recién entonces puedo traer esa imagen (Emiliozzi, 2011). Sin embargo, la conciencia supone que posee una certeza inmediata de lo que tiene delante de sí, porque

el modo de pensar el sujeto nuevamente es a partir de una sustancia primera, en este caso porque requiere la vivencia existencial como punto de origen para la fundación del sujeto.

La experiencia fenomenológica “funda un lugar en el que descubrir significaciones originarias” (Castro, 2004a: 128). Por ello, la experiencia es entendida como una forma de volver a captar la significación de la experiencia cotidiana, para encontrar en qué el sujeto que soy es en verdad efectivamente fundador de esa experiencia y de esas significaciones. Así, el sujeto sería efecto de fundación de sí mismo, en tanto su percepción está ligada con un lenguaje originario desde él mismo y una experiencia propia. En este sentido, los seguidores de la ciencia de la motricidad humana establecen que

A través de la acción y percepción multisensorial (vista, oído, tacto, gusto, olfato, cenestésico) aprendemos a sentir y a pensar y es en ese momento cuando vamos tomando conciencia de nosotros mismos. Nos percibimos como ser y nos corporeizamos sintiéndonos. Este proceso se va desarrollando a lo largo de toda nuestra vida, de manera que vamos cambiando y conociéndonos según la imagen corporal que tenemos de nosotros mismos (Trigo y colaboradores, 1999: 62).

Si nos corporeizamos sintiéndonos, la experiencia que está ligada a la percepción se torna fundadora de sentido, presencia originaria del sentido del mundo, en la que el poder de la percepción sensible, como recuerda Merleau-Ponty citando a Husserl, consiste en que nos vincula con el ser bruto o salvaje del mundo. Es decir, “me sumerjo en la espesura del mundo por la experiencia perceptiva” (Merleau-Ponty, 2002: 236). El *curriculum* establece que una cultura no es solamente una manera particular de entenderla, sino una realidad propia. Por ello, la interculturalidad consiste en entrar en otra experiencia del mundo (cf. DGCyE, 2006a: 13).

Estas reglas, que van conformando el marco dentro del cual se define un modo de pensar el sujeto y la educación, colocan la experiencia en nuestro cuerpo y en virtud del cuerpo, puesto que es en nuestra experiencia perceptiva del mundo, más que en nuestra experiencia reflexiva, como adquirimos una experiencia, como nos hacemos seres de hábitos. Hay una complicidad inicial con el mundo, que supone que las cosas visibles murmuran un sentido que nuestro lenguaje sólo tiene que recoger.

Este punto teórico es la base que pone a la tarea como centro de la pedagogía por competencias, ya que el punto de origen para conocer el propio cuerpo y la apertura al mundo sólo puede ser asumido por aquello que fue sentido en la propia piel. “El sentido

es experimentado como un tener, pero no, por supuesto, a la manera de una propiedad sino en su significación existencial” (Merleau-Ponty, 2002: 203).

Paulatinamente se van constituyendo las reglas que forman el discurso de la ciencia de la motricidad humana desde la cual se enuncia la corporeidad; paulatinamente aparece un saber desde el cual se construye “lo decible y lo visible”.⁵⁴ Si el saber de la fenomenología se encuentra reiteradas veces en el análisis de la corporeidad, lo que nos da la sospecha de que forme las reglas discursivas de la ciencia de la motricidad humana, unas palabras de Manuel Sérgio, uno de los principales representantes de esta corriente, nos confirman tal afirmación. El autor enuncia que los conceptos de cuerpo propio, de intencionalidad operante y de mundo de la vida que atraviesan la *Fenomenología de la percepción* fueron el punto principal de un paradigma que no cae epistemológicamente, porque tiene fundamentación lógica: la motricidad humana es el cuerpo en acto, es virtualidad para la acción, es el movimiento intencional de quien quiere trascender y trascenderse (cf. Sérgio, 2009). Más aún, el autor establece que la idea de Merleau-Ponty de que “el modo de conocer es tornar presente cualquier cosa, con la ayuda del cuerpo”, dio lugar a reglas pertinentes para las Ciencias de la Motricidad Humana.

Por otro lado, Eugenia Trigo establece que la teoría de la fenomenología y la de la neurofenomenología (Husserl, Merleau-Ponty, Varela) constituyeron un aporte valioso, en tanto que

El rescate que la fenomenología propone de la corporeidad nos está mostrando un cuerpo en su totalidad [...] un deseo por concretizar una cierta imagen del Hombre como ciencia, partiendo de lo estrictamente corpóreo, pero ampliado [...] a la percepción, entendida esta como consciencia de una articulación cuerpo-mundo (Trigo y Montoya, 2009: 91).

Todos estos diálogos de los seguidores de las ciencias de la motricidad humana con la fenomenología resultan recurrentes en sus obras –como se pudo ver también en el análisis de la palabra corporeidad–, dejando al descubierto las reglas con las cuales forman sus elecciones teóricas, hablan del cuerpo y constituyen un saber.

Todo nos conduce hacia un interior fundador del cuerpo

La palabra fenómeno tiene su origen en el término griego *phainomenon*, que deriva de *phainesthai*, mostrarse. Fenómeno es, por tanto, aquello que se muestra, pero que se muestra como mostrándose, es decir, como estando mostrándose, como la manera de

⁵⁴ El saber es, para Foucault, el conjunto de lo “decible y lo visible”.

ser-objeto. Las vivencias son fenómenos, un aparecer o un mostrar algo en la modalidad que fuere. “La fenomenología es (...) la ‘teoría de la apariencia’, el fundamento de todo saber empírico, a la vez un método y un modo de ver” (Ferrater Mora, 1965: 645-646); se centra fundamentalmente en el análisis de las significaciones inherentes a la vivencia y de las significaciones implícitas en la percepción.

Dentro de la fenomenología, se puede establecer una serie de fases:

la fase alemana (con la fenomenología pura de Husserl y su evolución; el citado Pfänder, Adolf Reinach, Moritz Geiger, E. Stein, R. Ingarden y otros); la fenomenología de las esencias de Scheler; las bases fenomenológicas de Heidegger y de Nicolai Hartmann, la fase francesa (con las “relaciones” de Gabriel Marcel con el movimiento fenomenológico o cuando menos los temas fenomenológicos; las bases fenomenológicas de Sartre, de Merleau-Ponty y de Ricoeur), y otras diversas fases y períodos (646).

En el sentido que le otorga Husserl, es preciso mostrar que ciertos actos, tales como la abstracción, el juicio, la inferencia, etc., no son actos empíricos sino actos de naturaleza intencional que tienen sus correlatos en puros “términos” de la conciencia. “Esta conciencia no aprehende los objetos del mundo natural como tales objetos, pero tampoco constituye lo dado en cuanto objeto de conocimiento: aprehende puras significaciones en cuanto son simplemente dadas y tal como son dadas” (ibid.). Entonces, que el método fenomenológico consiste en re-considerar todos los contenidos de conciencia, de pureza, antes de poner en consideración si tales contenidos son ideales, imaginarios, construcciones del lenguaje, etc. Por ello, en la fenomenología de Husserl la realidad es relativa a la conciencia, pues “todas las unidades reales y todas las unidades transcendentales a la conciencia son unidades de sentido que presuponen una conciencia dadora de sentido” (Micieli, 2003: 60). De esta manera, la fenomenología queda reducida a la “la pura descripción de lo que se muestra por sí mismo” (ibid.).

Al hablar de fenomenología pueden establecerse diferencias, por ejemplo entre la fenomenología de Hegel y la de Husserl, ya que, “mientras para el primero la fenomenología constituye un sistema cerrado –si bien dinámico–, para el segundo constituye la afirmación de la máxima apertura de la conciencia en tanto que conciencia intencional” (ibid.). No obstante, tanto en Hegel como en Husserl se pone de manifiesto un intento por reducir la experiencia a una “experiencia perceptiva originaria anterior a toda transformación por medio de la ciencia o inclusive del sentido común” (Ferrater Mora, 1965: 636). Para Merleau-Ponty, quien se encuentra incluido en la corriente fenomenológica y existencialista, la fenomenología “es el estudio de las esencias y, según ella, todos los problemas se resuelven en la definición de esencias: la esencia de la

percepción, la esencia de la conciencia” (Merleau-Ponty, 2002: 9). Es decir, la fenomenología es una descripción de las experiencias efectuadas por el propio cuerpo a través de la percepción, la cual le permite vivir al cuerpo, la presencia irrevocable del sentido. Hablar en nombre del origen del sentido o de una aclaración del origen implica, entonces, llevar a cabo una fenomenología de la experiencia perceptiva que dé cuenta de tal principio.

De esta manera, el sujeto se constituye por la experiencia que tiene de las cosas, y por la percepción que dirige su presencia en el mundo. “Por eso, el cuerpo propio es para Merleau-Ponty un elemento fundamental de lo mío, del yo, ya que la actividad humana es vivida como iniciativa propia de modo excepcional e inmediato por cada sujeto” (Micieli, 2003: 130).

Si bien las aristas y aspectos de estas cuestiones son muy amplios y disímiles, el camino seguido nos permite ir trazando algunos caminos epistemológicos que nos ponen en evidencia los modos de subjetivación del *currículum* del presente y las reglas que establecen el modo de pensar el sujeto. Como vemos, algunos modos en los cuales es pensado el cuerpo por la fenomenología son recuperados, no sólo por las Ciencias de la Motricidad Humana sino también por el *currículum* del presente. “La conciencia de sí”, “la autonomía”, “el conocimiento de mi propia identidad”, etc., suponen un interior que se pliega en el mundo a partir de la experiencia sentida en la propia piel, que le permitirá reconocer (yo- cuerpo) y dar estatuto a su existencia. Frente a este modo de pensar el sujeto, en el cual éste es creador de mundo, un individuo, en el cual el yo es una fuente originaria y creadora, la tarea de la educación será “asistir a los alumnos para que logren actuar y tomar decisiones, convirtiéndose en expertos responsables de la gestión de sí mismos” (Grinberg y Levy, 2009: 114).

Este haz de relaciones hace de la autonomía una competencia, que refiere “a la “condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie” (RAE). Si bien, en la constitución de la Educación Secundaria, la autonomía también fue un objetivo,⁵⁵ en el marco de la pedagogía por competencias se redobla la jugada. La consideración del “Yo” y “la conciencia de sí” vuelven a caer en el sujeto autónomo, es decir, en aquel que no depende de nadie, en un individuo. El sujeto se constituye a partir de la vivencia que se percibe en el movimiento, no hay una relación con un exterior porque el sentido es de algo existencial, propio, que se siente en el propio cuerpo. En efecto, se conforma una práctica

⁵⁵ Véase Capítulo II.

que establece una relación de poder a partir de sí mismo, y a partir de mi cuerpo (Yo-cuerpo).

En síntesis, el desplazamiento de la noción de una educación para la homogeneidad por la de la diferencia (el “yo”) es una vez más una noción de “individuo”, “naturaleza humana”, en este caso reducida a la “conciencia”. Más allá de que se crean otros andamiajes conceptuales en los que puede pensarse el sujeto, éstos no difieren punto por punto de la noción de humanismo, porque los saberes a los que ha recurrido el *curriculum* suponen que el sujeto se constituye siempre a partir de una sustancia primera que luego es atravesada por la política, por el derecho, por la medicina, por la psicología, o por una conciencia encarnada. El problema es que resulta indiscutible para nuestro sentido común que primero está el cuerpo biológico y luego la palabra: si bien todas las reformas curriculares han puesto en despliegue nuevas lógicas y modos de construir la educación, ¿por qué el sujeto no ha sido puesto en debate?, ¿por qué siempre se mantiene una posición epistemológica que parte de la sustancia?, ¿en qué medida este debate tiene implicancias en otras relaciones de enseñanza? No hay un modo mágico de pensar otras relaciones de enseñanza, sino que es necesario problematizar (tal como haremos en los siguientes capítulos, cierta epistemología del sujeto.

CAPÍTULO V

LA EDUCACIÓN DEL CUERPO AL REVÉS: LA OPOSICIÓN EPISTEMOLÓGICA ENTRE EL SUJETO DE LA SUSTANCIA Y EL SUJETO DEL LENGUAJE

Y hete aquí que mi cuerpo, por la virtud de todas esas utopías, ha desaparecido. Ha desaparecido como la llama de una vela que alguien sopla (Foucault, 2010a: 10)

La sucesión de las formas del *curriculum* o la dimensión de sus significaciones no muestran el sentido de un origen perpetuo, sino un campo donde ciertos discursos coexisten, permanecen y se borran. Los tipos de relaciones que se establecen entre el sistema de los enunciados presentes y el corpus de enunciados pasados nos permitieron dejar plasmados los saberes destinados a dejar una huella, aquellos que se documentan para ser reutilizados y aquellos que no aparecen. Los recorridos arqueológico sobre el saber y genealógico sobre las relaciones de poder desplegaron un análisis de los juegos de verdad, reglas y transformaciones a través de los cuales el sujeto se constituye históricamente a partir de una sustancia que organiza lo que puede y debe pensar.

Los discursos son dominios prácticos que tienen sus fronteras, sus reglas de formación, y arman sistemas de pensamiento históricamente identificables que permiten la constitución de sujeto de la Educación. Por pensamiento se entiende

lo que instaura, bajo diversas formas posibles, el juego de lo verdadero y lo falso y que, por consiguiente, constituye al ser humano como sujeto de conocimiento; lo que funda la aceptación o el rechazo de la regla y constituye al ser humano como sujeto social y jurídico, y lo que instaura la relación con uno mismo y los otros y constituye al ser humano como sujeto ético (Foucault, 2013a: 188-189).

En este capítulo buscaremos problematizar la forma misma de la acción, el juego de lo verdadero y lo falso, la relación con uno mismo y con los otros, que se establece a partir de las reglas de discursos que parten de una sustancia como condición de posibilidad del sujeto. Esto implica una problematización de los espacios enunciativos de ciertos saberes que colocan al discurso, no en un movimiento proposicional, sino como práctica, como acción; pues su relación con lo real no tiene la forma de la mirada o la doctrina sobre algo exterior, sino el ritmo de un acontecimiento que le sucede y se desplaza en los trazos que va dejando su propia jugada. Arendt establece que

Mediante la acción y el discurso, los hombres muestran quiénes son, revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano, mientras su identidad física se presenta bajo la forma única del cuerpo y el sonido de la voz, sin necesidad de ninguna actividad propia. El descubrimiento de “quién” en contradistinción del

“qué” es alguien –sus cualidades, dotes, talento, y defectos que exhibe u oculta– está implícito en todo lo que ese alguien dice y hace (2008: 203).

Los saberes que han permitido la constitución de un sentido de la educación, y de cierta manera de entender el cuerpo de la Educación Física, no son independientes de las determinaciones históricas, sociales, económicas y políticas, sino que mantienen con ellas relaciones complejas. El *curriculum* es una práctica que depende de una manera de pensar y tiene una historicidad que le es propia, lo cual no quiere decir que esté desprovisto de toda forma universal, sino que “la misma puesta en juego de las formas universales es histórica” (Foucault, 2013a: 189). En otras palabras, el *curriculum* es un documento que constituye una práctica que da una forma a esa racionalidad política y determina una relación entre individuo y sociedad, pero “una relación inédita que se establece entre la política como práctica y la política como saber” (Foucault, 2013a: 244). Al mismo tiempo, está doblemente asociado a un espacio común, por una parte como portador de un modo universal de ser sujeto, y por otra como dispositivo de control social.

Trataremos, entonces, de analizar las relaciones que el sujeto mantiene con la verdad a través de un tipo de conocimiento científico, las estrategias y relaciones de poder, las relaciones entre verdad, poder y sujeto, el *curriculum* que se establece a partir del saber fundacional de la Educación Secundaria y de los saberes que han sido constitución correlativa a la razón de Estado y el arte de gobernar. Esto será un puntapié para problematizar las causalidades complejas y las determinaciones recíprocas, entre una epistemología que pone a la sustancia como condición de posibilidad del sujeto y una epistemología que pone en ese lugar al lenguaje.

Política y sustancia

Los saberes de la biología, de la fisiología y de la medicina establecen un modelo epistemológico que se impone como norma de racionalidad del hombre, fundan cierta idea de hombre e instauran un modelo de humanidad que ha llegado a ser normativa recurrente en la educación. Éstos no sólo establecen regularidades, diferentes tipos de relaciones –implicaciones, exclusiones, isomorfismos, analogías, etc.–, sino que también nos permiten establecer que “no es el propio hombre el que creó conscientemente la historia de su saber, sino que la historia misma del saber y de la ciencia humana obedece a condiciones determinantes que se nos escapan” (Foucault, 2013b: 115).

Cada sociedad establece toda una serie de sistemas de oposición entre aquello permitido y prohibido, lícito y no lícito, normal y anormal producto de una historia del saber. No impone desde afuera algo así como una fuerza para conformar sujetos normales o anormales, saludables o no saludables; muy por el contrario, funda un sistema de pensamiento que nace junto con la pregunta por el hombre y por la manera de gobernar. Como hemos analizado en los capítulos dos y tres, las leyes de formación de los discursos de la biología, de la fisiología y de la medicina nos llevan a recorrer un campo de acontecimientos históricos que son correlativos y crean las condiciones de posibilidad del conocimiento del hombre.⁵⁶ Se anotan los comportamientos del hombre, sus deseos, su vida cotidiana, sus actos, y “todo eso se convierte en objeto de un discurso” (Foucault, 2013b: 118).

La experiencia de las ciencias de la vida posee un campo de positividad que constituye un modo de subjetivación, pero a su vez advierte una forma política sobre el cuerpo, implicaciones económicas, una concepción de sociedad, y funciona dentro de un sistema, que en nuestro caso es el educativo. El punto de llegada de esta relación de saber-poder conforma un proceso normado que sustancializa al sujeto y lo individualiza según variaciones propias de fenómenos biológicos y médicos. La sociedad de normalización coincide con la formación del Estado gubernamentalizado, con una forma de ejercicio del poder que depende estrechamente del saber o, mejor, con aquella forma en la que los mecanismos del poder y del saber se sostienen y refuerzan mutuamente.

Ahora bien, ¿qué lugar ocupa el sujeto en los campos discursivos de la biología, la fisiología y la medicina?, ¿qué posibilidades de transformación posee?

Al preguntar por lo humano, el saber de la biología nos aporta determinada organización de la especie y conocimientos, tanto a nivel de partículas como del organismo en su conjunto con el medio, que son necesarios para que la fisiología pueda analizar aquellos procesos y funciones del ser vivo (el estudio de su naturaleza). La medicina será el control social de ese ser, “la gestión de la existencia humana (...) que no la autoriza simplemente a distribuir consejos de vida prudente, sino que la funda para regir las relaciones físicas y morales del individuo y de la sociedad” (Foucault, 2008e: 62). El saber de la medicina constituye una práctica a partir de un conjunto de relaciones que van conformando un tipo de objeto, determinados conceptos y estrategias que se organizan

⁵⁶ La normalización supone, y constituye al mismo tiempo, al hombre como objeto de un conocimiento, y como deber ser.

de forma correlativa con la política. Así, una serie de prescripciones médicas que no sólo conciernen a la enfermedad, sino también a formas generales de existencia que establecen la biología y la fisiología, forman un concepto sobre la vida que desemboca en una estructura que pone de relieve los procesos de lo viviente mediante una biopolítica o política en nombre de la vida biológica y normal.

La medicina ejerce un efecto de poder que alcanza al cuerpo, se inserta en sus gestos, actitudes, sus discursos, su aprendizaje y su vida cotidiana, fluye en determinada dirección y se ejerce en acto. El saber que ésta construye es sobre el cuerpo y con el cuerpo, pues parte de una serie de hipótesis sobre el cuerpo enfermo, y de una serie de normas requeridas por las sociedades industriales (salubridad, longevidad) que permiten enlazar la formación de las modalidades enunciativas: estatuto del médico-criterios de saber-instituciones-prácticas.

Si en el discurso clínico, el médico es sucesivamente el interrogador soberano y directo, el ojo que mira, el dedo que toca, el órgano de desciframiento de los signos, el punto de integración de descripciones ya hechas, el técnico de laboratorio, es porque todo un haz de relaciones se encuentra en juego. [...] todo un grupo de técnicas y de códigos de percepción del cuerpo humano, tal como está definida por la anatomía patológica [...] y su papel responsable de la salud pública en el ámbito social (Foucault, 2008b: 73).

El saber médico se ocupa de la estructura racional de la conducta y de la forma de vida en general, en tanto que “una existencia razonable no quiere desenvolverse sin una práctica de salud (...) que constituya en cierto modo la armazón permanente de la vida cotidiana” (Foucault, 2007b: 96). La salud se constituye en un concepto que caracteriza una forma universal de ser, un deber ser fundado sobre el efecto normalizador que se aplica a través de la norma de la disciplina y la norma de la regulación (la escuela y los procesos biológicos y sociológicos). La definición de la vida saludable se repliega, por un lado, sobre la sustancia orgánica, y por otro, sobre un modo de ser normal que establece el saber médico.

Para Canguilhem, “gobernar la enfermedad significa conocer sus relaciones con el estado normal que el hombre vivo –y que ama la vida– desea restaurar. De aquí la necesidad teórica (...) de fundar una patología científica vinculándola con la fisiología” (1968: 383). Son justamente médicos y cirujanos los que trazan una fisiología para “lograr entender por completo la organización del cuerpo humano, es decir, cómo coordina las actividades de sus diversas partes diferenciadas [que] suponían sistemas funcionales paralelos, jerárquicamente ordenados y sometidos a cierto grado de coordinación central” (Jones, 2001: 90-91). Así, la biología y la fisiología forman parte de la pregunta por el

hombre, por el ser del hombre, y la medicina por el deber ser (biológico-fisiológico) del hombre.

En este haz de relaciones, el Estado no hace otra cosa que “situar la vida biológica en el centro de sus cálculos” (Agamben, 2003: 15), mediante una red de medicalización sobre el cuerpo que “cuanto más funciona menos cosas deja por fuera de control” (Foucault, 1999a: 394). En efecto, la medicina como saber y la educación como dispositivo pedagógico –en líneas generales: como prácticas–, constituyen la correlación entre saber y *currículum* que resulta recurrente hasta el presente. Por un lado, el saber de la medicina busca restablecer un sistema de normalidad, manejar las relaciones entre enfermedad y salud; por otro lado, se constituye en una práctica clasificatoria, por medio de la cual el sujeto es/está dividido entre un saber y una verdad. Este proceso de normalización hace del cuerpo un objeto susceptible de ser categorizado (enfermo-sano, normal-anormal) a partir de cierta identificación y materialización biológica.

Tomemos un ejemplo. Cuando se describen las expectativas de logro para el 1° año del nivel secundario, se establece que los alumnos “Conozcan las actividades motrices necesarias para el desarrollo de las capacidades condicionales y coordinativas con base en el principio de salud” (DGCyE, 2006b: 135). Y se agrega: “Contribuir a la constitución de la corporeidad y a consolidar hábitos posturales, de higiene y actividad motriz sistemática que sienten las bases de una vida saludable” (ibid.). A su vez, en 4° año:

Objetivos de aprendizaje. Se trata de las descripciones acerca de los logros que se espera de los alumnos al finalizar el año, y constituyen para el docente un referente que orienta su tarea pedagógica al permitirle ayudar a los alumnos a lograr las mejores aproximaciones a los aprendizajes que en estas expectativas se proponen. Cuando se enuncian los objetivos de aprendizaje deben considerarse las condiciones de partida en las que se encuentran los estudiantes al iniciar el proceso de aprendizaje (DGCyE, 2010: 31).

En 6° año también aparecen objetivos de aprendizaje con el mismo sentido de los que se enuncian en 4° año: “Objetivos de aprendizaje. Elaborar proyectos personales de actividades motrices para la constitución corporal con base en los principios de salud, individuación, recuperación, concientización, utilidad, especificidad, sobrecarga, esfuerzo, continuidad, periodización, considerando las normas, métodos y tareas para su desarrollo” (DGCyE, 2011a: 33). Sumado a esto, el Consejo Federal de Educación ha elaborado “Núcleos de Aprendizaje Prioritarios” (CFdE, 2011).

La tarea pedagógica pone el deber ser biológico como principio de la actividad, en la medida en que se rige sobre un principio de salud, sobre una universalidad biológica

que se pretende alcanzar, y a su vez coloca una propiedad física del organismo como contenido a desarrollar. En este sentido, el Diseño Curricular enuncia contenidos como: “Capacidades condicionales: La resistencia aeróbica y anaeróbica. Sus diferencias. La iniciación en el desarrollo de la resistencia anaeróbica. La fuerza velocidad o rápida. Secuencia personal de ejercicios en base a los principios de intensidad y volumen” (DGCyE, 2010: 15).

La Educación Física se constituye en una técnica complementaria de la tarea médica en la medida en que contribuye a mejorar la salud y a mantener el cuerpo en estado de normalidad, y asegura el correcto desarrollo para aplacar la enfermedad, o no hacerla aparecer. Entonces, ¿qué implica una educación para la salud?, ¿no implica acaso un conjunto de técnicas para llegar a determinado tipo de normalidad que parte de la sustancia como punto para pensar al sujeto? El *curriculum* establece que los objetivos son de aprendizaje y están en relación a principios de salud. Más allá de que se parte de suponer que el proceso de enseñanza conlleva necesariamente un aprendizaje, sin reconocer que se puede enseñar sin aprender, o enseñar y aprender mal, el aprendizaje se sostiene en una universalidad corporal. Si la salud marca una frontera o el límite con lo no saludable, ¿qué capacidades son normales?, ¿cuáles no? Si la norma traza la frontera de lo que le es exterior, ¿qué cuerpo quedará afuera?

El saber médico que atraviesa el *curriculum* no se concibe simplemente como una técnica de intervención a la que se apela en los casos de enfermedad, de sedentarismo, etc. Debe también,

bajo la forma de un corpus de saber y de reglas, definir una manera de vivir, un modo de relación meditada con uno mismo, con el propio cuerpo, con los alimentos, con la vigilia y el sueño, con las diferentes actividades y con el medio ambiente (Foucault, 2007b: 95).

El discurso de la salud, concebido en esta red discursiva, construye un espacio de exterioridad en el cual se juega una red de ámbitos distintos que determinan desde una forma de vida hasta un modo de ser establecido por la medicina. En consecuencia, el Diseño Curricular de Educación Física es parte del proceso normado de las ciencias de la vida, y el sujeto es una sustancia recubierta por una forma de vida política: el ser y el deber ser, una vida y una forma de vida biológica que se erige en objetivo a aprender, no sólo porque trae ganancias para el desarrollo normal del cuerpo, sino también porque implica una moral sobre sí mismo. El vínculo de la salud con la moral del cuerpo pasa por una existencia “en la que la totalidad orgánica está determinada, sin oposición ni residuo, por una forma de racionalidad que, más allá de toda partición, es al mismo tiempo ética y

orgánica” (Foucault, 2009b: 63). En este marco, la medicalización de la sociedad ha conducido la educación del cuerpo a un aspecto moral, que tiende a establecer la influencia de los agentes físicos sobre las facultades morales (Lagrange, 1894). Precisamente, sobre este movimiento entre el ser (orgánico) y el deber ser (normal, pero constituido a partir del organismo, de la sustancia, de lo observable), Esposito agrega:

El tránsito semántico se produce a través de la doble vertiente, de hecho y de valor, del concepto de naturaleza. Este es usado a la vez como hecho y como deber [en nuestro caso educativo], como presupuesto y como resultado [objetivos de aprendizaje], como origen y como fin. Si el comportamiento político está inextricablemente encastrado en la dimensión del bíos, y si el bíos es aquello que conecta al hombre con la esfera de la naturaleza, se sigue que la única política posible será aquella ya inscrita en nuestro código natural (2006: 40).

El Estado posee una competencia médica capaz de regresar a la población a un estado saludable, mediando la expulsión del germen en el terreno biológico; pues la política tiene como objetivo la conservación de la vida, pero una vida en tanto especie. De esta manera, se cae en el riesgo de que la biopolítica se reduzca a “una forma tradicional de humanismo” (Esposito, 2006: 34), ya que los caminos del buen vivir se reducen al ser del hombre, a un saber dentro del lenguaje de la naturaleza similar al del humanismo.⁵⁷ Este asunto político, o esta cuestión estratégica sobre el cuerpo, reúne las condiciones para establecer que la salud, la vida, lo humano están en el órgano, y entonces la subjetividad se expresa vía órgano porque primero hay una sustancia que luego será cubierta por la política.

Definir al sujeto a partir de una epistemología que admite la sustancia como condición primera no sólo constituye una práctica cuyo objetivo y contenido es una sustancialización, sino también que representa aquello común que poseen todos los ciudadanos. En este sentido, la ciudadanía como derecho también ha definido al sujeto a partir de la sustancia biológica. Los sujetos poseen derechos por su condición de existencia, puesto que todos tienen en común una sustancia primera que los coloca como iguales. La posesión de una carta de ciudadanía indica que el individuo es titular de un conjunto de derechos y deberes, iguales para todos los ciudadanos, organizados en forma de un marco jurídico que el ciudadano está obligado a respetar y proteger, y cuyo respeto y protección puede exigir, por existir como materia viviente. En este sentido, el Diseño Curricular “incorpora los saberes y conocimientos que deben aprender todos los niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos/as de la provincia de Buenos Aires, puesto que son sujetos iguales en derecho y dignidad” (DGCyE, 2007a: 17). No sólo el sujeto es

⁵⁷ El concepto de humanismo se ha desarrollado en el Capítulo II.

considerado natural, ya que se lo define por su condición viviente, sino también el derecho, que es natural, justamente, porque se obtiene por la condición humana (la esencia del hombre).

Recurrentemente, el eje de la subjetividad responde a una posición epistemológica que parte de reducir lo humano a lo viviente, a la consistencia de lo humano, a una esencia que se localiza como sustancia viviente. Ya lo menciona el *curriculum* al definir al sujeto:

Desde un enfoque general se concibe al ambiente o entorno como la realidad que rodea al sujeto. Este entorno no representa un mero espacio físico, sino que es significativo en función de la cultura. En la relación con el ambiente el sujeto da cuenta del conjunto de fenómenos que promueven el despliegue y puesta en juego de su motricidad (DGCyE, 2010: 10).

Los sujetos manifiestan su intencionalidad y su proyección hacia el mundo a través de su corporeidad y su motricidad. Esta última, en tanto manifestación de la corporeidad, les permite la apertura a los otros para insertarse en el plano de la convivencia, traduce la apropiación de la cultura y de la experiencia humana y, como intencionalidad en acción, les permite concretar sus proyectos, su voluntad de creación y transformación, para integrarse como sujetos sociales (DGCyE, 2006b: 132).

De la misma manera, los fines de la educación del cuerpo también se aferran a la sustancia, porque continúan procurando una Educación Física Humanista (DGCyE, 2006b; 2007a; 2008; 2010; 2011b) que sitúa al hombre dentro de su esencia, de su naturaleza. Justamente lo humano ha buscado lo propio del hombre, aquello que forma parte del hombre mismo, y la sustancia fue la respuesta y el objeto de la biopolítica. Más allá de que al indagar en el lenguaje se encontraron estructuras, se encontraron correlaciones, se encontró un sistema que es casi lógico (cf. Foucault, 2013b: 121), la educación continuó ligada a la naturaleza, a la esencia. Por ello, la política y la cultura otorgan el medio a ese organismo, lo cual no implica un olvido del mismo, sino la sumatoria de un contexto político, social y cultural. Ahora bien, ¿cuáles son las consecuencias de una epistemología que parte de suponer que primero hay una sustancia y luego una política, una cultura?

“Lacan ha desarrollado ampliamente este punto. Debemos distinguir entre el organismo, lo viviente y aquello a lo que se denomina cuerpo” (Soler, 1993: 3). Esto implica una posición epistemológica en la que no es lo material del organismo, una sustancia primera, lo que hace cuerpo, como en la biología, la fisiología, la medicina; lo que lo hace cuerpo es el lenguaje.

La lógica del bíos es el cuerpo de la sustancia, un cuerpo pensado como materialidad, un desarrollo o evolución en función de un principio biológico que determina

la forma de vida. Pero la sustancia no es lo que define al sujeto, tampoco un organismo que luego sería recubierto por un contexto, sino que se construye a partir de “una discontinuidad absoluta, un olvido radical de lo biológico en lo discursivo” (Eldesztein, 2012: 25). La aparición del Otro (el otro pequeño que pueden ser los pares y el gran Otro que es la cultura) hace que lo anterior biológico sea olvidado, porque el lenguaje tiene por efecto un sujeto. Sin embargo, el *currículum* no ha hecho otra cosa que pensar la educación a partir del ser del alumno (lo biológico, la esencia), y de un deber ser producto de un orden médico, en el cual lo fundamental, lo real, es la energía orgánica, la evolución biológica, el desarrollo normal del cuerpo y la conservación de lo humano (la esencia). ¿Cuál es, después de todo, el fin de la Educación Humanista?

Este modo de pensar la educación del cuerpo no hace más que claudicar a la tendencia ideológica general de Occidente, que es ubicarse en la biopolítica. ¿Qué es nuestra vida sino una reflexión sobre un concepto de vida biológico que estructura nuestro medio?, ¿qué son los derechos naturales sino una adquisición por la condición biológica?, ¿qué es este concepto del sujeto sino un modo de pensar que incluso la moral resulta de un núcleo celular?

La biopolítica, la ciudadanía como derecho y un humanismo que retorna recurrentemente, enuncian un sujeto que queda amarrado a un punto de origen y llegada, representado por una sustancia primera que luego, en todo caso, será atravesada por la política. Todos los argumentos primero pasan por el cuerpo, por un principio de salud que parte de lo observable y del organismo enfermo, por un principio humanista que parte de la esencia, y por un principio fisiológico que hace a su denominación: Educación Física o Educación hacia la conservación de la naturaleza del hombre. Esta perspectiva nos lleva a un planteo evolucionista que “parte de la postulación de un comienzo a partir de algo sustancial, tangible, que finalmente evoluciona y se desarrolla hasta su madurez” (Eidelsztein, 2012: 8). Esto último queda plasmado en los objetivos de los diferentes años. En primer año se enuncia: “Conozcan las actividades motrices necesarias para el desarrollo de las capacidades condicionales y coordinativas con base en el principio de salud” (DGCyE, 2006b: 134). En segundo: “Identifiquen actividades motrices necesarias para el desarrollo de las capacidades condicionales y coordinativas con base en el principio de individualización” (DGCyE, 2007c: 240). Y en tercer año: “Organicen secuencias personales de actividades motrices para el desarrollo de las capacidades

condicionales y coordinativas con base en los principios de salud individualización y en la regulación del esfuerzo” (DGCyE, 2008a: 250).

En estos objetivos se propone una enseñanza que refiere a una evolución y a su vez a algo que es observable, representable, cuantificable, ya que los saberes que tienen su constitución correlativa con el *curriculum* han construido su discurso a partir de un enrejado simbólico que da cuenta de un modo de pensar la ciencia ligado a lo real, lo material, la sustancia.

El *curriculum* ha definido lo humano en conexión inmediata con la naturaleza, “cerrando lo Abierto que permite cualificar la vida humana, y con ella el cuerpo y la educación del cuerpo: de un cuerpo construido y significado que no coincide ni se identifica con el organismo” (Crisorio, 2010: 70). Esto no implica desconocer el organismo, sino entender que éste es definido por el lenguaje y la historia, a partir de una posición epistemológica que pone el lugar del lenguaje como producción de lo humano, a diferencia de la biopolítica y la ciudadanía, que ponen a la sustancia por encima del lenguaje.

El hombre aparece: 1) como uno entre otros hechos que hay que someter al análisis empírico, a la vez que la condición trascendental de posibilidad de todo saber; 2) como un ser rodeado por todo lo que no puede explicarse claramente (lo impensado) [...] 3) como el producto de una larga historia de la que nunca podrá alcanzar el origen, a la vez que, paradójicamente, la fuente misma de esa historia_ (Morey, 2008: 29).

Sólo una perspectiva epistemológica que opere en la articulación del significante y el cuerpo entenderá la particularidad del sujeto y su relación con el cuerpo.

Si el orden significante es la causa del sujeto y éste no es el individuo biológico afectado por el lenguaje [en la biopolítica, por la política], consecuentemente, el sujeto [...] no puede ser producido, en el sentido de haber sido hecho con materias primas sustanciales que estaban antes, como cuerpo biológico (teoría evolucionista), sino que es creado (teoría creacionista), es decir: existe a partir de la nada; “nada” que podríamos equiparar [...] con el hecho de que un significante como tal no significa nada (Eidelsztein, 2012: 11).

Este modo de pensar al sujeto tiene efectos sobre el modo de pensar el tiempo en el cuerpo, ya que el tiempo no es lineal, no hay primero sustancia que luego es modificada por la cultura y evoluciona, sino que es un tiempo circular. El tiempo así definido será designado por Lacan (2008a) como “futuro anterior”. Consecuentemente, cuando se interroga al sujeto, no parece advenir una sustancia primera, sino que comienzan a aparecer las leyes del lenguaje. Es decir, no se descubre la naturaleza o una esencia, en su lugar se manifiestan las estructuras que disponen el marco dentro del cual hablamos, las cuales no tiene origen ni fin, debido a que requieren ser pensadas como estando siempre allí.

Brevemente, lo expuesto demuestra que la Educación es una práctica que constituye una experiencia que se organiza, no a partir de un principio material, sino a partir de una realidad discursiva, un punto de interrogación que será denominado sujeto: “una función del Otro, es decir, una encarnadura del lenguaje; y significantes particulares funcionando” (Eidelsztein, 2008a: 14). Si el lenguaje preexiste hay una ruptura del cuerpo con un punto originario y, por lo tanto, se manifiestan “primero el orden significante y el Otro” (Eidelsztein, 2012: 18), y luego la sustancia. Así, “el derecho natural que establece la ciudadanía no existe, o sólo existe en la condición de derrotado” (Foucault, 2010b: 150). Sólo se puede admitir que el derecho natural haya existido en un estado ficticio –como así también un derecho a partir del cual las personas fueran libres y semejantes. Pero, “como se trata justamente de una libertad abstracta, ficticia, sin contenido efectivo, su debilidad es tal que no puede más que desaparecer” (ibid.) frente a lo que ya está allí.

Esta perspectiva pone al Otro, al lenguaje, y la batería significante antes que la sustancia, pues “están antes que toda relación subjetiva” (Eidelsztein, 2012: 9). Entonces, en la constitución del sujeto no se pone primero a la sustancia y luego a la política, sino primero a la política y luego a la sustancia. Esto está indicando que la lógica con la que se lee al cuerpo es la que le da cierto estatuto que admite diferenciarlo en la continuidad de la evolución. Pensar al cuerpo desde un planteo creacionista “parte de la nada –creación ex -nihilo– y rechaza las ideas de evolución y maduración” (8). La enseñanza no siempre remite a una evolución ni a una sustancia, porque el sujeto no refiere al individuo biológico, ni a la persona (social o histórica).

El Diseño Curricular ha colocado la sustancia por encima del lenguaje, constituyendo no sólo una educación en un tiempo lineal que se desplaza hacia cierta evolución, sino también un modo de pensar al cuerpo a partir de una energía que es interior, propia del organismo. Sin embargo, para el sujeto incluso el hambre y la sed son significantes, no biológicos. Cuando aparece una práctica que satisface o que disgusta, ya no es del mundo de la naturaleza, de la genética, de lo biológico, “pues lo que de ésta provenía en ‘estado puro’, ha quedado olvidado para siempre” (44). La relación que el sujeto adquiere con estos estados cobra posición en su lugar, en un enlace con el discurso y en relación a todos los otros significantes en la batería del lenguaje.

De lo singular a lo particular

El sistema educativo no pudo evitar salirse de estas formas biopolíticas de formar la conducta, en tanto que las formas de gobierno y las ciencias de la vida son las condiciones de posibilidad de la pedagogía. Los problemas de la gubernamentalidad serán los problemas de la regulación: el punto de cómo instaurar el principio de racionalización del arte de gobernar en el comportamiento racional de aquellos que son gobernados (cf. Foucault, 2007a).

Como hemos desarrollado en el capítulo tres, la pedagogía ha sido una técnica para el gobierno del cuerpo, que ha establecido matrices normativas de comportamiento a través de formas de un saber posible sobre el cuerpo y de condiciones históricas de posibilidad. Aquí, no sólo la biología y la medicina, sino también la psicología⁵⁸ fueron conformando una distribución discursiva en la cual se identifica un saber que establece el vínculo del hombre con la sustancia biológica, un lenguaje donde se pone en juego el conocimiento del hombre desde lo observable, y una conceptualización del individuo humano desde sus características evolutivas.

La psicología, ciencia de la subjetividad, comienza pues como psicofísica por dos razones. Primero, porque sólo puede ser una física para ser 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.

Pero esto no significa un retorno a la concepción antigua de una ciencia del alma, rama de la física. La nueva física es un cálculo, la psicología tiende a imitarla. Buscará determinar constantes cuantitativas de la sensación y de las relaciones entre esas constantes (Canguilhem, 1968: 369).

El saber en el que se sostiene el discurso de la psicología ha determinado las características en las que el sujeto puede ubicarse, ha establecido un campo de enunciados que homogenizan al cuerpo, e indica que el sujeto depende de esta cadena que representa el conocimiento científico. En otras palabras, ha buscado definir la forma general de comportamiento, y se dirige hacia lo que puede saber del hombre. En este haz de relaciones, las formas de gobierno (en líneas generales, prácticas) se dirigen hacia la conducta y los comportamientos a partir de los cuales el sujeto debe ubicarse; colocándolo en las consecuencias de esta cadena que tiene por objeto un modo universal de ser.

El destino de normalización física es apenas distinto de la función de normalización psíquica: en el caso de la Educación Física, el primero, ligado al discurso

⁵⁸ El discurso de la psicología fue desarrollado en el Capítulo III.

de la medicina, “procura aproximar las funciones y capacidades físico-motrices –circulación, respiración, fuerza, resistencia, velocidad, potencia, coordinación muscular, etc.– a la media estadística de las distintas edades en una población dada” (Crisorio, 2007b: 84); y el segundo, saber del discurso psicomotriz,⁵⁹ “se esfuerza por acercar supuestas funciones psicomotrices –estructuración del esquema corporal, del tiempo, el espacio, el objeto, etc.– a las especulaciones psico-fisiológicas sobre cada estadio del desarrollo” (ibid.).

Estos saberes que han constituido la pedagogía formulan una teoría de la enseñanza que reduce la intervención sobre el cuerpo a partir de un conocimiento que opera como materia representable. Por ejemplo: partimos de una sustancia biológica que no se encuentra en estado de salud y desarrollamos una enseñanza que finalmente nos demuestre empíricamente ese estado; o partimos de un saber de la psicología evolutiva, como puede ser la formación de la imagen corporal, y desarrollamos una enseñanza que tiene por resultado el cuerpo representado como unidad.

La imagen corporal ha sido definida a partir de la estructuración de un esquema corporal, determinado como “el tratamiento neurológico de las informaciones propioceptivas que tienen un papel fundamental en el equilibrio de la persona” (Le Boulch, 1993: 55); y en efecto, el alumno que no posee un esquema corporal “sufrirá mal el fenómeno de la pubertad” (ibid.). Estas relaciones constituyen un discurso de la Educación Física que sostiene, como hipótesis de trabajo, que “una acción educativa marcada sobre la motricidad pueda provocar modificaciones durables en la organización del sistema nervioso central y repercutir en la conducta total” (77). Los contenidos que se enuncian en el Diseño Curricular como “imagen corporal”, “reconocimiento del propio cuerpo” (cf. DGCyE, 2006b; 2007c; 2008a; 2010; 2011a-b) no son ocasionales, sino que hacen a un sistema de racionalidad que opera sobre el sujeto a partir de un desarrollo psicofísico que sostiene “el pasaje de un esquema corporal inconsciente a un esquema corporal consciente” (Le Boulch, 1993: 79), permitiendo la imagen del cuerpo orientado y la representación mental de la posición del cuerpo en el momento de los diferentes apoyos sucesivos del movimiento.

La teoría moderna de la enseñanza [...] partió de la formulación de la concepción de individuo, como máquina psicológica de existencia anterior a su relación con el conocimiento y el lenguaje, y, por tanto, productora de ambos en tanto instrumentos. De esta manera, para los modernos, la enseñanza es del orden de un hacer sobre el otro o en ocasión de otro que está en un proceso de desarrollo (Behares, 2007: 4).

⁵⁹ El discurso psicomotriz fue desarrollado en el Capítulo III.

La práctica pedagógica se enlaza recurrentemente a la psicología, porque “toda psicología es una pedagogía, todo desciframiento es una terapéutica” (Foucault 2013b: 46). La psicología, a su vez, se vincula con cierto programa normativo, pues no ha hecho otra cosa que establecer cierta forma de gobierno sobre el comportamiento humano y “rendir tributo al momento moderno en que la pretensión de rigor científico quedó prendada por el predominio positivista” (Ruggiano y Rodríguez Giménez, 2009: 45).

El *currículum* define por sujeto una propiedad singular que funciona como universal, un conocimiento que lleva a una representación del sujeto como parámetro a alcanzar. Toda caracterización del sujeto se fundamenta en la sustancia, como si ésta ya fuera el sujeto. En este sentido, la búsqueda de la homogeneidad y el aspecto integral del sujeto no sólo se ejerce a partir de un modo de ser sujeto determinado por un conocimiento de la ciencia, sino que es una posición epistemológica que metodológicamente construye determinados tipos de prácticas uniformes en la escuela. Como recuerda Eidelsztein,

Lacan indica que existe un efecto de la presencia de la ciencia en nuestra sociedad y nuestra cultura: la universalización del sujeto. Esto quiere decir que para la ciencia, el sujeto es considerado de la siguiente forma: *todos por igual* (2008b: 66; cursivas del autor).

La Educación Física opera desde bases orgánicas –ya que el estado evolutivo forma parte de un porcentaje del cuerpo y determina los pasos a seguir en el proceso de enseñanza– o, más aún, concibe el desarrollo del aparato psíquico como un hecho del desarrollo evolutivo, y trabaja en relación a lo que este estado evolutivo o etapa permite, encasillando y etiquetando el cuerpo en relación a una fase. En efecto, el objetivo de aprendizaje se encuentra en el límite que el conocimiento de la psicología evolutiva establece, y construye una cadena articulada que hace que el sujeto, todo el tiempo, recomience con el objeto incluso de alojarse, y no quedarse por fuera de aquello considerado universal-normal.

Lacan indica:

Si se interroga a un niño a partir de un aparato lógico que es el del examinador, él mismo lógico, e incluso muy buen lógico, como lo es Piaget, entonces no debe sorprender encontrar dicho aparato en el ser interrogado. Se percibe simplemente el momento en que eso prende, en que eso pica en el niño. Deducir de ello que es el desarrollo del niño el que construye las categorías lógicas es una pura y simple petición de principios. Ustedes lo interrogan en el registro de la lógica y él responde en el registro de la lógica (Lacan, 2011a: 51).

El sujeto que define la educación aprende por su evolución orgánica y psíquica (aquí estaría el resto de sustancia biológica) y, en efecto, el proceso de enseñanza-aprendizaje se articula en relación a estos estados. El *curriculum* de los '90 establece que

la evolución de la motricidad y el desarrollo de las capacidades dadas en el sujeto permiten el acceso a nuevas habilidades. Dichas capacidades se desarrollan como producto de los procesos de crecimiento, maduración y aprendizaje, confluyendo en la adquisición de competencias (DGCyE, 2001b: 180).

Con respecto a la última reforma curricular, si bien la homogenización en relación a un sujeto universal ha sido puesta en debate, la educación parte de la individualidad, de lo propio, de interrogantes que intentan visibilizar quién es el sujeto, cuáles son sus características, qué siente, qué piensa. Las respuestas a estas preguntas se enmarcan dentro de un proceso biológico, psicológico y social. Es decir, la suma de componentes que hacen al cuerpo.

En el tránsito por el Ciclo Superior los jóvenes se encuentran cercanos a concluir su proceso de crecimiento, consolidan su estructura corporal y orgánica, y afianzan su desempeño motriz. Por lo anterior, se hace necesario considerar las peculiaridades de cada joven e implicarlo protagónicamente en el proceso de avance y consolidación de su hacer, como así también en la elaboración de proyectos personales para la mejora de su condición corporal (DGCyE, 2010: 29).

En este sentido, si bien el enunciado pone al alumno y no al docente como protagonista, se sigue partiendo de las características biológicas y observables de éste, como si la constitución del sujeto surgiera de una sustancia primera. En el "sistema didáctico" hay tres lugares, docente, alumno y contenido, los cuales se organizan en función del diagnóstico psico-biológico-social que permite individualizar a los alumnos: hay alumnos gordos, torpes, que no han desarrollado su esquema corporal, que presentan un determinado contexto social, etc.

La Educación Física ha sido una pedagogía evolucionista que, a través de la localización de posiciones concretas que se identifican en un diagnóstico, o a partir de conductas observables, establece pasos a seguir.

El conocimiento del cuerpo dado por las ciencias naturales, plegado a la psicologización del niño (que implica el conocimiento del cuerpo y por tanto forma parte del mecanismo general de visibilidad del que hablamos), habilita una forma de la educación del cuerpo signada por la idea de intervención en función del desarrollo. Tratándose del cuerpo definido por las ciencias naturales, este desarrollo es, claro está, orgánico (Ruggiano y Rodríguez Giménez, 2009: 47).

A pesar de varias reformas curriculares, la pedagogía siempre ha sido una forma de pensar el acto educativo desde lo individual, del caso a caso, ya sea desde un desarrollo bio-psico-social, en el que estas tres dimensiones representan porciones del cuerpo que

hacen a la esencia humana y se establecen como universal, o desde un sujeto político pedagógico en términos de individuo (sujeto alumno, sujeto docente, y a su vez torpe, hábil, etc.).

Este modo de definir al sujeto implica una epistemología que parte de entender al alumno como individuo y supone al sujeto como singular que “tiende a lo ‘solo’, sin otro raro y extraordinario” (Eidelsztein, 2012: 48). Lo previo es cada uno, sus características individuales observadas desde el registro de una lógica de normalización, y no el lenguaje que le da sentido al cuerpo, o la relación con una estructura. El saber de la biología, de la medicina, de la fisiología, sumado al de la psicología –específicamente la psicología experimental y evolutiva, así como las neurociencias–, constituyen un modo universal de ser sujeto que no se inscribe en Otro, sino en la sustancia biológica, en la forma de un individualismo que tiende a lo singular, a lo que es único en sí mismo.

Esto constituye un punto nodal, ya que pensar la sustancia por sobre la estructura equivale, por ejemplo, a suponer que el hombre inventó el lenguaje. No hay ninguna prueba, no se ha constatado ningún animal humano volverse *Homo sapiens*. “Cuando es *Homo Sapiens*, ya tiene lenguaje” (Lacan, 2011a: 49). Si bien el *currículum* establece un aspecto social del cuerpo, éste deja un resto de sustancia, ya que hay un aspecto biológico y uno psicológico. Lo humano es identificado a partir de un sustrato básico sobre el cual interviene lo social.

El sujeto es particular, refiere a algo que posee una diferencia articulable respecto de un conjunto de elementos, y “se establece en relación, en función, de lo Otro” (Eidelsztein, 2012: 48). El orden de la palabra afecta al sujeto, determinando que todo lo que sentimos provenga del lenguaje. La estructura del lenguaje no es articulable con la lógica individualista, porque no hay nada que provenga de una esencia, naturaleza o interior. Esta postura epistemológica sobre el sujeto que se constituye por el lenguaje no intenta romper con los saberes que caen en un biologicismo, sino sugerir que el corte se establezca entre lo bio-psico-social y la lógica del cuerpo.

Más que de volver a establecer una lógica del cuerpo que pone el lenguaje sobre la sustancia, se trata de pensar estos términos en relación. Aquí, la noción de estructura cumple un rol fundamental, ya que excluye tratar los términos como unidades independientes para basar el análisis en la relación entre términos. Los elementos se definen por relaciones (conjunto co-variante) y en base a leyes generales. Esto “implica cierto número de coordenadas, y la noción misma de coordenadas forma parte de ella. La

estructura es primero un grupo de elementos que forman un conjunto co-variante” (Lacan, 1984b: 261).

Definir al sujeto a partir de la estructura vuelve a romper el tiempo lineal. El tiempo del sujeto de la estructura es sincrónico, pues en su constitución se ponen en relación elementos del pasado, del presente, y del futuro. Al respecto Lacan enuncia:

Los símbolos envuelven en efecto la vida del hombre con una red tan total, que reúnen antes de que él venga al mundo a aquellos que van a engendrarlo “por el hueso y por la carne”, que aportan a su nacimiento con los dones de los astros, si no con los dones de las hadas, el dibujo de su destino, que dan las palabras que lo harían fiel o renegado, la ley de los actos que lo seguirán incluso hasta donde no es todavía y más allá de su misma muerte, y que por ellos su fin encuentra su sentido en el juicio final en el que el verbo absuelve su ser o lo condena –salvo que se alcance la realización subjetiva del ser-para-la-muerte (1985: 268).

Hay un sistema que ya está allí y opera como estructura. Por ello, las diferencias no provienen del cuerpo biológico, de la sustancia viva, de algo individual, en la medida en que varias instancias aportan particularidad y despojan al sujeto de algún aspecto propio o interior. Como explica Eidelsztein (2012), si el cuerpo proveniente de la naturaleza aporta diferencias exclusivas, las mismas no cambian en sí mismas el significado ni el sentido de la vida, salvo que los rasgos o características corporales diferenciales signifiquen algo en especial para alguien en función de la lengua y su Otro, habilitando así el campo del sentido. Y si significan, es que están actuando como significantes y no como signos naturales.

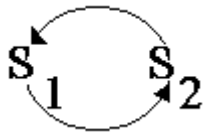
Si el sujeto es particular, entonces, cada sujeto ocupa “un lugar entre dos significantes que, además de articularse entre sí, se distinguen de todos los otros en el seno de la estructura y participan de la articulación de varias cadenas significantes” (Eidelsztein, 2012: 49). Esto implica que no hay sujeto sin Otro y que su constitución es el efecto de un entrelazamiento. No se trata de un sujeto que es incidido por el Otro, sino que, cuando hablamos de sujeto y no de individuo, “habrá que aceptar que ya no se puede distinguir, en todo caso considerar, qué es del sujeto y qué del Otro” (53).

En suma, si el *curriculum* continúa sosteniendo una práctica pedagógica cuya tarea vuelve a fundamentarse en un humanismo, en la sustancia, en la esencia como factor de individuación o como factor de universalidad (deber ser), no habrá sujeto en la educación, sino un dispositivo biológico que pone en juego un conocimiento sobre los aspectos orgánicos y psicológicos del cuerpo.

Tal vez, de lo que ha pecado la enseñanza de aquella serie de objetos que entran en el campo de las definiciones (teóricas y prácticas) del cuerpo, es de una especie de ex-

abrupto: el de una fantástica ilusión de que en el discurso (escrito) de las pedagogías del cuerpo existe la posibilidad de una enunciación plena y con ello la no menos fantástica ilusión de que esa enunciación tendría escondida la manera definitiva del control definitivo del cuerpo, la ilusión de que en la descripción podría representarse (controlarse) plenamente el cuerpo del que aprende (Rodríguez Giménez, 2005: 100).

La enseñanza opera en la dimensión de un sujeto dividido, en un sujeto que se ubica en “el entre” porque es “cada articulación particular de estos lugares ‘entre’ la batería significativa y en la cadena o trenza del discurso” (Eidelsztein, 2012: 49). Cada significativo estará en una relación al menos dual, lo que desde la teoría de Lacan se puede establecer como S_1 y S_2 , creando un tiempo reversivo y un espacio combinatorio circular (forma de bucle o línea cerrada).



Esto implica considerar el desplazamiento del conocimiento al saber como contenido de la educación: el conocimiento da al cuerpo un nuevo objeto cognoscible, un modo de definir la salud, la higiene, que es observable, cuantificable, etc., y por lo tanto una forma de subjetivación que se completa por una forma de vida, por un sujeto unificado y constante; el saber, en cambio, apunta “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” (Foucault, 2013a: 52). En este sentido, Behares agrega:

El conocimiento es del plano de la organización imaginaria del mundo, de su estabilidad representable y representada en la fantasía didáctica de plenitud cognoscitiva. Por su lado, el saber es del plano de la deriva simbólica, en la que el significativo se dispersa, regido desde su condición en-falta, en la que está instaurado el inconsciente en su relación imposible con el Real (2007: 17).

El saber incluye tres dimensiones: Saber representado o conocimiento (del orden Imaginario), Saber o Falta-saber (propio del sujeto en falta del Simbólico) e Imposible Saber, (propio del Real) (Bordoli, 2007; Behares, 2004). La primera dos dimensiones marcan una posición, la distribución de un lugar en el marco de un sistema de relaciones, y, a su vez, el abandono de una perspectiva evolucionista que marca los pasos a seguir en el desarrollo. En este sentido, Bordoli dice:

La relación del sujeto con respecto al Saber-representado y al Saber-en-Falta es política en tanto marca una posición de éste con relación al conocimiento como representación plena (e Imaginaria), al Saber en tanto imposible (del orden del Real) y al movimiento heurístico del sujeto en búsqueda del mismo (del orden Simbólico) (2007:110).

Un enfoque epistemológico que parte del sujeto en el lugar del “entre” permite pensar la educación y el sujeto no en estadios evolutivos biológicos o desarrollos graduales propios de algún aspecto biológico, sino en clave de interrelaciones y lugares establecidos en un sistema complejo. El lenguaje, en tanto se articula en el sujeto, despliega un movimiento por medio del cual el significante se desliza y se ubica en su dimensión marcado por la Falta. Esto coloca el acto del lado de la angustia, pues, en palabras de Lacan (2011b), siempre hay un vacío que preservar. En la estructura no hay un origen y una línea marcada de posibilidad, y esta falta es lo que otorga su finitud. Esta relación del sujeto con respecto al saber-conocimiento tiene implicancias metodológicas ya que la enseñanza va al encuentro desde la falta, desde lo aleatorio, dejando un resto ante la imposibilidad de que todo sea posible de aprender, de que el sujeto pueda ser completo y constante.

“El sujeto está fabricado por cierto número de articulaciones que se produjeron, y ha caído como un fruto maduro de la cadena significante” (Lacan, 2011a: 62). Ahora bien, estar en el seno mismo de esta lógica del cuerpo no es lo mismo que estar individualizado por un deber ser físico que hay que alcanzar para completar aquello que nos falta.

Identidad universal, identidad de sí mismo, o la nada misma

Los efectos de verdad que permiten constituir al sujeto a partir de determinadas reglas no sólo han sido posibles por los saberes de la biología, de la medicina, de la psicología evolutiva, etc., sino también por ciertos acontecimientos que reforzaron el vínculo y apostaron una vez más a la materialidad del sujeto: como identidad de un deber ser nacional, universal, y posteriormente como una identidad singular, propia de sí mismo.

Por un lado, en el contexto de la constitución del sistema educativo nacional, la búsqueda de una identidad nacional fue uno de los múltiples comienzos que proporcionaron un conjunto de relaciones, una relación de fuerzas que conforma el tejido de relaciones que tiene por objeto principal la propuesta de reglas de conducta, de formas de gobierno que llevan a una identidad. Más allá de constituirse un dispositivo pedagógico con el fin de responder a la regulación biológica de la población, el acontecimiento de constitución del Estado Nación pone en despliegue una regularización de la población que contiene una definición de ciudadanía, y la “capacidad de internalizar una identidad colectiva, mediante la emisión de símbolos que refuerzan sentimientos de pertenencia” (Oszlak, 2012: 17). Como hemos analizado en el capítulo tres, el *currículum* habla de la

ciudadanía como una condición que se adquiere no sólo por la categoría de vida biológica dentro del territorio –de allí la posesión de derechos naturales–, sino también en el vínculo con la comunidad (identidad nacional) –y de allí la identidad universal.

Por otro lado, y a la vez, se enuncian los acontecimientos que ponen a la homogeneidad como problema, y la revisión sobre la dialéctica individuo-sociedad como dificultad a resolver. Si bien la igualdad fue el efecto de las formas de gubernamentalidad –el sujeto universal como objetivo y contenido de la educación–, el desplazamiento del valor de la igualdad, la desfragmentación del entramado institucional y el neoliberalismo ponen la diferencia y el reconocimiento de lo individual como punto de partida de la Educación. La fragmentación ya no es vista de manera negativa, sino como algo positivo para la formación de la propia subjetividad; esto crea un escenario que coloca la identidad en relación con el propio sujeto, de allí el plural de identidades o su propia identidad. En otras palabras, en la actualidad, el *currículum* pone en juego dos modos de pensar la identidad del sujeto, para representarlo no sólo como sujeto de una Nación sino también en su individualidad. El pasaje del gobierno (los procesos de homogenización y normalización) al autogobierno (el sí mismo) del cuerpo tiene que ver con ese doble vínculo de la identidad.

Si bien la escuela está llamada a seguir formando el ciudadano (la identidad nacional), también es cierto que en nuestro presente se tiende a pensar que la ciudadanía, la pertenencia a un Estado-nación, no implica identidades homogéneas y que los ciudadanos de un Estado también pueden pertenecer y construir sus identidades en virtud de otros aspectos ligados a la étnia, la religión, el género (Grinberg y Levy, 2009: 136).

En el Marco General del Diseño Curricular para la Educación Secundaria del presente se enuncia este doble juego. Por ejemplo,

se considera a la nueva secundaria como el espacio privilegiado para la educación de los adolescentes y las adolescentes bonaerenses, un lugar que busca el reconocimiento de las prácticas juveniles y las incluye en propuestas pedagógicas que les posibilitan fortalecer su identidad (DGCyE, 2006a: 11).

Luego, en el Diseño Curricular de Educación Física también se hace presente este objetivo, al afirmar que “La Educación Física es una materia que incide en la constitución de la identidad de los adolescentes” (DGCyE, 2006b: 132). Luego se agrega que

El desarrollo de la propia corporeidad, la participación en experiencias ludomotrices, gimnásticas, deportivas, expresivas, en diferentes ambientes, con crecientes espacios de participación, permiten la conquista de autonomía, el placer de aprender y sostenerse en el esfuerzo, la asunción de compromisos, el cuidado de la salud y la constitución de la identidad (133).

Como así también:

A través de la interacción en las actividades corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas, los adolescentes también constituyen su identidad y construyen su ciudadanía en los grupos que conforman, donde el disfrute por la tarea compartida va más allá de los resultados (137).

Y a su vez:

La enseñanza de los contenidos específicos de la Educación Física favorece tanto su inserción en el mundo laboral como el ejercicio de la ciudadanía, al poner énfasis en la necesidad de asumir una actitud responsable respecto de las problemáticas ambientales, el cuidado de los otros y de sí mismo. A estos aspectos se debe agregar la adhesión y práctica de comportamientos éticos, la asunción de roles con responsabilidad; la construcción, aceptación y respeto por las reglas y la organización conjunta de proyectos comunes (DGCyE, 2010: 11).

En diseños curriculares anteriores, también se hacía mención tanto a la identidad en vínculo con una comunidad como a la identidad individual e independiente. Por un lado se enuncia:

El nuevo nivel educativo ofrecerá una alternativa cualitativa y cuantitativamente superadora de la actual Educación Media. La Educación Polimodal deberá lograr críticos, capaces de concebir la realidad como problema susceptible de resolución; informados, poseedores de saberes indispensables para integrarse en el mundo del estudio, del trabajo y de la convivencia ciudadana; aptos para proponer respuestas innovadoras que generen nuevas condiciones transformadoras de la realidad (DGCyE, 1998: 7).

Por otro lado: “La Educación Física, cuyo aporte formativo incide en la constitución de la identidad de los adolescentes, involucra aspectos socioafectivos, emocionales, relacionales, cognitivos, expresivos, comunicativos, perceptivos y motores” (DGCyE, 2003a: 93).

La educación ha efectuado un “eterno retorno” a la identidad, ya sea universal o individual. Ahora bien, ¿es posible una identidad? Para responder a esta pregunta es necesario “retirar en lo posible los velos de la naturalidad que ciertos saberes imponen a sus objetos” (Foucault, 1996a:14) y analizar los efectos de una epistemología que hace del sujeto una identidad universal o individual.

En la entrada “identidad” del Diccionario de la Real Academia Española encontramos:

identidad. (Del b. lat. *identitas*, *-ātis*).

1. f. Cualidad de idéntico.
2. f. Conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás.
3. f. Conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás.
4. f. Hecho de ser alguien o algo el mismo que se supone o se busca.
5. f. *Mat.* Igualdad algebraica que se verifica siempre, cualquiera que sea el valor de sus variables.

La definición de identidad hace referencia a estos dos modos en los cuales el *curriculum* la enuncia: Universal (ciudadanía) e individual o propia. No obstante, la búsqueda de la identidad se ve sometida a la presión de dos fuerzas que desembocan en un mismo objetivo.

La identidad nacional o universal ha sido tradicionalmente definida desde un todo (la comunidad), desde una propiedad colectiva que posee un grupo de individuos por su pertenencia a un mismo conjunto. Este punto será el que buscaremos problematizar e incluso invertir. En el sentido que le otorga Esposito, lo que comparte la originaria validez del concepto *comunitas* refiere a “una expropiación de la propia sustancia que no se limita a su tener, sino que implica y corroe su mismo ‘ser sujetos’” (2008: 38). Aquí se produce el desplazamiento que desvanece la propiedad que une, y que a su vez fija la identidad nacional del sujeto. Como bien advierte Esposito:

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

En este marco, aquello que se define como común –la identidad nacional– no es lo que completa al sujeto y lo hace partícipes de una comunidad, sino la falta que le da sentido a la relación con otros. El sujeto no es cerrado y homogéneo sino el lugar de una falla estructural, de una ausencia de propiedad. Justamente, lo propio de la comunidad es un vacío, un extrañamiento que hace al sujeto ausente de sí mismo. Esposito establece que “esta falla que circunda y perfora ‘lo social’ fue siempre percibida como el peligro constitutivo de y en nuestra convivencia: el peligro del que ésta debe protegerse” (2007: 33). Esto configura una constitución histórica de los modos de subjetivación a partir de una negativa de la identidad. Las relaciones respecto del campo del poder, del campo de la verdad, y las relaciones del sujeto con la moral, constituyen el abandono no sólo de cada identidad sino también de una identidad colectiva; pues lo que caracteriza a la comunidad es una común falta de identidad. En palabras de Espósito, lo que tienen en común los miembros de la comunidad no es una posesión de algo (como son los derechos naturales), ni algo propio, ni un interés colectivo común. “El hombre viene al mundo recortando su propia identidad en la comunidad del no-ser del que surge” (Eidelsztein, 2005: 179). En esta perspectiva, que lo común sea la falta significa que la comunidad esta “constituida por la nada (...) es la relación que ya no los hace ser tales [a

los sujetos]” (Esposito, 2008: 39). En efecto, el sujeto no es producto de una identidad nacional que lo moldea, sino de la relación; por lo tanto, la comunidad deja de ser aquello que sus miembros tienen en común, de lo que son dueños, y se presenta como el conjunto de individuos que están unidos por un deber y por una deuda, por la sustracción y el sacrificio.

De este modo, si el *currículum* se limita a pensar al sujeto y la comunidad a partir de una sustancia propia, y no a expropiar su propia sustancia, pone lo común como lo propio, y no pone al sujeto en relación con una comunidad sino con un nihilismo. El nihilismo es justamente “la disolución de la relación en lo absoluto de lo sin-relación” (Esposito, 2008: 40). Al poner al sujeto como propiedad, como la condición de existencia que ya lo hace acreedor de derechos, diluye las relaciones a partir de las cuales es posible pensarlo. Es justamente lo impropio la característica de la comunidad.

Con respecto a las identidades el efecto es el mismo, porque, más allá de que las reformas curriculares pusieron como problemática la homogenización y por lo tanto la identidad universal, nuevamente cayeron en una identidad, en este caso no universal pero sí del propio individuo; de allí que en el *currículum* se establezca que:

El Diseño Curricular de Secundaria Básica se orienta hacia la búsqueda y la propuesta de soluciones pedagógicas, institucionales y didácticas de la compleja relación de los adolescentes con el aprendizaje, en su pasaje de la infancia a la adolescencia, respecto a la función de los nuevos saberes en la búsqueda de su identidad juvenil (DGCyE, 2006a: 18).

En este período de consolidación identitaria y de fortalecimiento de la relación con los otros, las producciones gimnásticas colectivas, los deportes en equipo, diversas danzas en grupo, caminatas en zonas agrestes, implican experiencias de gran significación educativa para los jóvenes (DGCyE, 2010: 9).

La cuestión, entonces, es constituir la identidad del adolescente, pues los individuos son distintos del todo y, por lo tanto, idénticos a sí mismos. De esta forma, si no hay Otro y hay una identidad, lo que cobra fuerza es el yo mismo, un individualismo que tiende a lo solo, a lo singular. Por ello, el *currículum* opera con la idea de que la dirección de la enseñanza es alcanzar el individualismo más real.

Como se va desplegando, la gran característica de la racionalidad del sistema educativo ha sido una individualización recurrente a partir de la sustancia biológica, de una afirmación de la materialidad del sujeto, del cuerpo devenido en unidad orgánica o psicofísica y, en efecto, de la idea de unidad, de Uno, de lo Singular. Las reglas epistemológicas omiten el lenguaje como estructura a partir de la cual pensar el sujeto y el lugar del otro (compañero, maestro), o el Otro (lo simbólico). Ya Lacan ha establecido con

diversos ejemplos esta relación con el Otro: el inconsciente es el discurso del Otro, el yo se constituye a partir de la imagen del otro, el deseo es el deseo del Otro.

Los saberes que constituyen al *currículum* no han hecho otra cosa que individualizar y caracterizar al sujeto para poder efectuar la enseñanza; de allí el diagnóstico que nos da las características de los alumnos y nos permite identificarlos en relación a etapas evolutivas, desarrollo, salud, higiene, etc. Pensar al sujeto a partir de una “falta de identidad” implica transformar esto en un interrogante que nos permita desandar los pasos de una educación del cuerpo. ¿Qué significa pensar la educación a partir de hacer algo con la nada, con la falta? Trabajar con el no-saber y con la disolución de la identidad pone al sujeto a partir de algo no sustancial, no tangible, sino efecto de una creación que parte de la nada. Esto conlleva una lógica que no está definida a priori, sino justamente en la relación, en el “entre”. Si el punto de partida desde el cual es posible pensar al sujeto es desde su particularidad, entonces su identidad se vuelve imposible.

A esa pérdida de identidad podría haber una ganancia de condición particular, esa condición particular sería una forma de concebir el ser, uno no sería lo que es por una identidad sino por una diferencia. A esa pérdida de identidad que podría ser designada “ganancia en diferencia”, a esa pérdida se la llama objeto a (Eidelsztein, 2006a: 48).

Según Lacan, a la pérdida de identidad propia del sujeto del significante puede devenir en una ganancia en función de la operatoria –y por eso define al *objeto a* como la falta de identidad, la nada–, que se articula a la posición subjetiva. Lo llama “objeto” porque se puede hacer algo con eso. ¿Qué se puede hacer con eso? Se puede producir el valor ¿Y cuál es el medio para producir valor sobre esa nada o esa falta? Saber. (cf. Eidelsztein, 2006a: 48).

Aquí se vuelven a poner sobre la mesa dos cuestiones: no sólo la imposibilidad de completud del sujeto, como lo hemos ido desarrollando en este capítulo, sino la necesidad de establecer la distinción, que consideramos indispensable en la enseñanza, entre los términos conocimiento (plenitud cognoscitiva) y saber (plano de la falta y la demanda). Si, como ya enunciamos, para Lacan el sujeto es lo que un significante representa para otro significante, la relación de enseñanza estaría dada por un maestro que ocupa el lugar de un significante, por un aprendiz que ocupa el otro lugar de significante, y por un saber que funciona como lo que un significante (el maestro) representa para otro significante (el aprendiz).

Se trata de plantear, a través de la noción de estructura, que cada elemento considerado “existe sólo en la medida en que se articula –se relaciona y se diferencia–

respecto de otros. Será en la ubicación en la estructura y el sistema de relaciones donde se podrá establecer lo particular, pero siempre sería un particular sólo establecido entre otros y en función de la estructura” (Eidelsztein, 2008b: 78). Por lo tanto, el sujeto no puede ser él mismo, ya que se define en su valor positivo en relación a otro signifiante, anulando la noción de identidad.

Una epistemología del sujeto que pone al lenguaje sobre la sustancia constituye una enseñanza cuyo eje se posiciona en el lazo social, en una relación, en un entre, en una falta. Es decir, en un sistema estructurado en el cual los elementos no tienen valor por sí mismos sino en relación a otros. El signifiante como tal no significa nada porque su particularidad es la de constituirse como pura diferencia. Esto puede ser representado en el cálculo binario. El mismo establece un sistema numérico en el que se pueden expresar todos los números a partir del 1 y el 0, de una unidad y la ausencia. (cf. Eco, 1968). Así, el elemento no es una unidad sino una relación que remite al sistema (para que haya 1 es necesario que haya un 0). Si hubiera un origen, como lo han establecido la biología, la medicina, la psicología evolutiva, etc., la educación no haría otra cosa que estar determinada por éste. Pensar la enseñanza en la estructura implica que no hay centro ni origen que funde los relevos, no hay propiedad de sí mismo. Esta falta del sujeto de la estructura es lo que permite la posibilidad de sustituciones infinitas.

Semiótica y hermenéutica, lecturas de las prácticas corporales

Los enunciados del Diseño Curricular nos demuestran que el sistema educativo en general, y la educación del cuerpo en particular, son el reino del individualismo: no hay Otro, no opera el lenguaje, y, en efecto, las formas de observar las prácticas corporales y la construcción de los sistemas de evaluación no son otra cosa. Los saberes que fundamentan el *curriculum* permiten construir determinadas cosas y no otras. Los aportes de la psicología evolutiva, de la medicina y de la biología han intentado ir hacia “la búsqueda y la propuesta de soluciones pedagógicas, institucionales y didácticas de la compleja relación de los adolescentes con el aprendizaje” (DGCyE, 2006a: 18). Así, nociones como las de enmarcación, caracterización, identificación y clasificación dan cuenta de las formas en las cuales el sujeto es identificado, observado, evaluado, etc.

El *curriculum*, que se ha constituido en la articulación de un saber con las relaciones de poder por medio de las cuales se ejercen juegos estratégicos, ha efectuado ciertas maneras de definir un dominio particular de contenidos a ser transmitidos, ha

determinado al mismo tiempo el lugar del sujeto en la enseñanza, y ha analizado las prácticas corporales desde una perspectiva que se corresponde con el enrejado simbólico que permite pensar al sujeto en individualidad e identidad. De esta manera, los lentes que permiten ver la lógica de los juegos y su relación con el cuerpo, más allá de que se corresponden con saberes en torno al sujeto propias de la biología, de la psicología evolutiva, etc., también se funda desde el discurso praxiológico constituido por disciplinas como la matemática y la semiótica.

Las prácticas corporales se conforman desde una teoría que las define a partir de esquemas de organización de la acción motriz y “se expresa como una sucesión ordenada y automática de componentes motores programados, que llevan al cumplimiento de la tarea motriz fijada” (Parlebás, 2001: 43). Como hemos analizado en el capítulo cuatro, los procedimientos que hacen a una evaluación de las prácticas se conforman a partir de taxonomías, constituidas desde cálculos establecidos sobre una serie de operaciones claves para la consecución de un fin. Este proceso es llamado en la praxiología *algoritmo motor*. Supone “reconocer, y establecer los datos, realizar un primer cálculo simple a partir de ellos, utilizar luego el resultado en un nuevo cálculo” (ibid.). Aquí, por un lado, estarían funcionando esos saberes matemáticos que no hacen otra cosa que contar situaciones $1+1+1$, y a su vez identificar todo lo que queda fuera y dentro de cada acción. Pero, por otro lado, estas realidades son tomadas dentro de un “campo de situaciones motrices consideradas desde el punto de vista de la aplicación de sistemas de signos, asociados directamente a la conducta motriz de los participantes” (Parlebás, 2001: 406). En efecto, la forma que asume el sujeto parte desde el fondo unificador de las matemáticas y la semiótica, que repliegan la interpretación sobre el signo.

La semiótica –del gr. *σημειωτική*– es definida por el Diccionario de la Real Academia Española como:

1. f. semiología (El estudio de los signos en la vida social).
2. f. Teoría general de los signos.
3. f. Med. Parte de la medicina que trata de los signos de las enfermedades desde el punto de vista del diagnóstico y del pronóstico.

Tradicionalmente, el signo ha sido entendido como la unión de la palabra y la cosa, como si las palabras consiguieran describir las cosas como son. Según Saussure (1916), el signo es una entidad de dos caras, compuestas de significante y significado (el referente, la “cosa”, no tiene pertinencia en lingüística); es decir, una unidad formada por el acercamiento de dos términos, una cosa y un nombre, un concepto y una imagen

acústica. De esta manera, habría significados universales, comportamientos motores generales, que en la observación de una clase el profesor debe aprehender.

Un análisis de las prácticas corporales de este tipo revela una identidad sólida, respaldada en una propiedad definitiva, en una identidad que se afirma en relación con la naturaleza de los objetos reales. “El nombre que la ciencia ha dado a ese vínculo entre orden simbólico y real, entre mundo y universo, es signo” (Crisorio, 2007a: 2).

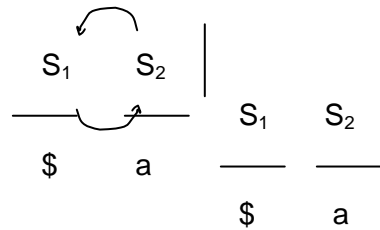
El análisis del lenguaje se sitúa en la codificación, decodificación y estructura de los códigos. Como lo ha señalado Foucault, a partir de la lingüística estructural de Saussure ya no se considera la lengua como una traducción del pensamiento y la representación, sino como forma de comunicación.

Ahora lo colectivo es un conjunto constituido por polos de comunicación, códigos de uso efectivo y la frecuencia y la estructura de los mensajes que se envían. De ello resulta entonces que la lingüística entra en convivencia con los análisis referidos a los códigos y mensajes intercambiados entre las moléculas que constituyen los núcleos de las células vivas (Foucault, 2013b: 132).

Una práctica semiótica postula mecanismos prelingüísticos de aprendizaje que sostienen el signo como lazo entre lo simbólico y lo real. Esto es clave, no sólo porque permite analizar cómo se va formalizando y matematizando las prácticas, sino a su vez porque pone en evidencia un modo de definir la comunidad a partir de un conjunto de individuos. Esta posición sobre el modo de observar y leer las prácticas corporales ubica al sujeto en la unidad, en una identidad, en algo caracterizable, ya que a sus acciones se les coloca un signo que lo representa. El fin es una estructura lógica de clasificación con un orden, un registro de aquellas habilidades que corresponden a una matriz, como si un signo pudiera representar lo real del cuerpo. En otras palabras, se trata de puntualizar o describir lo social como un conjunto de códigos e informaciones que especifican a un grupo dado de emisores y receptores.

Una epistemología que piensa al sujeto a partir de la función significante rompe la unidad del signo y lo hace entrar en una trama infinita. En este sentido, “a diferencia del signo, el significante no es lo que representa algo para alguien sino lo que representa al sujeto para otro significante, en tanto que falta el significante que representa al sujeto” (Castelli, 2013: 9). Así, el sujeto no es observable, materializable, sino que incide y opera. Una epistemología que entiende al sujeto como individual, en cambio, cristaliza la idea que sostiene que a cada significante se le asocia un significado (tal como lo representa el signo lingüístico). “La estructura del significante no es un objeto real ni un modelo teórico,

es más bien una máquina que determina la realidad del sujeto hablante” (Eidelsztein, 2001: 53). Entre significante y significado “hay una barrera resistente a la significación, que impide que haya una relación biunívoca entre ellos” (55). Para Lacan, esta barra es resistente, de no paso, no es la barra de continuidad del signo de Saussure. La dimensión de sujeto no se corresponde con ningún Uno, queda entre dos. Para Eidelsztein (2007), esto puede graficarse así:



Y agrega que no se puede escribir así:



El giro que se impone implica un pasaje del algoritmo saussureano al lacaniano, del sujeto universal y completo a un sujeto particular y dividido. El sujeto está en el entre y no hay una unión significante-significado, ya que hay una preeminencia del significante sobre el significado. La barra ya no los une, sino que los separa, porque un significante puede tener muchos sentidos. El sentido de un significante depende de un encadenamiento y por lo tanto de los otros significantes que lo siguen, y tiene una relación con el lenguaje que determina al sujeto.

El sujeto del que se trata no tiene nada que ver con lo que se llama lo subjetivo en sentido vago, en el sentido de lo que mezcla todo, ni tampoco con lo individual. El sujeto es lo que defino en sentido estricto como efecto del significante. Esto es un sujeto, antes de poder situarse por ejemplo en tal o cual de las personas que están aquí en estado individual, antes incluso de su existencia de vivientes (Lacan, 2011a: 103).

Esta manera de interpretar las prácticas, y por ende al sujeto, provoca un nuevo acontecimiento en el orden del lenguaje: “que el lenguaje nunca dice exactamente lo que dice, y (...) que hay muchas cosas que hablan sin ser estrictamente lenguaje” (Grüner, 1995: 18). Este movimiento transforma completamente la naturaleza del signo y a su vez el modo de definir al sujeto. Es decir, no se trata de develar o descifrar los signos que una práctica refleja, sino de “una intervención en la cadena simbólica que produce un efecto disruptivo” (20) y desnaturaliza la relación del sujeto con un significado, la idea de que el

símbolo representa al sujeto, para rearticular lo que el sujeto dice, hace y piensa, para producir otras intersecciones que las que las prácticas semióticas se limitan a mostrar. No hay algo primario u originario pues, “en el fondo, todo es ya interpretación: cada signo es en sí mismo no la cosa que se ofrece a la interpretación, sino interpretación de otros signos” (Foucault, 1995: 43).

Este giro sobre el signo y la apertura al significante nos pone en presencia de una hermenéutica, pues “las palabras mismas no son otra cosa que interpretaciones y a lo largo de la historia ellas interpretan antes de ser signos” (45). Una teoría de la interpretación sobre una semiótica pone en escena una lógica de los modos de subjetivación que no está definida con anterioridad ni conformada posteriormente.

Aquellas identidades no son tales, en tanto no existen nunca sujetos sociales plenamente constituidos y ‘completos’, sino justamente un proceso de retotalización permanente que se define en los avatares de la lucha por las hegemonías hermenéuticas (Grüner, 1995: 15).

El Otro que constituye al sujeto es el lugar donde cobra valor de palabra. El sujeto se constituye a partir de articulaciones, no está amarrado, ni sujetado, no es tangible, no puede otorgársele un signo, como pretende hacer una lectura semiótica de las prácticas; la sustancia no es el sujeto. El sujeto ocupa un lugar particular en el discurso que participa de varias cadenas significantes, y por ello el Otro y el orden significante siempre ya están en funcionamiento para el análisis de todo fenómeno en el campo de la educación. De hecho, el cuerpo “está siempre en otra parte, está ligado a todas las otras partes del mundo, ya a decir verdad está en otra parte que en el mundo” (Foucault, 2010a: 16). Una hermenéutica de las prácticas corporales entra en el dominio del lenguaje y rompe los signos que presentan al sujeto en la unidad, en la linealidad, en un tiempo y en un origen.

CAPÍTULO VI

FUNCIÓN DE LA CONCIENCIA Y LA PERCEPCIÓN: PROBLEMATIZACIÓN SOBRE LOS FUNDAMENTOS DE UNA EPISTEMOLOGÍA DE LA VIVENCIA Y DEL YO INTERIOR

El *currículum* del presente se conforma a partir de una serie de condiciones que rompen con cierta homogenización del sujeto, y marcan el pasaje del gobierno al autogobierno desplegando un efecto sobre el sujeto a través de nuevos órdenes del saber y el poder. Este acontecimiento es enunciado en el Diseño Curricular al establecer que “concebir a los adolescentes como un grupo homogéneo que comparte ciertas características generales propias de su edad acarreó prácticas de selección y discriminación hacia aquellos sujetos que no se comportaban según lo esperado”. (DGCyE, 2006b: 16). La posibilidad de ser diferente marca las condiciones de emergencia para pensar la heterogeneidad y romper con la idea de que la existencia de sujetos “diferentes” es negativa para la sociedad. (cf. DGCyE, 2006b; 2007d; 2008d).

Como hemos desarrollado en el capítulo cuatro, este modo de pensar una educación del cuerpo ligada a la autonomía, a la constitución del Yo (el sí mismo, el individuo), no conforma sólo un punto de llegada sino también un punto de partida desde el cual pensar la educación, y efectos o condiciones de posibilidad que emergen en el marco de un autogobierno como forma de relato de la modernidad. La creciente diferenciación y especialización de las sociedades contemporáneas requiere un sujeto auto-independiente y capaz de definir por sí mismo la gestión y creación de los caminos a transitar en el proceso educativo. Se señala que lo importante no es cierta homogeneización, sino la identidad individual, el desarrollo personal, la autoreflexión sobre la tarea, el autoaprendizaje.

El sentido asociado a la producción de homogeneidad y a la construcción de un sujeto universal se desplaza hacia la producción de la diferencia, hacia la formación de la propia identidad, colocando al alumno como centro del proceso de enseñanza y como autor de su propio camino educativo. La enseñanza se organiza desde las características del alumno, desde su conciencia, imagen corporal, motricidad, contexto, que no sólo conforman el punto de origen para la constitución del sujeto, sino que también son los contenidos que el *currículum* presenta. De esta manera, la conciencia corporal es un contenido, pero a su vez constituye la propiedad que determinará el proceso de auto-constitución, auto-evaluación y fundación de la propia identidad, de la propia imagen. Si

no hay un único modelo válido de ser ciudadano, de ser saludable, la pregunta por quién soy se transforma en el objetivo y en el camino del individualismo, “que presupone al ‘individuo como actor, diseñador, malabarista y director de escena de su propia biografía, identidad’” (Tiramonti, 2007: 24).

Este giro didáctico, que profundiza la idea del alumno como guía y centro de la enseñanza, crea nuevas reglas del sentido que producen un desplazamiento tanto del docente como del *currículum*. El docente no será el portador de ciertos conocimientos, sino el guía del proceso del alumno, y el *currículum* ya no será organizado a partir de objetos de conocimiento sino de propiedades que se encuentran alojadas en el interior del cuerpo.

Hoy cada quien debe elegir su camino y la manera de transitarlo [...] la pedagogía se ve desbordada de nuevos principios constructivistas que abogan por la producción de un sujeto que asume como único relato que el camino es el camino de sí mismo (Grinberg y Levy, 2009: 109).

La función que el *currículum* establece para la educación del cuerpo experimenta cambios en el marco de la pedagogía por competencias, en tanto que ya no es necesario que la escuela brinde aquellos conocimientos científicos transmitidos por el docente, sino que lo primordial es que se guíen los aprendizajes, que se asista a los alumnos para que construyan su camino y sean responsables de la gestión de sí mismos. Pero suponer que el sujeto se constituye por sí mismo enlaza una teoría del sujeto y un punto de vista desde el cual darle sentido a la educación. Por ello, lejos de considerar las formas emergentes de autogobierno como una ausencia de la dirección de la conducta, nuestra posición se centra en esos dispositivos, en las reglas de constitución del sujeto y los sentidos otorgados a la educación.

Las reglas de existencia de estos nuevos principios de la enseñanza y del *currículum*, “lo que los ha hecho posibles, a ellos y a ningún otro en su lugar” (Foucault, 2013b: 203), no sólo colocan al alumno como centro del proceso, lo que ya se comienza a evidenciar cuando se pone como eje de los contenidos al Hombre (cf. DGCyE, 2001b), y luego al adolescente (cf. DGCyE, 2003a); además, en el presente y en este marco de condiciones, el sujeto toma una particular constitución, porque las reglas epistémicas y los efectos que estas producen están determinados por una fenomenología que aparece como fundamento de la corporeidad, de aquella cualidad consciente del cuerpo que el Diseño Curricular del presente establece como eje de los contenidos a enseñar.

El discurso de la corporeidad⁶⁰ fundamenta el Diseño Curricular del presente y establece un campo de posibilidad denso y complejo para el funcionamiento del autogobierno del cuerpo. Sus reglas discursivas van conformando una epistemología que atrapa al sujeto en las reglas de su auto-constitución, producto de una conciencia, de su yo interior y de la percepción como medio de conocimiento del mundo y del propio cuerpo. La constitución del sujeto, por lo tanto, se entiende a partir de una conciencia, de un fenómeno interno que regula el conocimiento de sí, por sí mismo, y no por el lenguaje que preexiste y que permite definirlo como sujeto. Estos puntos teóricos para pensar al sujeto –y por lo tanto a la enseñanza– deberán ser problematizados, ya que el concepto mismo de sujeto, junto a su hegemonía como autor del discurso y su función fundadora de sí mismo, da lugar en el *curriculum* del presente a una individualización cada vez más extrema.

De la conciencia de sí mismo fundadora al exterior constituyente

El discurso de la corporeidad que se encuentra en el *curriculum* del presente se sostiene en una epistemología que coloca al sujeto en los modos de la modernidad (autónomo, individual, etc.) y resalta la flexibilidad, la heterogeneidad de la formación, y la consideración de cada individuo como diferente al otro. Por ello, “el mandato es el de la diversidad cultural, de la elección, la libertad/obligación de la elección de la identidad” (Grinberg y Levy, 2009: 109).

Una red de elementos continuos y ciertas formaciones del discurso señalan, cercan y producen la formación de la diferencia y lo individual en pos de la autonomía, es decir, en pos del sujeto Amo de su discurso. En este sentido, la epistemología desde la cual se define al sujeto, si bien conserva la sustancia como condición previa, establece otra singularidad del cuerpo, pues la constitución del sujeto surge cuando una multiplicidad de cosas se encuentran con una conciencia interna que la asume y determina que la formación del “yo pienso” se sustenta en un “yo soy”.

La educación trata de rescatar la experiencia sensible como una factible comprensión del mundo de la vida, donde el énfasis es recuperar la corporeidad, que se asume con “el cogito encarnado en un cuerpo viviente” (Trigo y Montoya, 2009: 91) a

⁶⁰ Este discurso fue desarrollado en el Capítulo IV.

través de la motricidad, de la experiencia que se hace carne por la conciencia, y no por el mero movimiento del cuerpo.

Dentro del concepto de motricidad se clasifican las características neuro-cibernéticas que incluyen también factores subjetivos y contenidos de conciencia, mientras que el movimiento se define como una modificación del lugar de la masa corporal humana en el espacio y en el tiempo (Trigo y Rey Cao, 1999: 3).

La condición de posibilidad del sujeto ya no refiere a una sustancia que luego es atravesada por una política (el ser y el deber ser), sino a una conciencia que convierte el límite, el bloqueo, en nuevas posibilidades (cf. Trigo, 2011). Esto no quiere decir que la educación se despolitice; por el contrario, esta posición sobre el sujeto tiene una dimensión política en el sentido de constitución de lo humano, y también del *curriculum* como “configuración discursiva que anuda una red de sentidos que habilita la acción del sujeto” (Bordoli, 2013: 201). Como ya hemos demostrado en el capítulo cuatro, el *curriculum* pone a la conciencia como punto central para la adquisición del conocimiento y la constitución de sí mismo, suprimiendo la realidad del discurso. Por ejemplo, en segundo año se establece:

Los procesos de constitución de la corporeidad y la motricidad, y los avances en la conciencia corporal, requieren de la ejercitación sistemática del conjunto de capacidades perceptivas, expresivas, condicionales, coordinativas, relacionales y cognitivas, en interacción con los otros y con el ambiente en el que se vinculan los adolescentes (DGCyE, 2007c: 242).

Y luego, en cuarto año:

Al intervenir pedagógicamente sobre la corporeidad y la motricidad, la Educación Física contribuye a la formación integral de los jóvenes al considerar, además de sus manifestaciones motrices visibles, la conciencia, la inteligencia, la percepción, la afectividad, la comunicación.

Estas últimas hacen posible que dichas acciones sean realizadas con un determinado sentido y significado para ellos, y brindando la posibilidad de abrirse a otros grupos de la comunidad –en clubes, sociedades de fomento, centros comunitarios, etc.–, organizando y desarrollando proyectos de intervención comunitaria con sentido crítico y transformador (DGCyE, 2010: 10).

En este recorrido, los jóvenes, van tomando conciencia de la importancia del cuidado, desarrollo y mantenimiento del bienestar corporal, y, de este modo, adquieren hábitos de prácticas corporales y las integran a sus vidas, más allá de la obligatoriedad escolar (29).

Del mismo modo se enfatiza la conciencia para la constitución del sí mismo; por ejemplo:

Conciencia corporal: incluye contenidos que favorecen la conformación de su imagen corporal, a través de la valoración de la propia constitución corporal, de las posibilidades motrices para la resolución de problemas y del vínculo con los otros.

Para que esto sea posible, el docente debe generar un clima de diálogo, que posibilite a los alumnos/as intercambiar información con sus pares y con él, enriqueciendo sus procesos de autoconocimiento corporal (DGCyE, 2007c: 242).

El sujeto es definido a partir de una conciencia que se asume y que la fenomenología –saber en el que se sostiene la corporeidad–⁶¹ ha colocado en una especie de extremo superior, como si el prestigio de la conciencia fuera condición indispensable no sólo para el conocimiento del mundo, sino para la constitución de sí mismo, del “Yo cuerpo”, de mi propia imagen. La conciencia supone una certeza:

En el silencio de la conciencia originaria vemos cómo aparece, no únicamente lo que las palabras quieren decir, sino también lo que quieren decir las cosas, núcleo de significación primaria en torno del cual se organizan los actos de denominación y expresión (Merleau-Ponty, 2002: 18).

Este modo de pensar al sujeto refiere a una circunstancia psíquica comparable a la conciencia, lo cual equivale a pensar que el sujeto se constituye a partir de una conciencia fundadora que está en el ser y que se proyecta para la apertura al mundo. Por ello, la conciencia de sí, en el sentido que le otorga Merleau-Ponty, se efectúa por medio del cuerpo: “no abría espacio para mí sino yo no tuviese cuerpo” (2002: 129). Así, la experiencia de constitución del cuerpo tiene un origen en el ser que conforma el fundamento de la existencia. De la misma manera, el Diseño Curricular de Educación Física parte de una sustancia interna, puesto que el sujeto es constituido desde su propio interior. El discurso sobre la corporeidad establece que “la motricidad nos dice que el mundo está dentro de nosotros antes que cualquier tematización. Porque el ser humano es portador de sentido” (Trigo, Sérgio, Genú y Toro, 2009: 44).

El acto de pensamiento es un interior, una sustancia encarnada en una conciencia, y el *cogito* es la toma de conciencia de esta interioridad (cf. Merleau-Ponty, 2002). El *cogito* es, entre otras cosas, un concepto filosófico, una idea que se ha tomado como apertura de la evidencia, y es considerado como algo hacia lo cual tiende el pensamiento, una intencionalidad que trasciende y forma parte del pensamiento de Descartes. Pero, ¿qué nos indica el *cogito*? Nos indica que el cuerpo es una cosa pensante, y que, en la operación misma de dudar, pone en acción la natural captación del mundo que se releva como fundamento de verdad y certeza. De allí que el cuerpo se una a una conciencia (epifenómeno interno) que permite la fundación de sí mismo, la imagen de sí o apertura al mundo. En este sentido, la autoevaluación, el logro de la autonomía en el proceso de enseñanza toman la forma de un desciframiento de sí.

Las situaciones didácticas que se diseñan en Educación Física favorecen el logro de la autonomía personal, de la sensibilidad corporal propia y de los otros, de la disposición hábil

⁶¹ El capítulo cuatro muestra, a través de una arqueología, que la fenomenología es el fundamento de la corporeidad.

de una motricidad vinculante, creadora y productora de un conocimiento de sí mismo, ligada a los contextos culturales y sociales de pertenencia.

Éstas posibilitan a los adolescentes a tomar conciencia de sí mismos, el aprendizaje motor sensible y al mismo tiempo racional, la formación de hábitos para las prácticas motrices autónomas, el placer por las actividades ludomotrices –en especial las deportivas– y, en forma conjunta con los aportes de otras materias, contribuye al logro de una enseñanza que los sensibiliza para el respeto y protección de los diferentes ambientes donde vive (DGCyE, 2007c: 238).

Esta formación epistémica en la cual se van agrupando las reglas de constitución del sujeto saca a la luz aquellos puntos oscuros, esas relaciones que el *curriculum* deja en la sombra al desvanecer el lenguaje y colocar a la conciencia como constitutiva del sujeto. El sistema que rige el saber de la fenomenología define al sujeto a partir de un interior, de un sí mismo, que se hace conciente en el contacto con el mundo. Por ello, lo que está en juego es la comprensión de la conciencia, el vínculo de la conciencia con el mundo y el propio funcionar del mundo originario.

Soy yo quien asigna a mi pensamiento, como objetivo, el continuar el movimiento del *Cogito*, yo quien verifica a cada momento la orientación de mi pensamiento hacia este objetivo; es, pues, necesario que mi pensamiento se preceda en él a sí mismo y que haya ya encontrado lo que busca, de otro modo no lo buscaría [...] Todo pensamiento de algo es al mismo tiempo conciencia de sí, de otro modo no podría tener objeto [...] La conciencia de sí es el ser mismo del espíritu en ejercicio (Merleau-Ponty, 2002: 409).

La conciencia se transforma como punto posible para el conocimiento, pero no refiere sólo a la mente, sino que se aloja en una corporalidad viviente, se abre en la inteligibilidad del mundo que permite al Yo encontrarse. “Al tomar contacto con el cuerpo y el mundo, también nos volveremos a encontrar a nosotros mismos, puesto que si percibimos con nuestro cuerpo, el cuerpo es un yo natural” (Merleau-Ponty, 2002: 239).

Esta teoría acerca del sujeto constituye una Educación Física que se basa en una vivencia corporal perceptiva y sensible, que procura crear la conciencia entre cuerpo y entorno, cuerpo y sí mismo. A su vez, supone la formación del sujeto a partir de una unidad, un esquema corporal consciente, una identidad. Es decir, de “una mayor pureza en la sustancia, una mayor homogeneidad en sus partes, una mayor delicadeza en su estructura” (Bachelard, 2000: 167). De esta manera, la enseñanza queda ligada a la sensación de sentir aquello que se quiere conocer sin mediación del lenguaje, ya que el sujeto queda ligado a una identidad consciente, propia de sí mismo, que le da sentido al mundo. En otras palabras, el sujeto es fundado a partir de una propiedad interior que puede sentir y conocer la imagen de sí. En estas estructuras epistemológicas, el medio para conservar la salud y la higiene es la conciencia que se hace carne, porque el *cogito* será la conciencia y el yo, que cumple una función elemental respecto del saber y del ser

en el mundo. Para pensar el sujeto es necesario pasar por la conciencia, que permitirá consecuentemente lograr la autoconciencia (el instante de reflexión sobre sí mismo). Pero el problema de este existencialismo de la vivencia y la conciencia es que pone en todos lados la conciencia para liberarla de las tramas del lenguaje. Ya lo ha advertido Foucault:

Desde comienzos del siglo XIX se habían examinado las lenguas humanas para tratar de recuperar algunas de las grandes constantes de la mente del hombre. Se esperaba que, al estudiar la vida de las palabras y la evolución de las gramáticas, al comparar las lenguas unas con otras, se revelara de algún modo el hombre mismo, ya fuera en la unidad de su rostro o en sus diferentes perfiles. Ahora bien, a fuerza de ahondar en el lenguaje, ¿qué se encontró? Se encontraron estructuras. Se encontraron correlaciones, se encontró el sistema que es en cierta forma casi lógico, y el hombre, en su libertad, en su existencia, desapareció una vez más (Foucault, 2013b: 121).

Una mirada sobre este modo de constitución del sujeto que se establece como la forma de conservar la diferencia, aquello que es propio de cada uno, nos permite alejarnos y analizar el sistema regulado, el juego de sus ausencias y dispersiones. Como vimos en el capítulo anterior, el sujeto sale de su individualidad, se descompone como propiedad en los límites de su propia imposibilidad de ser individual, autónomo, autocontenido. Una epistemología que coloca al lenguaje como origen del sujeto se distingue de la sustancia pensante que se vincula a la conciencia y al yo, en la medida en que el sujeto no es causa de sí mismo, o de una conciencia de sí. “El lenguaje es causa del sujeto, entonces se pierde la posibilidad de que éste sea causa de sí mismo” (Eidelsztein 2012: 10). Para Lacan, de hecho, más que el lenguaje es el orden significante lo que se sitúa como causa del sujeto. Por ello, “ese sujeto es lo que el significante representa, y no podría representar nada sino para otro significante” (Lacan, 2010: 795). Si el sujeto se inscribe como representado entre al menos dos significantes, no puede darse una educación en referencia inmediata a un cogito, a una conciencia de sí, a un interior del cuerpo fundador.

La sustancia pensante no es lo simbólico, sino que corresponde a una conciencia de sí mismo. Se supone que la conciencia posee una certeza del mundo y del propio cuerpo. Ahora bien, cuando “para referirse a su objeto con el lenguaje, la conciencia se sirve de pronombres, suponiendo que ellos expresan lo más concreto (...) hace la experiencia de la negatividad que la atraviesa (...) no poder decir lo que quiere decir” (Castro, 2008: 42).

La fenomenología establece la relación con el ser por la vía de la experiencia y hace que el sujeto crea que un significante lo representa; sin embargo, lo que poseemos es la posibilidad de que un sujeto sea aquello que represente un significante para otro. “Lo

que le falta al Otro es el significante que me representa como sujeto” (Castelli, 2013: 15). Si tomamos la estructura del lenguaje, en la que cada significante está en relación diferencial con otro significante, el cogito se desvanece por el lenguaje, y se llega al punto donde ya nada es en sí mismo sino en relación a otra cosa. De esta manera, lo que se puede decir de lo que es está sujeto a una combinatoria. Además, la función del sujeto en el lenguaje es doble. ¿Qué quiere decir esto? Hay un sujeto del enunciado, el Yo. Pero el sujeto no es siempre el sujeto del enunciado, ya que no todos contienen el yo. El sujeto del lenguaje no hace el discurso, sino “que está hecho por el discurso, e incluso está atrapado en él, es el sujeto de la enunciación” (Lacan, 2011a: 53). De esta manera, cualquier idea de profundidad e interioridad se disuelve inmediatamente. El lenguaje captura al sujeto, no hay una conciencia, sino un inconsciente estructurado por el lenguaje, por el “discurso del Otro”.

Agamben (2005b) también sustenta esta relación que hace al sujeto, ya que enuncia que el lenguaje fue el acontecimiento que produjo lo humano instituyendo una ruptura que lo separa de él mismo y de la relación inmediata con su entorno. El lenguaje forma un acontecimiento que es “quizás el más antiguo de los dispositivos, en el que millares y millares de años atrás un primate –probablemente sin darse cuenta de las consecuencias que se seguirían– tuvo la inconciencia de dejarse capturar”.

El sujeto definido desde una epistemología del lenguaje queda así despojado de un interior que se exteriorizaría, pues “no es poseedor de nada, ni de su lenguaje, ni de su conciencia, ni siquiera de su saber” (Foucault, 2013b: 115). La historia del saber del cuerpo no ha quedado en el cuerpo, sino en el lenguaje, porque cuando se lo interroga no interviene una conciencia sino en el marco dentro del cual hablamos, el lazo discursivo.

En el recorrido que hemos realizado a través de las relaciones de saber-poder que constituyeron no sólo al *curriculum* sino también una manera de pensar el cuerpo y la educación del cuerpo, se desplegó que en la historia del saber “hay regularidades y algunas necesidades que son opacas al saber mismo y que no están presentes en la conciencia de los hombres” (111). Si bien la historia trata de encontrar las raíces de nuestra identidad, la tesis se ubica en una posición genealógica, no histórica, que construye pieza a pieza el modo de pensar el sujeto, aquellos saberes que permiten definirlo, aquellos que entran en lucha y los que desaparecen. La estructura plantea las condiciones formales del surgimiento del sentido, que no son producto de una historia, de una linealidad en el tiempo, de una evolución, sino de cierto saber que hace al discurso.

Koyré (1991) ha demostrado cómo la teoría domina y establece la estructura de la práctica, en la medida en que las grandes revoluciones científicas del siglo se fundan en hechos nuevos que sin embargo no pueden verificarse, y son por lo tanto revoluciones teóricas que constituyen una nueva concepción de la realidad subyacente en los datos empíricos.

El recorrido de la tesis por los saberes que sostienen al *currículum* y el modo en que es definido el sujeto permite construir una metodología que describe las estructuras del saber en su conjunto, sin referir al *cogito*, a la experiencia empírica, a la conciencia. Hace vacilar los límites del pensamiento, y pone de manifiesto lo que podemos llamar “el cuerpo mismo del lenguaje”. Cabe aclarar que la estructura de los lugares “entre” –el sujeto– no significa un modo de plantear algo así como un destino del sujeto, pero establece amplias determinaciones, entre las que se excluye el cerebro, la conciencia, la sustancia. Foucault, en este sentido, enuncia:

Una vez que se advirtió que todo conocimiento humano, toda existencia humana, toda vida humana y quizás hasta la herencia biológica del hombre están inmersos en estructuras, es decir, inmersos en un conjunto formal de elementos que obedecen a relaciones que cualquiera puede describir, el hombre dejó, por así decirlo, de ser el sujeto de sí mismo, de ser al mismo tiempo sujeto y objeto. Se descubre que lo que hace posible al hombre es, en el fondo, un conjunto de estructuras, unas estructuras que él puede, sin duda, pensar y describir, pero de las que no es sujeto ni conciencia soberana (Foucault, 2013b: 90).

En otras palabras, una teoría del lenguaje y la estructura no hace del sujeto algo empírico, individualizable, consciente, sino un conjunto de relaciones entre elementos. El lenguaje es anterior a la experiencia, y sin embargo la corporeidad en la que se fundamenta el Diseño Curricular pone al sujeto como dueño de sus representaciones, como un ser individual, autónomo, auto-contenido por el gobierno sobre sí mismo.

El problema que surge entonces y que es filosófico en un aspecto y puramente empírico en otro es, en el fondo, el de la inserción de la lógica en el corazón mismo de lo real. [...] la racionalización de un campo empírico no consiste sólo en descubrir y poder atribuir esa relación precisa de causalidad, sino en sacar a la luz todo un campo de relaciones que son probablemente del tipo de relaciones lógicas (Foucault, 2013b:130).

Más allá de que diversos autores y enunciados del *currículum* rompen con la idea de un sujeto universal, dejan volver a reaparecer el sujeto en lo sustancial, carnal e individual. En el presente, a partir del *cogito* encarnado, de la conciencia de sí, la educación adviene al yo como una nueva instancia de la propia identidad. Es decir, nuevamente el individuo, el Uno, lo singular.

Percepción, práctica, lenguaje

El saber fenomenológico fundamenta una manera de entender la educación del cuerpo a partir de un acto de conciencia y de encarnación del *cogito*, que se establece por medio de una experiencia asociada con el mundo sensible y con el acceso empírico a la realidad. La conciencia del propio cuerpo se produce en esa apertura al mundo a través de los sentidos, y no sólo produce mundo sino que también se abre al mundo. Merleau-Ponty establece que el cuerpo es un punto de origen que nos instala dentro de un mundo, y a la vez nos significa al mundo. Así, el cuerpo tiene el poder de conferir significaciones que son propias de sí mismo, y la conciencia, por lo tanto, se dirige a la cosa y se representa en el mundo.

Como hemos desarrollado en el capítulo cuatro, la Educación Física del presente establece que la conciencia del cuerpo se adquiere por una actividad de percepción ligada a un lenguaje originario, a una experiencia fundadora del propio cuerpo. Así, es frecuente encontrar en el Diseño Curricular afirmaciones como la siguiente:

Los procesos de constitución de la corporeidad y la motricidad y los avances en la conciencia corporal, requieren de una estimulación integrada del conjunto de capacidades –perceptivas, expresivas, condicionales, coordinativas, relacionales y cognitivas– con espacios para la percepción acerca de cómo estas capacidades se manifiestan al interactuar con los otros y con el ambiente (DGCyE, 2008a: 252).

A su vez, los objetivos suelen relacionarse con: “tareas de concientización corporal. La sensopercepción del propio cuerpo. Su relación con la autoidentificación y la comprensión de la propia corporeidad” (DGCyE, 2011b: 16). Esta relación entre percepción y cuerpo, percepción y mundo, no se refleja sólo en la Educación Física, sino también en otras áreas de la Educación Secundaria. Por ejemplo, en Educación Artística se enuncia:

La dinámica de la clase de teatro teniendo en cuenta la cultura juvenil, sus intereses y la exploración de elementos que permitan expresar las intenciones discursivas del espacio-mundo adolescente, requiere del docente un estado de atención en tanto autoconciencia, una tonicidad corporal y emotiva en el “aquí” y en el “ahora”; el estado de alerta, que corresponde a un acrecentamiento de la autopercepción corporal y el entorno que incluye la otredad del grupo en el espacio circundante (DGCyE, 2008b:235).

En Ciencias Naturales:

no es tan importante reconocer si los conceptos usados son o no los apropiados a cada explicación, sino más bien tratar de entender cuál es la lógica interna que se juega en estos modelos, dado que ellos serán la base de los futuros aprendizajes y los futuros modelos escolares se construirán a partir de estas representaciones previas. Indagar o evaluar ideas previas no sólo implica identificar conceptos que los alumnos/as han constituido en años anteriores de su escolaridad, sino también los supuestos, las representaciones y las opiniones que, frente a una situación dada, elaboran desde su percepción y su pensamiento (DGCyE, 2008c: 92).

Pensar la educación a través de la percepción como herramienta para el conocimiento del mundo y de mi propio cuerpo, hace del acto educativo una experiencia que debe ser pensada a partir de un cogito, desde el sentir, desde el percibir el mundo en función de ciertos hechos que son luego reasumidos por la conciencia. En este sentido, Merleau-Ponty dice: “yo soy la fuente absoluta, mi existencia no procede de mis antecedentes, de mi medio físico y social, es ella la que va hacia éstos y los sostiene, pues yo soy quien hace ser para mí” (2002: 11). La experiencia se adquiere a partir de los objetos percibidos, en la intuición, en el sentido que se despierta en la sensación, como si las cosas tuvieran una suerte de discurso natural que nos quisiera decir algo. Por ello, se le otorga un peso fundamental a la vivencia, al hacer que se hace conciencia y se siente en el propio cuerpo. Este sentido, el Diseño Curricular “entiende que en el hacer corporal y motor tienen lugar actos portadores y a la vez productores de significado” (DGCyE, 2006b: 132), y, en función de ello, coloca objetivos vinculados con el “reconocimiento de sensaciones y emociones experimentadas durante la realización de actividades motrices” (150).

El modo de pensar la percepción para el conocimiento de sí mismo encuentra inmediatamente una sensación corporal, un tono corporal por “la manera como algo me afecta (...), [lo cual constituye] la vivencia de un estado de mí mismo (Merleau-Ponty, 2012: 27). El cuerpo se constituye como yo-cuerpo y conoce el mundo por medio de la percepción, lo cual supone que en el cuerpo hay una esencia que preexiste o un fenómeno interno que estimula la constitución del sujeto. En los bordes de este discurso nos encontramos con una actividad humana que es vivida como una iniciativa propia, ya que desde mi interior se despierta la capacidad de conocer el mundo y conocerme a mí mismo. La experiencia pasa por una vivencia de sensaciones que son adquiridas por la percepción de mi cuerpo con el mundo, y se adjudican en la medida que pasan por la conciencia. Esta teoría del sujeto nos permite identificar las reglas discursivas que fundamentan la Educación Física, y la apuesta a la búsqueda de la autonomía como objetivo a alcanzar.

La educación se presenta como espacio en el que estas lógicas se producen y reproducen; en el que los sujetos son llamados a hacerse y autohacerse así como la escuela que reinterpretada como institución de la comunidad queda en un vaivén sin hamaca librada a la gestión de sí (Grinberg, 2006b: 6).

La experiencia por la que pasa el cuerpo se apoya sobre esta forma epistemológica propia de la fenomenología, que despliega todo el campo de posibilidades ligadas a la experiencia cotidiana, a las funciones significativas que se realizan en un

determinado movimiento, aquellas percibidas, sentidas en el propio cuerpo. Un ejemplo de esto es el esquema corporal, que el Diseño Curricular coloca como objetivo a alcanzar a través de enunciados que proponen “reorganizar la imagen corporal” (DGCyE, 2006b: 137) de los adolescentes. En palabras de Merleau-Ponty, la teoría del esquema corpóreo es una teoría de la percepción.

Hemos aprendido de nuevo a sentir nuestro cuerpo, hemos reencontrado bajo el saber objetivo y distante del cuerpo este otro saber que del mismo tenemos, porque está siempre con nosotros y porque somos cuerpo. De igual manera será preciso despertar la experiencia del mundo tal como se nos aparece en cuanto somos-del-mundo por nuestro cuerpo, en cuanto percibimos el mundo con nuestro cuerpo (Merleau-Ponty, 2002: 238-239).

La lógica del sentido del cuerpo queda unida a una red de significaciones del propio cuerpo, que mediante la percepción vuelve a encontrarse consigo mismo. Esto implica suponer que, en momentos de reposo en los que llevamos la atención hacia nuestro cuerpo, ubicamos cada parte del cuerpo dentro de un esquema corporal que funciona como una unidad espacial y temporal. En este sentido, para Merleau-Ponty el hábito motor clarifica “la naturaleza particular del espacio corpóreo, (...) la habitud en general hace comprender la síntesis del propio cuerpo. Y (...) la de la unidad del propio cuerpo” (2012: 182). Esto pone el cuerpo como fundador de su imagen y de una unidad corporal que se adquiere a partir de la cualidad perceptiva que vuelve al cuerpo a través de una conciencia. Por ejemplo, Merleau-Ponty describe que, cuando se dice que el rojo aumenta la amplitud de nuestras reacciones, no hay que pensar esto como dos hechos por separado, la sensación de ese color por un lado y las sensaciones motrices por otro, sino que es por la textura del rojo que nuestra mirada sigue y abarca que se produce la amplitud del ser motor; es decir que el movimiento cambia por lo que el sentido de mi propio cuerpo capta. Sin embargo, la experiencia tiene, para Nietzsche, Foucault, entre otros, la función de arrancar al sujeto de sí mismo. Hay una práctica que da una forma concreta a la relación entre la sociedad y el individuo, que despoja al sujeto como autor. De esta manera, la acción cambia porque hay otro y Otro, que me dijo que ese color es rojo, que posee determinados significados.

Aquí, la noción de *práctica* resulta nodal, ya que, al no ser tomada como la expresión de una razón absoluta o una conciencia del sujeto individual, adquiere un valor diferente puesto que la misma no se presenta vinculada o remitida a ninguna conciencia, y mucho menos a una derivación de la práctica en acto. La práctica no es una instancia oculta, es una forma de hacer, pensar y decir que constituye una determinada experiencia. Por un lado, la práctica implica tanto la “repetición del sentido” como la “suspensión de sentido” y

la “construcción de sentido”, y por otro la experiencia que constituye esa práctica conlleva la instancia de “correlación, dentro de una cultura, entre campos del saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad” (Foucault, 2006: 8).

Las prácticas hacen fluctuar los límites del pensamiento y ponen de manifiesto lo que podemos llamar tres ejes que constituyen la experiencia: “la formación de los saberes que a ella se refieren, los sistemas de poder que regulan su práctica y las formas según las cuales los individuos pueden y deben reconocerse como sujetos de esa sexualidad, *salud, moral*” (8; cursivas nuestras).

El camino arqueológico y genealógico sobre el modo en que se constituye la Educación Física nos demuestra un discurso que produce efectos de sentido con sus verdades específicas, lo cual hace que ciertas fuerzas intervengan sin que puedan ignorarse, ya que en la práctica los acontecimientos de los discursos encuentran su regularidad. Pregunta Foucault:

¿Qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; sino la constitución de un grupo doctrinal cuando menos difuso; sino una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes? (Foucault, 2008a: 45-46).

Las prácticas definen al sujeto a partir de un juego de reglas, transformaciones, umbrales y persistencias que estructura un sistema que forma una determinada experiencia. En palabras de Foucault (2006), el sujeto se constituye y se reconoce como tal por medio de formas y modalidades, no es un individuo fundador de discurso sino una forma de pensarlo. Este marco epistemológico funda el eje del trabajo de la tesis, pues la pregunta por el sujeto nos lleva a analizar el conjunto de reglas que, en cada época determinada, fueron conformando “los límites y las formas de la decibilidad (...) los límites y las formas de la conservación” (Foucault 2013b: 203), o, en otras palabras, el discurso “que articula lo que pensamos, decimos y hacemos” (Foucault, 1996a: 105) y conforma una práctica, pues “sin discurso no hay práctica” (14). Por ejemplo, la salud que posee el sujeto se constituye por efecto propio de cierta lógica discursiva que pone en juego un concepto, un tipo muy particular de información que estructura y hace vivir la vida de determinada manera. El hombre

entabla con su medio una relación tal que no le da un punto de vista fijo sobre él, que se moviliza por un territorio definido, que tiene que desplazarse para recoger informaciones y que debe mover las cosas unas con referencia a otras para hacerlas útiles (Foucault, 2012: 248).

Esta relación entre la práctica y el sujeto produce una línea divisoria entre una epistemología de la experiencia y el sentido, y una epistemología del discurso, la práctica, el saber –en líneas generales: el lenguaje. La pregunta por el sujeto no es por un supuesto interior, una conciencia o características sustanciales, sino por una vida cuya fuerza desborda lo biológico, lo observable, la esencia, y coloca un lenguaje que se ha formado independientemente del sujeto. El lenguaje es exterior, se encuentra ya hecho y ni siquiera puedo reemplazarlo por completo. El lenguaje es causa del sujeto, ya que “la causa no es, como se dice también del ser, un señuelo de las formas del discurso –se lo habría disipado ya. Perpetúa la razón que subordina al sujeto al efecto del significante” (Lacan, 2010: 798). Si el orden significante es la causa del sujeto, éste no es el fundador de sí mismo, ni hecho por la conciencia o por la materia biológica, sino que ha sido creado, “existe a partir de la nada” (Eidelsztein, 2012: 11). El problema que se plantea es que la experiencia originaria establece una primera complicidad con el mundo que permitiría nombrarlo, designarlo y finalmente conocerlo. Así, el sujeto sería el acto de fundación de sí mismo y del conocimiento del mundo, lo cual se rompe porque el sujeto nace por efecto del lenguaje. Por ello, “el hombre se convierte en humano cuando ingresa en el lenguaje e inaugura así la temporalidad de la historia” (Castro, 2008: 41).

La percepción es una herramienta que despliega un conocimiento del propio cuerpo a partir de lo que esa experiencia originaria siente y asume como consciente, anulando la preexistencia de significantes y al Otro. Si no hay Otro, lo que determina la posición del sujeto es lo que viene de sí, y si viene de sí, el sujeto es responsable de sí mismo. Este último punto también se enuncia en el Diseño Curricular, ya que en sus orientaciones didácticas establece:

Nos dedicaremos en esta clase a practicar las actividades que eligieron para desarrollar su constitución corporal, pero con una variante: intentarán concentrarse en las sensaciones que les producen y probar cambios en la tensión muscular, en el ritmo de las acciones, en la amplitud de los movimientos. Esta toma de conciencia es fundamental para conocerse cada vez más y poder decidir cómo actuar motrizmente (DGCyE, 2008a: 267).

El sujeto es llamado a una autoreflexión para la gestión de su propia formación, a través de lo que la conciencia ha asumido. Pero cuando el sujeto trata de representar, describir, analizar su objeto con el lenguaje, la conciencia recurre a pronombres, suponiendo que ellos expresan lo más preciso.

Las reglas epistemológicas del *curriculum* colocan la experiencia sobre aquello que se siente, se percibe, se toca, y por ello el origen del sujeto parte de una sustancia alojada en la conciencia. El *curriculum* no toma la experiencia como una práctica que

organiza las maneras de hacer, decir y pensar, porque tampoco la coloca como preexistente al sujeto. El pensamiento supone que tiene una certeza, como pretende tenerla la conciencia, el Yo, haciendo “del cuerpo un producto representable por la mente, con un cierto grado de particularismo intrasubjetivo” (Behares, 2007: 5). El problema que se plantea es que el lenguaje hace desaparecer el Yo, la conciencia, el cogito. “Donde ‘ello habla’, el hombre ya no existe” (Foucault, 2013b: 190). Por ello, tal como lo entiende Lacan, el cuerpo, a partir de la existencia del lenguaje, pasa a ser significante.

Este desplazamiento implica el pasaje de un interior que se abre al mundo por la percepción a la estructura del lenguaje, y lleva a considerar “que el lenguaje está antes que el hombre (...) No solo el hombre nace en el lenguaje, exactamente como nace en el mundo, sino que nace por el lenguaje” (Lacan 2011a: 42). Esto quiere decir que no hay un sujeto autor, ni posibilidad de alcanzarlo como iniciador de cierta práctica, porque es ciervo del lenguaje y más aún de un discurso (2008: 30). Consecuentemente,

el dolor, como todas las otras sensaciones, los afectos y los sentimientos, el sexo, el placer y el displacer, el amor y el odio, la voluntad, la vida y la muerte que admitimos, padecemos, disfrutamos, sufrimos, gozamos y anhelamos, son significantes, en el sentido que existen a causa y lo hacen bajo la forma dada por el registro significante y el discurso (Eidelsztein, 2012: 30).

Nuestro trabajo no ha hecho otra cosa que analizar cómo el sujeto aparece en el orden del discurso, en las reglas de su sentido, despojándolo de un interior fundador o rol de autor de su propio discurso. Las condiciones formales del surgimiento del sentido, ya sea de una salud o de un modo universal de ser sujeto, no provienen del cuerpo biológico sino del discurso. Por lo tanto, no hay experiencia originaria o complicidad inicial con el mundo, pues “las cosas visibles no murmuran un sentido que nuestro lenguaje sólo tiene que recoger” (Micieli, 2003: 136). Entonces, no hay posibilidad de un lenguaje originario porque el lenguaje precede nuestro nacimiento. Tomar la experiencia como originaria o propia es olvidar que al ras de la experiencia hay significaciones previas, ya dichas de alguna manera, que recorren el mundo y lo disponen a nuestro alrededor.

Para Foucault, en el momento de empezar a hablar ya nos precede una voz sin nombre, lo cual da a la experiencia percibida un sentido diferente (como de-subjetivación y como instancia de transformación). Esto tiene como correlato que algo del ser o, mejor dicho, de la verdad del ser como previa al discurso, vacila, se raja, se rompe. Poner en evidencia la función del lenguaje, y más aún del significante, hace desvanecer la posibilidad de un lenguaje originario, ya que si reconocemos una parte del cuerpo, un músculo, una articulación, es porque ya fue nombrada por otro, porque hay una

preeminencia del significante sobre el sujeto. Esto supone una transformación epistémica, no sólo en el orden del sujeto, sino también en la enseñanza.

La teoría de la enseñanza continúa partiendo del individuo como máquina biológica, psicológica, y ahora consciente, y coloca al sujeto en una “existencia anterior a su relación con el conocimiento y el lenguaje” (Behares, 2007: 4). Sin embargo, si el lenguaje es anterior al sujeto, no sólo no es posible pensar una enseñanza basada en una percepción originaria, sino tampoco como vivencia motriz. El lenguaje está implicado en el saber a enseñar y en relación con el sujeto. Por lo tanto, el sujeto queda unido en esa operación y se constituye como objeto. Al respecto Behares dice:

el hombre se constituye como tal por el acto de incorporación al lenguaje y no por ninguna otra cosa; el hombre se convierte en tal por su inscripción en el lenguaje. Esa inscripción en el lenguaje es indistinguible de una inscripción en el saber; estar en el lenguaje es estar en el saber y, por lo tanto, estar en posición de enseñanza (2013: 247).

Esto no implica que el sujeto no pueda ser libre de pensamiento, innovador o revolucionario, sino que no podrá ser autor, más allá del saber, de las condiciones sociales, políticas, culturales que establecen las reglas del sentido de una época. “Ni siquiera los científicos pueden hacer descubrimientos o inventos más allá del contexto teórico de su momento” (Eidelsztein, 2012: 50). No hay una complicidad inicial con las cosas, sino que nuestras interpretaciones están construidas en un sistema de relaciones y condiciones formales. Según Lacan,

hemos hecho intervenir letritas y numeritos, y con ellos construimos máquinas que funcionan, vuelan, se desplazan en el mundo, llegan muy lejos, lo cual no tiene absolutamente nada que ver con lo que se ha podido imaginar en el registro del conocimiento. Se trata de algo que tiene su organización (2011a: 46).

La educación del cuerpo no puede desprenderse de una episteme, de un enrejado simbólico que permite pensarla, de unas condiciones que la hacen posible. Por ello, el sujeto no se construye a partir de lo que percibe y siente, sino como resultado de una operación con el lenguaje que lo coloca en estatuto de objeto. Es el sujeto quien hace su educación.

La relación con la conciencia y la verdad

Para la fenomenología, la acción perceptiva que realiza el sujeto resulta inexorablemente consciente, y forma parte del proceso de autoconocimiento y de apertura al mundo. La percepción crea la vida consciente, y asciende hasta la conciencia desde profundidades internas que definen no sólo la acción motriz, sino la certeza de la existencia. Este

movimiento, que es naturalmente realizado por el propio cuerpo, vincula la experiencia del ser a un devenir genético, es decir, proveniente de un interior del cuerpo que está alojado allí, y se abre al mundo con el acto de la percepción.

La fenomenología es una forma de mantener arraigada la idea de que lo natural, lo físico, existe como primigenio, y que la conciencia permite la apertura de ese interior al mundo. Esta interioridad que se abre al mundo interviene en el principio de la vida, porque es la que le da sentido a toda percepción y marca el acto de nacimiento o apertura a la constitución de la imagen de sí. Así, una complicidad con el exterior establece la posibilidad de hablar, de designar y conocer en la forma de la verdad. En este sentido, Merleau-Ponty entiende que

Hay, pues, otro sujeto debajo de mí, para el que existe un mundo antes de que yo esté ahí, y el cual señalaba ya en el mismo mi lugar. Este espíritu cautivo o natural es mi cuerpo, no el cuerpo momentáneo, instrumento de mis opciones personales y que se consolida en tal o cual mundo, sino el sistema de funciones anónimas que envuelven toda fijación particular en un proyecto general (2012: 289).

El discurso de la fenomenología afirma una conciencia que determina el sujeto, y permite una constitución a partir de un interior en oposición a un exterior, y una conciencia en oposición a un inconsciente. La idea de profundidad e interioridad que el concepto de consciente arrastra queda atrapada en una individualidad del sujeto, ya que no hay posibilidad de pensar en el Otro y en la cultura. La manera de entender la constitución del sujeto es a partir de su interior, de su individualidad, de sus características, que no sólo devienen en contenidos y objetivos de la educación, sino que son las propiedades que permiten alcanzar la corporeidad, cierta cualidad consciente y sustancialista del cuerpo.

Esto queda reflejado en los contenidos seleccionados por el Diseño Curricular, que no refieren a saberes culturales sino a propiedades del sujeto. En el Eje Corporeidad y motricidad se establecen propiedades ligadas a las características biológicas y fisiológicas, por ejemplo: “Constitución corporal: Las capacidades motrices y su tratamiento polivalente en actividades personalizadas para la constitución corporal. (...) Capacidades condicionales: La resistencia aeróbica general y su desarrollo personalizado” (DGCyE, 2007c: 254). O, también, características que corresponden a las propiedades conscientes, por ejemplo: “Conciencia corporal: Reconocimiento del efecto de la actividad motriz en los cambios corporales. El desarrollo de las posibilidades motrices y su relación con la autoestima.” (255)

La apertura al mundo es una verdad que nace al ras de la experiencia perceptiva que se manifiesta por los sentidos, y se presenta como real. Esto queda advertido en el Diseño Curricular al enunciar que “los sujetos manifiestan su intencionalidad y su proyección hacia el mundo a través de su motricidad y su corporeidad” (DGCyE, 2008a: 245); es decir, a través de cierta cualidad corpórea, en este caso, la sustancia y la conciencia (que es también sustancia).

Las situaciones didácticas que se diseñan en Educación Física deben favorecer el logro de la autonomía personal, de la sensibilidad corporal propia y de los otros, de la disposición hábil de una motricidad vinculante, creadora y productora de conocimiento de sí mismo [...]. Deben posibilitar a los adolescentes, además, la toma de conciencia de sí mismos [...] (246).

La intervención pedagógica debe propiciar en los estudiantes el despliegue de su conciencia corporal en dos dimensiones. Una de ellas se vincula con la biografía corporal que cada estudiante fue estructurando en su recorrido por diversas experiencias corporales y motrices, reconociendo sus posibilidades y limitaciones en este saber de sí. Una segunda dimensión se orienta al tratamiento de la conciencia corporal en el aquí y ahora del sujeto, su imagen corporal, su postura, sus movimientos globales, segmentarios, disociados, sus capacidades, su modo de ser en el mundo, entre otros aspectos. Una variante de esta segunda dimensión consiste en el tratamiento didáctico de la conciencia corporal cuando se realiza en conjunción con otros contenidos (DGCyE, 2011a: 39).

El sujeto se considera como fundante de su imagen, lo cual suprime el lazo con el discurso, ya que es él mismo quien recupera un sentido depositado, funda los signos y se reafirma como sujeto. Lo que esta tesis cuestiona es que la fenomenología supone que la conciencia, pone al sujeto en la evidencia del “soy”, de una verdad que viene a alojarse en el cuerpo. La constitución del sujeto se produce por vía de una experiencia que pone el orden de la subjetividad en la conciencia que se asume por la acción. Sin embargo, una epistemología que define al sujeto a partir del lenguaje transforma el orden de la subjetividad. El lenguaje funciona como un *a priori* que indica un evento del discurso y rompe no sólo la acción perceptiva del cuerpo como condición de origen, sino también la vivencia como condición de conocimiento del mundo y del sí mismo. Lo que el sujeto puede decir de lo que es está sujeto a una combinatoria, ya que nada es en sí mismo. No hay sujeto autor. Esto quiere decir que nada se constituye, nada dura ni se construye con ninguna fijeza a lo largo de ninguna existencia. Justamente, se puede pensar sin remitir a ninguna neurona o conciencia. Como afirma Lacan, el *cogito* está barrado, y el sujeto que habla es el sujeto del inconsciente, estableciendo una fractura que escapa al materialismo de una neurona o conciencia interior. El sujeto está estructurado como un lenguaje, que no está secretado por el cuerpo sino por un inconsciente que no se deja reducir a una sustancia alojada en el interior. El lenguaje funciona como una estructura que está antes que el sujeto, y construye la realidad. Por ello tampoco existe un epifenómeno sustancial

antes que el inconsciente, ya que “incluso el inconsciente, siempre ya está ahí, a partir de un comienzo absoluto no fechable” (Eidelsztein, 2012: 25). Esto quiere decir que no hace falta una sustancia primera que aloje el pensamiento. Para Lacan, “Eso piensa” sin necesidad de sustancia, porque el inconsciente está estructurado como un lenguaje. “Al sujeto pues no se le habla, ‘Ello’ habla de él” (2010: 795).

Al poner la estructura del lenguaje como condición para pensar el sujeto, lo que adviene es la pregunta por la causa, y quien no haya atravesado la pregunta por la causa no podrá pensar otro sujeto en la educación. La causa del sujeto es el lenguaje, no la conciencia. De allí que todo lo que es del orden del pensamiento no sea del propio sujeto, sino del lenguaje que permitirá operar y promover lo humano, no ligado a la sustancia como condición de existencia. Lacan (1965) establece que el saber es regulado por unas leyes simbólicas que escapan a algo intuitivo y ponen en juego otra lógica para el sujeto.

En este sentido, el “pienso luego soy” que establece la corporeidad no se funda en el ser, sino enlazándose en el lenguaje. Establecer el análisis de la conciencia humana en el orden del sujeto es olvidar las estructuras del lenguaje, y, agrega Foucault, “las leyes de su deseo, las formas de su palabra, las reglas de su acción y los sistemas de sus discursos” (Foucault, 2013b: 228).

Estas relaciones del sujeto con el lenguaje y el inconsciente ponen en otro lugar la relación con la verdad. Sin embargo, para comprender esto primero es necesario ver qué relación con la verdad establece la fenomenología. La experiencia perceptiva supone una revelación de una verdad que el acto empírico hace aparecer. La percepción y la conciencia poseen el prestigio o la función de conocer, y dan a los seres la posibilidad de reflejar algo del mundo. Por ello, el estatus que la fenomenología da a la vivencia implica no sólo la posibilidad de conocimiento de sí mismo, sino una relación con la verdad.

Estas reglas del sentido también se establecen en el discurso sobre la corporeidad, al colocar la vivencia consciente como origen de la relación sujeto-verdad/sujeto-conocimiento. Esto se refleja en el Diseño Curricular, ya que:

Para evaluar la conciencia corporal alcanzada, pueden emplearse los siguientes indicadores:

Reconocen las habilidades motrices disponibles y las que deben desarrollar para actuar con mayor eficacia en la vida cotidiana, en el campo del juego deportivo o para incidir en la mejora saludable de sus propias capacidades condicionales.

Describen y ejecutan las tareas específicas para mejorar las capacidades condicionales (fuerza rápida, resistencia aeróbica, velocidad de desplazamiento o flexibilidad) que requieren su constitución corporal armónica y un tipo de vida activo.

Se integra en el grupo, asume roles cooperativamente con los otros, demuestra actitudes que posibilitan la participación activa en juegos y actividades grupales.

Reconoce los procesos de aprendizaje motor necesarios para lograr un sentimiento de satisfacción personal (DGCyE, 2007c: 257).

Una epistemología que coloca la conciencia como origen del conocimiento conforma una enseñanza basada en la vivencia para la constitución del sujeto y de su relación con el conocimiento. En cambio, una epistemología que pone el lenguaje como origen del sujeto coloca al lenguaje como aquello que constituye la enseñanza. En efecto, la experiencia ya no es la vivencia, sino el mundo del lenguaje en el cual el sujeto queda atrapado por las leyes de lo simbólico. “Y si afirmamos que tanto la enseñanza como el *curriculum* se constituyen por y en el lenguaje es porque el sujeto y el saber se producen como efecto de éste” (Bordoli, 2013: 15). Esto supone conceptualizar por medio del lenguaje no sólo el sujeto, sino también la educación del cuerpo que pone en juego ciertas relaciones saber-poder que se configuran a partir de allí. Entonces, tanto la educación como el sujeto de la educación se hallan determinados por el lenguaje. Esto supone que “no hay enseñanza y no hay *curriculum* fuera del lenguaje” (49).

El sujeto establece una relación con el saber de forma particular, ya que tanto el sujeto como el saber que se presentan en la relación didáctica se construyen sobre la fractura inscripta por la palabra. De esta manera, el sujeto no sólo no podrá alcanzar la conciencia, sino tampoco la totalidad, la unidad ni la imagen de sí, ya que “está dividido por la presencia del inconsciente; es decir: es sujeto en tanto está en el lenguaje” (Bordoli, 2013: 49). En consecuencia, la experiencia no podrá reducirse a la conciencia de lo efectuado, sino que contiene algo que es incapturable.

El problema que se plantea es que, al realizar un movimiento en una práctica corporal, no es posible percibirse a sí mismo. “La idea de pensar y de pensar siquiera en el cuerpo mismo, impide el movimiento, pues hay una inconstancia y un cambio permanente en relación a la situación” (Emiliozzi, 2011: 98). Por ello, no es posible pensar el cuerpo en movimiento, sino en acción de relación, en relación con situaciones: si el cuerpo hace lo que tiene que hacer y lo hace bien, es porque entendió la lógica de la situación en la cual está inserto, las reglas del sentido, y no porque tiene conciencia de sí.

Y finalmente siempre caemos en la Unidad

Las reglas que establecen el discurso de la corporeidad, y el saber fenomenológico en el que se sostiene, nos llevan recurrentemente a la unidad del sujeto, a una estructura de la

conciencia que constituye el Yo. No hay que olvidar que la vivencia no es sólo el modo de conocimiento y apertura al mundo sino también la conformación de mi unidad corporal. El sujeto queda como amo o iniciador de su discurso, sin relación con un exterior. Este tipo de individualidad, a la que pretende arribar la búsqueda de la corporeidad, es posible a través de un acto de conciencia que lleva a la identidad de sí mismo, a la unión corpórea de sí. En el sentido que le otorga Merleau-Ponty, el cogito releva un modo de existencia en el cual el sujeto se revela como constituyente de su ser. Así, en el acto de pensamiento, “el sujeto toma su punto de apoyo en sí mismo (...) en esa unidad (...) y no puede ser reconocido más que interiormente, mi Cogito es por principio único” (2012: 410-411).

El campo práctico en el cual se despliega el saber fenomenológico deja afuera el lenguaje que es causa del sujeto, y construye reglas que fundan el sujeto a partir de sí y sobre sí mismo. Por ello, el Diseño Curricular se apoya en esas reglas de formación y existencia del sujeto y coloca a la educación en la forma de un autogobierno; es decir, una práctica sobre el sí mismo y para la constitución de sí mismo.

Una enseñanza de la Educación Física que busque propiciar la autonomía, el pensamiento creativo, crítico y reflexivo en los alumnos/as, debe incluir prácticas que, en conjunto con otras formas de evaluación, den lugar a la participación activa de los alumnos en acciones de autoevaluación y coevaluación. (DGCyE, 2007c: 253)

La Educación está orientada a la gestión de sí, al desarrollo del autoconocimiento de mi cuerpo, de mis aprendizajes, de mis avances; pero siempre a partir de una conciencia, de un fenómeno interno que me permite realizarme como sujeto. Por ello “estamos habituados a pensar que la unidad de nuestro cuerpo es un dato evidente a nuestra percepción” (Crisorio, 2010: 76).

Este modo de establecer las reglas para definir el sujeto no es azaroso, sino que se enmarca en unas estructuras que en el presente definen los “límites y formas de decibilidad” (Foucault, 2013b: 203). El análisis del sujeto fenomenológico se dirige hacia una práctica educativa en la cual el Estado ya no se hace cargo, colocando el individuo como gestor de su propio camino. Es decir, no se coloca al sujeto como “tema humano”, con características y propiedades particulares, sino como aquello que no puede ser dividido porque es efecto de sí mismo.

En este sentido, la educación ha demostrado interés por comprender la historia del sujeto, su linealidad, la sucesión de sus actos, sus orígenes, el caso por caso, lo cual lleva

a suponer una representación de la clase como una suma de casos individuales. En este marco, el Diseño Curricular establece:

Tener en cuenta los distintos contextos en los que cada escuela secundaria se ha desarrollado, las condiciones en las que los docentes enseñan, las particularidades de esta enseñanza y las diversas historias personales y biografías escolares de los estudiantes, permitirá que la toma de decisiones organizacionales y curriculares promueva una escuela para todos (DGCyE, 2010: 5)

Como así también:

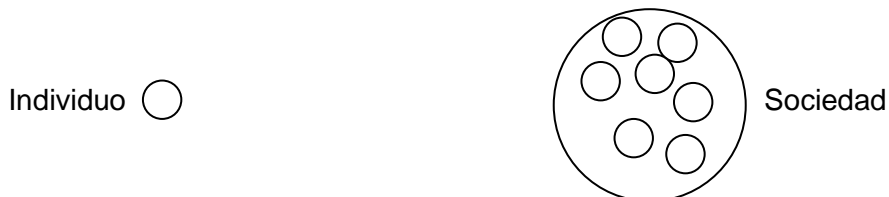
Conocer acerca de sus alumnos/as le permitirá al profesor realizar intervenciones pertinentes para facilitar el aprendizaje de los contenidos propuestos, teniendo en cuenta sus condiciones corporales y motrices, sus posibilidades de comprensión, el contexto en el cual llevarán a cabo sus aprendizajes y el impacto que les produce en su vida.

Las formas en que aparecen las prácticas corporales y ludomotrices en los contextos socioculturales, influyen en los procesos de aprendizaje motor. El planteo de estrategias de enseñanza que tengan en cuenta esta información y la biografía corporal y motriz de los alumnos/as, facilita la apropiación de elementos comunes y significativos del campo cultural del hacer motor, para recrearlos o construirlos partiendo de su propio capital (DGCyE, 2007c: 244).

Pero conocer la historia individual del sujeto no significa pensar la estructura. “La historia no es estructura (...) sino esfuerzo incesante de una conciencia que se rectifica y trata de rehacerse hasta lo más profundo de sus condiciones” (Foucault, 2013b: 228). Por ello, el trabajo metodológico de la tesis muestra la relación del cuerpo y la historia en un sentido genealógico, que disocia la sistemática identidad, y a su vez, entre numerosos saberes que se ponen en juego, coloca un lenguaje que preexiste y disocia el sujeto. Según Foucault (2004), el lenguaje marca al cuerpo y las ideas lo disuelven, produciendo la fragmentación del Yo que pretende crear la ilusión de una unidad substancial. En otras palabras, el lenguaje fragmenta al yo que habla, “escapa al modo de ser del discurso, (...) a la dinastía de la representación” (Foucault, 2008f: 12), dejándose caer y dirigiéndose hacia el afuera. El lenguaje “existe de antemano, ha sido ya dicho, impreso, manifestado” (30). El sujeto no produce el lenguaje, no hay un yo interno y central producto de las huellas de las vivencias acontecidas en el transcurso de la vida como base fundante de la realidad; por el contrario, el pensamiento y el habla no son del individuo. Hay algo impersonal, el sujeto no es producto de sí mismo, es otro. Por ello, en relación al sujeto, Lacan enuncia:

nunca será posible considerarlo como pura y simplemente iniciador libre de su discurso, en la medida en que, al estar dividido, se liga a ese otro sujeto que es el del inconsciente y que resulta dependientemente de una estructura de lenguaje. El descubrimiento del inconsciente es eso (2011a: 74-75).

Una epistemología que coloca el origen del sujeto sobre sí, supone un individuo. Al respecto, Eidelsztein (2006b) plantea que, al no haber relación, un individuo podría ser considerado una esfera, y la sociedad humana un conjunto de esferas que no poseen relación entre sí, sólo se encuentran una al lado de otra en un mismo espacio.

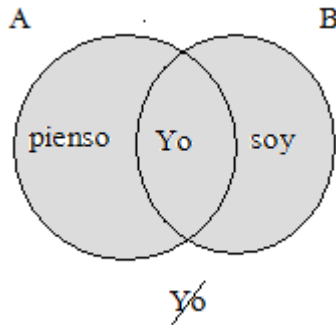


La constitución del sujeto y el fin educativo es la fabricación del Yo, de un individuo que vuelve a la interioridad de su conciencia de sí para reconocerse, para sentir la adquisición de un conocimiento, de su existencia. La autoreflexión, la autonomía, la autoevaluación que se enuncian en el Diseño Curricular establecen esa vuelta al interior. El prefijo *auto* que aparece en cada una de las actividades proviene del *gr. αὐτο*, y “significa 'propio' o 'por uno mismo'” (RAE). Así, uno hace su evaluación, su aprendizaje, su reflexión a partir de sí mismo. Pensar una educación que, como enuncia el Diseño Curricular, busque desarrollar el reconocimiento del propio cuerpo y su imagen, no es otra cosa que asignar al cuerpo “la quimera de una unidad sustancial” (Foucault, 1992: 15).

Una epistemología que pone el lenguaje como origen del sujeto, en cambio indica que el sujeto está dividido, no hay un sujeto autor, sino un sistema anónimo sin sujeto. Entonces ¿quién piensa? Foucault responde que “el yo ha estallado (...) estamos ante el descubrimiento del ‘hay’. Hay un *se*” (Foucault, 1985: 33; cursivas del autor). Las estructuras, el sistema mismo del lenguaje hablan, y en efecto la conciencia interior no piensa, no dice, no hace.

A lo largo del siglo XIX, el “Yo pienso” ha sido, en muchos comentarios, rechazado o refutado en provecho de un pensar sin sujeto personal responsable. Lichtenberg, en sus *Philosophische Bemerkungen*, ha dicho: “es denkt sollte man sagen sowie man sagt es blickt.” Se debería decir: eso piensa como se dice eso brilla (Canguilem, 2004: 6).

Esto implica pensar el sujeto en un entre que le impide ser anudado en una identidad, una unidad. Por surgir en un mundo de significantes, el sujeto eternamente tendrá obstaculizado decir Yo. El sujeto es lo que ese significante uno representa para el significante dos: “Pienso” es el significante uno, y “soy” el significante dos. En estas relaciones entre “pienso” y “soy”, se produce la caída de Yo. Eidelsztein (2009) lo grafica de esta manera:



En esta lógica de constitución del sujeto, no importa qué significante esté en primer lugar y cuál en segundo lugar, en la medida en que, por la articulación de toda dupla significante, se va a producir una dimensión sujeto en el intervalo, que será “no yo”. “Entonces cómo será ‘pienso’, si no se puede decir yo. Será: ‘se piensa’ y ‘se es’, sin que nadie lo piense o lo sea” (Eidelsztein, 2009: 22).

El sujeto queda entre dos –por ello en el gráfico el yo aparece tachado (Yó)–, y se articula a un orden simbólico. No hay Yo, como tampoco identidad, no por una falla propia, sino porque, volviendo a la representación de la sociedad como conjunto de elementos, estos no pueden ser pensados uno al lado del otro, sin estar atravesados entre sí.



El origen o causa del sujeto no es un epifenómeno interno que remite al Uno, sino que éste ocupa un lugar particular en la cadena del discurso, que articula el entramado de relaciones significantes; por lo tanto, nada puede postularse como exclusivo de un sujeto, “no hay sujeto sin Otro” (Eidelsztein, 2012: 53), y en el discurso ya no se sabrá qué es del sujeto y qué del Otro.

En este sentido, y tomando los aportes de Lacan, en la medida en que el Otro es un sujeto como tal, el sujeto puede crearse como sujeto. Así, se establece una relación del sujeto con el Otro en la cual este sujeto tiene que hacer que este Otro lo reconozca como sujeto. Y aquí se advierte otro problema, ya que el Otro no puede darle al sujeto su signo de sujeto, porque es incompleto. En efecto, no sólo no es posible pensarlo como fundador, autónomo, sino tampoco en una unidad o identidad, en este caso corporal. El sujeto estará siempre rumbo a la consecución de un pleno reconocimiento como sujeto,

que quedará desvanecida en la medida en que el Otro no podrá darle el signo mismo de su propia identidad (cf. Le Gaufey, 2008). De ahí se revela su valor de intervalo entre los significantes, y su constitución como sujeto, que “por ser sujeto, solo funciona dividido” (Lacan, 2011a: 73). Estas relaciones disocian al sujeto del yo.

Está entre dos porque no puede ser uno. Así se justifica la concepción según la cual este sujeto es lo que vincula a los significantes, el uno con el otro, al punto de no poder encontrar ningún significante que sea el suyo, que lo pueda albergar a él y sólo a él, y donde pueda descansar un poco en su soledad de puro sujeto. Razón por la cual se justifica la letra que lo designa, aquella que hasta entonces servía para apuntar a un significante – S –; pero ahora, mientras este sujeto se desvanece entre los significantes, le cae una barra encima y por eso se le dice “S tachado” (Le Gaufey, 2008: 5).

¿Qué justifica lo que decimos?, ¿cuál es su origen? El orden de la palabra afecta al sujeto, está antes y determina el después. En efecto, lo que percibo no es del orden de mi conciencia, sino del lenguaje que nos piensa y nos constituye. “A la demanda ‘¡Quién es yo!’ la estructura misma responde con el rechazo, S (A), significante del Otro Barrado” (Lacan, 2008b: 80). Así, el sujeto se produce él mismo como objeto causa del deseo para este Otro que es su condición de posibilidad.

Cabe recordar que para Lacan [...] el inconsciente es el discurso del Otro, que el deseo es el deseo del Otro, que el fantasma se constituye en el campo del Otro, que el goce debe articularse al problema del goce del Otro, que el yo se constituye a partir de la imagen del otro, que el ideal del yo freudiano para él es el ideal del Otro, que la pulsión se articula a la demanda del Otro, que el síntoma es el sentido del Otro, que no existe registro –simbólico, imaginario o real– por fuera del lazo con los otros dos, etc. (Eidelsztein, 2008b: 78).

Colocar el origen del sujeto en el lenguaje nos lleva a pensar otra Educación, cuyo sujeto no sea una unidad, un individuo, algo incompleto y que hay que completar, o anormal y que hay que normalizar, o sin luz y que hay que iluminar; por el contrario, en esta relación en la que finalmente es posible pensar el sujeto, será él quien haga la educación, y el alumno será desplazado a la condición de objeto.

El problema que se nos presenta es que la práctica ha sido causa de las teorías evolutivas, médicas, fisiológicas, fenomenológicas, y por lo tanto el sujeto se ha constituido en esas reglas del sentido. Ahora bien, si ponemos el lenguaje como preexistente, lo que causa la práctica no es una sustancia mensurable y consciente, sino una articulación de lo que pensamos, decimos y hacemos, es una creación del sujeto, en contraposición a una evolución del sujeto, desarrollo del sujeto, normalización del sujeto, entre otros.

CONCLUSIONES

La tesis despliega una serie de exposiciones y análisis puntuales desde una relación particular con el *currículum* del presente. A partir de afirmaciones y rupturas que el documento enuncia con otros tiempos, discursos, y contextos, conforma capítulos que colocan un pasado no vivido y vuelven “a un presente en el que nunca estuvimos” (Agamben, 2011: 27). Esto nos permite analizar el currículum de la Educación Secundaria en general, y el de la Educación Física Secundaria en particular, desde lo que piensa en el silencio, de lo que oculta, pero a su vez de lo que permite.

La dimensión arqueológica del análisis nos dio acceso para sacar a la luz el dominio en el cual un tipo de saber, y en líneas generales una *episteme*, pueden tener su lugar, fundar la aceptación o rechazo de la regla y constituir el sujeto de un modo particular. Conjuntamente, la dimensión genealógica nos permitió analizar esa experiencia del saber que configuró la salud, la higiene y la ciudadanía como objetos de la educación del cuerpo; y a su vez, de los efectos de verdad sobre una manera de pensar el sujeto y la educación (un conjunto de procedimientos reglados, la puesta en circulación de enunciados). Estos análisis exhaustivos despliegan que, más allá de todas las reformas por las cuales ha pasado el Diseño Curricular de la Educación Secundaria, no se ha transformado su núcleo duro, pues el sujeto siempre ha sido definido a partir de una epistemología que coloca la sustancia como condición de existencia. En efecto, el sujeto es considerado como organismo biológico, unidad, individuo, consciente, autónomo.

En este apartado, por lo tanto, no nos detendremos en los recorridos que hemos expuesto en los distintos capítulos. No nos parece necesario volver a desplegar, por ejemplo, que un humanismo vuelve reiteradamente hacia el presente, o que una dimensión epistémica ha repensado las relaciones de enseñanza a partir de un saber de la biología, de la medicina, de la psicología y la fenomenología, sino destacar que, si bien se han efectuado diversas reformas curriculares, las formaciones del saber y los efectos de verdad constantemente establecen una lógica del cuerpo que lo naturaliza y lo sustancializa, dejando un resto de sustancia mas allá de que se tenga en cuenta el contexto o la cultura.

Como hemos desarrollado, se evidencian reconfiguraciones del saber que han ido cambiando las relaciones de enseñanza. El saber de la medicina y las formas de pensar la ciudadanía han establecido ciertas características sobre el sujeto que conforman un universal, no sólo como parámetro de determinación de salud y de lo nacional,

respectivamente, sino también como contenido y objetivo de la educación. El saber de la biología y el de la psicología han sido los grandes saberes que ordenaron la enseñanza a partir de las características de los alumnos. La psicología evolutiva, en las reglas de una biología, ha desplazado las adaptaciones observadas y extraídas del comportamiento del cuerpo, como características claves “en las leyes de funcionamiento de las instituciones y de las formas de poder ejercidas sobre el niño” (Castro: 2004a: 258). Los aportes de la fenomenología de la percepción han reforzado la enseñanza centrada en el alumno, y han supuesto al sujeto como fundamento de su ser, de apertura al mundo, y autor de su propio camino. Por su parte, la administración y la economía han determinado el aspecto técnico del *currículum* con criterios de eficiencia para alcanzar esos fines y objetivos –como, por ejemplo, las taxonomías.

No obstante, más allá de las diferentes relaciones bajo las cuales se ha organizado el *currículum*, éste no ha sido desvinculado de las propiedades sustanciales del cuerpo, ya que aparecen contenidos relacionados con aspectos biológicos del cuerpo como las capacidades motoras (fuerza, flexibilidad, etc.), y cualidades de un interior del cuerpo que funciona como epifenómeno (conciencia corporal). Tampoco se han reformulado los objetivos por fuera de las reglas que hacen a un sujeto universal, en la medida en que aparece “un principio de salud”, “una ciudadanía” que encauza el dispositivo pedagógico y sus fines lineales y progresistas. Lo mismo ha ocurrido con las formas de evaluación, que no se han conformado más allá de caracterizaciones y cuantificaciones de una identidad, de lo individual, de la sustancia que hace al sujeto. Por último, las orientaciones didácticas, si bien evidencian en su metodología un desplazamiento de la psicología a la fenomenología, parten del supuesto de que el sujeto es el creador de su propio proceso de aprendizaje a través de una percepción que establece el sentido y crea el mundo.

Las reglas epistemológicas que definen el *currículum* nos ponen ante un modo de pensar la constitución del sujeto desde la sustancia, omitiendo el lenguaje como causa que nombra, concede, excluye y significa. Si bien aparecen enunciados que se proclaman como superadores de una dimensión del cuerpo orgánica, el análisis del orden de las reglas que establecen el sentido del *currículum* nos permitió desenmascarar esa apariencia neutra e independiente, tomar una distancia con el presente del que formamos parte, y consecuentemente situarnos desde una problematización de lo que nos es dado como universal y verdadero. El análisis de los límites y las reglas del sentido en los que

funciona el *currículum* de Educación Física y el sujeto, a su vez, nos abrió el espacio para elaborar una serie de desplazamientos que fueron desplegados en los capítulos finales.

El papel del intelectual no es el de situarse un poco en avance o un poco al margen, para decir la muda verdad de todos; es ante todo luchar contra las formas de poder allí donde éste es a la vez el objeto y el instrumento: en el orden del saber, de la verdad, de la conciencia, del discurso (Foucault, 1992: 85).

Los saberes funcionan como estructuras que permiten determinadas reglas del sentido a partir de las cuales se constituye el *currículum* y un modo de entender el sujeto. Es decir, constituyen a las prácticas en general, que tienen por efecto un sujeto. Por ello, se intentó llevar adelante una crítica de lo que esos discursos nos dicen. No se trató de un rechazo sino de una crítica, de un análisis de los límites y de la reflexión sobre ellos; se trató, en definitiva, de “volver a lanzar tan lejos y tan ampliamente como sea posible el trabajo indefinido de la libertad” (Foucault, 1996a: 105), en lo que nos es dado como verdad, como un “deber ser”.

Sólo se podrá pensar otras relaciones de enseñanza a partir del desplazamiento de una epistemología que supone el origen del sujeto a partir de la vivencia consciente y la sustancia, hacia una epistemología que pone en el origen del sujeto las estructuras del lenguaje y la racionalidad de las prácticas. En este desplazamiento epistemológico, el sujeto de la educación ya no será el alumno, aquel que se supone que no sabe y por lo tanto tiene que adquirir determinado conocimiento luego del proceso de enseñanza, aquel que no tiene cierta característica universal y que debe alcanzarla; el sujeto será quien hace la educación, desplazando al alumno a la condición de objeto. Pensar la problemática curricular a través de un desplazamiento epistemológico implicar pensar una relación con el saber y con el sujeto que no modifica la manera de definirlos, sino que los desnaturaliza, haciendo aparecer otro sujeto y otra educación.

La relación del lenguaje con el sujeto nos abre otra educación del cuerpo a partir de la falta de saber, que justamente no refiere a ninguna sustancia caracterizable en el cuerpo, sino al deseo que “se inscribe como consecuencia de la articulación del lenguaje en el nivel del Otro” (Lacan, 2011a: 55). El saber puede suponerse como sujeto, asunto de la enseñanza, y como la falta, porque es del orden de “la falta que no puede representar porque falta” (Behares, 2003: 251). Esto desplaza tanto la noción de conocimiento –que se relaciona con aquello representable– hacia el saber, como el modo de definir el sujeto desde lo caracterizable, cuantificable, sustancializable hacia el sujeto como falta. Quien hace la educación es el sujeto como saber y como falta, en la medida en que siempre algo va a quedar afuera por la división del sujeto. Esto requiere colocar

las relaciones de enseñanza, no a partir de un deber ser o de características del alumno, sino en la dimensión de algo que no puede ser representado y funciona como acontecimiento de saber. En este sentido, “hay sujeto configurado como tal en el lugar de la falta de saber, motor del movimiento subjetivo hacia el deseo de saber” (Bordoli, 2013: 200).

En oposición a la epistemología sustancialista, la posición epistemológica que coloca el lenguaje como constitutivo del sujeto implica otro orden del lenguaje, del tiempo, del espacio, y en consecuencia de la educación. 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).

El sujeto representado entre los significantes es el asunto de la educación, mientras que el curriculum opera y establece la lógica del asunto, no en la dimensión de una verdad, sino en el orden del sentido. A su vez, nuestra perspectiva propone un tiempo que no es lineal sino circular, y un espacio conformado como una combinatoria que en el universo signifiante rige sólo en dos dimensiones: la metáfora (sustitución) y la metonimia (conexión) (cf. Eidelsztein, 2012). De esta manera, el acontecimiento del sujeto aparece dividido entre dos significantes y localizado en el intervalo entre ellos, lo cual le impide ser uno u otro, o ser sí mismo. En otras palabras, el tiempo y la constitución del sujeto no tienen un origen o fin, debido a que el lenguaje “ya siempre está allí”. En el sentido que le otorga Lacan, el sujeto queda en un tiempo circular, en un espacio bidimensional, que anula toda individualidad, sustancia, identidad, unidad que el curriculum ha intentado suponer con diferentes saberes. El sujeto quedaría representado para Eidelsztein (2012), de la siguiente manera:



Esto no sólo constituye un modo de pensar el sujeto desde el desplazamiento epistemológico propuesto, sino que además conforma el punto teórico desde el cual se construyó el objeto de investigación de la tesis. Si bien la pregunta fue por el sujeto de la

Educación Física, la representación del cuerpo no quedó en un conjunto de pulsiones que provienen del interior del cuerpo, las ideas en mente que tiene un alumno, una cualidad consciente e interior del cuerpo, como así tampoco en el individuo o ser autónomo que ha promulgado el *curriculum*, porque la relación entre los significantes coloca una lógica de lo impersonal, indicando “que el pensamiento y el habla no se corresponden con la lógica individualista” (Eidelsztein, 2011: 10).

En el cuerpo hay movimiento: nunca es un punto, es decir, nunca puede ser ligado a un signo o a una identidad porque el cuerpo rompe con el espacio. En palabras de Esposito (2006), la vida se forma de una modalidad drásticamente distante de su propia desnudez biológica. Si bien el nacimiento implica un proceso que tiene que ver de manera directa con la animalidad del hombre, es allí donde se establece la más tajante división entre el animal y el hombre, el organismo y el cuerpo, la naturaleza y la política. La llegada de un ser viviente al mundo ya está ligada por un lenguaje, una batería significativa que es preexistente y tiene por efecto un sujeto.

En este marco epistemológico, la educación del cuerpo será entendida como una práctica, lo que quiere decir que no será una técnica –es decir, un medio para el desarrollo de la fuerza, de la resistencia– ni un mecanismo para adquirir una conciencia de nuestro cuerpo; pues pensar en prácticas corporales y no en técnicas o medios de conciencia corporal implica pensar una educación como práctica social, histórica –por ende política–, que se separa del ser y pone al sujeto como resultado de una operación. Así, se conforma una experiencia que no refiere a una vivencia o a una técnica que fija al cuerpo orgánico a partir de preceptos biológicos, sino a un discurso, a un sistema de acción que está estructurado a partir del lenguaje, y tiene unas relaciones con el saber, el poder y la ética a partir de las cuales el sujeto hace su educación. De hecho, “el lenguaje está implicado en el saber, porque no puede haber lenguaje sin saber” (Behares, 2013: 247).

Una propuesta educativa debe ser un instrumento del que alguien pueda servirse, una incesante exploración sobre las distintas posibilidades de ser, pensar y vivir, que permita una vida impulsada por la curiosidad. Es decir:

una prontitud en encontrar extraño y singular lo que nos rodea, un cierto encarnizamiento en deshacernos de nuestras familiaridades y en mirar de otro modo las mismas cosas, un cierto ardor en captar lo que sucede y lo que pasa, una desenvoltura a la vista de las jerarquías tradicionales entre lo importante y lo esencial (Foucault, 1999b: 222).

Por ello, será necesario pensar una práctica que lleve a desnaturalizar lo evidente a través de un cuestionamiento crítico de sí mismo, lo cual supone una interrogación constante sobre qué se puede ver, decir y pensar, qué se puede hacer, sentir y hacer, a qué se puede oponer resistencias, por qué se puede luchar, cómo se puede vivir, cómo se ha llegado a ser de determinada manera, cómo se puede ser y pensar de forma distinta. Es decir, una práctica que constituya al sujeto, y no una vivencia o técnica que lo lleve hacia la búsqueda de una universalidad establecida.

El problema está en el estatuto que adquiere el sujeto según las reglas del sentido que establece el curriculum. Los saberes que reiteradamente vuelven al presente toman al sujeto como objeto de una ciencia médica, biológica, psicológica, etc., y es en función de ello que se conforma una educación. Al decir que el lenguaje preexiste y hace a un sujeto, se sigue que la práctica conforma una estructura que funciona y tiene como causa un sujeto, al colocarlo en estatuto de objeto. Pero quien hace su educación, es el sujeto. En otras palabras, el sujeto de la Educación Física no es el objeto dado de la psicología, la medicina, etc., sino que opera como saber que “no cesa de resistirse a ser representado” (Behares, 2003: 251). La vida del sujeto, entonces, está en el correlato de su falta, el deseo. Esta incompletud rompe lo acabado de la educación o su pretendido progreso, la unidad del sujeto, la búsqueda de la imagen de sí mismo y las relaciones entre enseñanza-aprendizaje, como si toda enseñanza implicara la suma de un objeto cognoscible, una adelanto, una mejora, etc.

Una epistemología que coloca el lenguaje como causa del sujeto, nos lleva a esos imposibles que tienen que ver con la posición de falta del sujeto y del saber. La cuestión en el fondo es dejar de entender que la educación del cuerpo es evolutiva, progresiva, lineal, positiva, y la hipótesis de que la enseñanza supone un aprendizaje, que el curriculum no es sólo estructura de conocimiento sino también acontecimiento de saber.

El sujeto como saber, y el saber como aquello que incluye la dimensión de la falta, se conforman en el vértice del triángulo didáctico y a su vez se posicionan entre dos significantes (un aprendiz-maestro o un maestro-aprendiz, indistintamente), en los cuales el segundo se encuentra en posición de causa sobre el primero y ninguno consigo mismo. Esto rompe todo resto de sustancia que se intente caracterizar, y permite establecer una relación de enseñanza particular a partir de una estructura conformada por un contenido universal (juegos, deportes, gimnasia, vida en la naturaleza) y caracterizada por estructuras de relaciones que siempre remiten en función de lo Otro, es decir, “en función

de los términos que ya funcionan en el sentido de la estructura y con específicos valores aportados por los otros y Otros en función de la cadena o trenza del discurso” (Eidelsztein, 2012: 49).

Pensar que es el sujeto quien hace la educación convierte la práctica en aquello que –como un otro saber que transforma lo que vamos siendo, que forma y deforma, que cambia, que interpela pero que a su vez abre un camino a la novedad, u otros posibles– constituye una experiencia que crea al sujeto.

BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G. (2011). *Desnudez*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Agamben, G. (2009). *Signatura rerum*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Agamben, G. (2005a). *Estado de excepción*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Agamben, G. (2005b). “¿Qué es un dispositivo?”, conferencia pronunciada en la Facultad de Humanidades y Ciencias e la Educación (UNLP) el 25 de octubre de 2005, La Plata.
- Agamben, G. (2004). “Archeologia di un'archeologia”, en Melandri, E., *Il circolo e la linea*, Macerata: Quodlibet, p. XI-XXXV.
- Agamben, G. (2003). *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida*, Valencia: Pre-Textos.
- Agamben, G. (2001). *Medios sin fin. Notas sobre la política*, Valencia: Pre-Textos.
- Agamben, G. (1995). *Homo sacer II. El poder soberano y la nuda vida*, Valencia: Pre-Textos.
- Aisenstein, Á. (2003). “El curriculum de educación física en Argentina. Una mirada retrospectiva de la escolarización del cuerpo”, en *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XV, N° 37, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, pp. 145-158.
- Aisenstein, A. y Gvirtz, S. (1999). “De la dispersión a la compartimentalización. Tácticas para disciplinar los cuerpos en la escuela. Argentina 1820-1950”, en actas de 22° Reunião Anual de ANPed, 26 a 30 de septiembre, Caxambú.
- Aisenstein, Á. y Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950*, Buenos Aires, Prometeo.
- Albergucci, R. (1996). *Educación y Estado. Organización del Sistema Educativo*, Buenos Aires: Editorial Docencia – Fundación Universidad a Distancia “Hernandarias”.
- Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*, Buenos Aires: Granica.
- Ammassari, P. (1985). “I fondamentali problemi di metodologia della ricerca sociale”, en *Studi di sociologia*, XXIII, 2-3, pp. 176-93.
- Arendt, H. (2008). *La condición Humana*, Buenos Aires: Paidós.

- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ball, S. J. (comp.) (2001). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid: Morata.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1987). *El nivel educativo sube*, Madrid: Morata.
- Behares, L. (2013). "Sobre las éticas de lo imposible y la enseñanza", en Southwell, M. y Romano, A. (comps.). *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*, Buenos Aires: UNIPE, Editorial universitaria, pp. 245-260.
- Behares, L. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*, Montevideo: Universidad de la República.
- Behares, L. (2007). "Enseñar en cuerpo y alma: la teoría de la enseñanza y el saber en la pulsión", en *Educação Temática Digital*, Campinas, Vol. 8, N° esp., jun, pp.1-21.
- Behares, L. (dir.) (2004). *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*, Montevideo: Psicolibros Waslala.
- Benjamin, W. (1993). *La metafísica de la juventud*, Barcelona: Paidós.
- Berlin, I. (2000). *Las raíces del romanticismo*, Taurus: Madrid.
- Bertoni, I. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Beyer, L. y Apple, M. (1998). *The Curriculum. Problems, Politics and Possibilities*, Albany, State University of New York Press: SUNY Press.
- Biglieri, P. (2004). "Sociedad civil, ciudadanía y representación: el debate de los clásicos de la modernidad", en *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* [en línea], XLVII (191). Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=42119103>.
- Bloom, B. (1990). *Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educativas. Manuales I y II*, Buenos Aires: El Ateneo Editorial.
- Bohórquez, F. y Trigo, E. (2006), "Corporeidad, energía y trascendencia. Somos siete cuerpos (identidades y notas)", en *Revista de Motricidad y Desarrollo Humano*, Colombia: Universidad del Cauca. Disponible en: <http://www.consentido.unicauca.edu.co/site/desplegararticulo.php?id=169>.

- Bonantini, C. (1996). *Educación y Sociedad. Análisis histórico estructural de la escuela media argentina. Tomos I y II*, Rosario: Universidad Nacional de Rosario, UNR Editora.
- Bordoli, E. (2013), "Revisitando la enseñanza y lo curricular. Apuntes para pensar la igualdad", en Southwell, M. y Romano, A. (comps.). *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*, Buenos Aires: UNIPE, Editorial universitaria, pp.179-211.
- Bordoli, E. (2007). "El lugar del saber y de lo político en la formación docente", en *Políticas Educativas*, Vol. I, N° 1, Campinas, pp. 109-123.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México: Distribuciones Fontamara.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. y Passeron, J. (2008). *El oficio del sociólogo: presupuestos epistemológicos*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Braslavsky, C. (1995). "La Educación Secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos", en *Revista Iberoamericana de Educación*, 9, Buenos Aires-Madrid, pp. 91-123.
- Canguilhem, G. (2004). "El cerebro y el pensamiento", conferencia en la Sorbonne para el M.U.R.S., diciembre de 1980. Disponible en <http://pepsicoanalisis.wikispaces.com/file/view/SEM09CanguilhemEICerebroyelPensamiento.pdf>
- Canguilhem, G. (1968). "¿Qué es la psicología?", en *Études d'histoire et de philosophie des sciences*, Paris: Vrin, pp. 365-381.
- Carli, S. (2005). *Niñez, pedagogía y política*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carvalho, Y. M. de (1998). *El "mito" de la actividad física y salud*, Buenos Aires: Lugar.
- Castel, R. (2004). *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?*, Buenos Aires: Manatíal.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social*, Buenos Aires-Barcelona-México: Paidós.
- Castelli, M. P. (2013). "Sobre una lectura posible del nombre propio en la enseñanza de Lacan", en *El Rey está desnudo: Revista para el psicoanálisis por venir*, Año 6, N°6, Buenos Aires: Letra Viva, pp. 7-19.

- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castro, E. (2008). *Giorgio Agamben: una arqueología de la potencia*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNSAM.
- Castro, E. (2006). "Michel Foucault: sujeto e historia", en *Tópicos* [online], N°14, Santa Fé, pp. 171-183. Disponible en:
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1666-485X2006000100008&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Castro, E. (2004a). *El vocabulario de Michel Foucault*, Bernal: Universidad de Quilmes.
- Castro, E. (2004b). "Cuerpo y subjetividad: Una lectura de la obra de Michel Foucault", Seminario de posgrado, Programa en línea, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Disponible en:
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.149/pp.149.pdf>
- Castro, E. (2003). "Michel Foucault, la cuestión del humanismo", trabajo presentado en XII Congreso nacional de filosofía, AFRA (Asociación Filosófica Argentina), Neuquén.
- Cavarozzi, M. (1999). "El modelo latinoamericano: su crisis y la génesis de un espacio continental", en Garretón, M. (comp.). *América Latina: un espacio cultural en el mundo globalizado*, Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Chomsky, N. y Foucault, M. (2007). *La naturaleza humana: justicia versus poder*, Buenos Aires: Katz.
- Comenio, J. (1986). *Didáctica magna*, Madrid: Akal.
- Condorcet, N. (1922). *Escritos pedagógicos*, Madrid: Calpe.
- Crisorio, R. (2010). *Homero y Platón: Dos paradigmas de la Educación Corporal* (tesis doctoral), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Inédito.
- Crisorio, R. (2007a). "De una semiótica a una hermenéutica en la investigación de las prácticas corporales", ponencia presentada en el 7° Congreso Argentino y 2° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, La Plata.
- Crisorio, R. (2007b). "Educación Física e identidad. Conocimiento, saber y verdad", en Chavera Fernández, B. y Uribe Pareja, I. (eds.). *Aproximaciones epistemológicas y*

- pedagógicas a la Educación Física. Un campo en construcción*, Medellín: Funámbulos, pp.71-94.
- Crisorio, R. (2006). "Saber y ser competente no es lo mismo", en *Educación Física y Deporte*, Vol. 25, N°2, Medellín, pp.95-103.
 - Crisorio, R. (1995). "Enfoques para el abordaje de CBC desde la Educación Física", en *Serie Pedagógica*, N° 2, La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, pp. 175-192.
 - Crisorio, R. y Bracht, V. (2003). *La Educación Física en Argentina y Brasil*, La Plata: Al Margen.
 - Crisorio, R. y Giles, M. (1999). *Apuntes para una didáctica de la educación física en el Tercer Ciclo de la EGB*, Buenos Aires, Inédito.
 - De Alba, A. (1991). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*, México: Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM.
 - Deleuze, G. (2008). *Foucault*, Buenos Aires: Paidós.
 - Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*, Barcelona: Anthropos.
 - Díaz Barriga, A. (1997). *Didáctica y Currículo. Convergencias en los programas de estudio*, México: Paidós.
 - Diccionario de la Real Academia Española [RAE]. Versión on-line. Disponible en <http://www.rae.es/rae.html>.
 - Durkheim, E. (2003). *Las formas elementales de la vida religiosa*, Barcelona: Alianza.
 - Durkheim, E. (1984). *Educación y Sociología*, México: Colofón.
 - Dussel, I. (2010). "El currículum", en *Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo*, Programa de Capacitación Multimedial, Argentina, Ministerio de Educación.
 - Dussel, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*, Buenos Aires: FLACSO.
 - Dussel, I. (1994). *El currículum de la escuela media argentina (1863-1920)*, Buenos Aires: FLACSO.

- Dussel, I. (1993). *¿Existió una pedagogía positivista? Sobre la formación de los discursos pedagógicos (1850-1900)*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Mimeo.
- Eco, U. (1968). *La estructura ausente. Introducción a la semiología*, Barcelona: Lumen.
- Eidelsztein, A. (2012). "El origen del sujeto en psicoanálisis. Del Big Bang del lenguaje y el discurso en la causación del sujeto", en *El Rey está desnudo. Revista para el psicoanálisis por venir*, Año 4, N°5, Buenos Aires: Letra Viva, pp. 7-55.
- Eidelsztein, A. (2011), "Lo Simbólico de J. Lacan, o la Función del Agujero", en *El Rey está desnudo. Revista para el psicoanálisis por venir*, Año 3, N°4, Buenos Aires: Letra Viva, pp. 9-16.
- Eidelsztein, A. (2008a). "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. Disponible en <http://www.eidelszteinalfredo.com.ar/index.php?IDM=33&mpal=8&alias=>
- Eidelsztein, A. (2008b). "Por un psicoanálisis no extraterritorial", en *El Rey está desnudo. Revista del psicoanálisis por venir*, Año 1, N°1, La Plata: Letra Viva, pp. 61-81.
- Eidelsztein, A. (2007). "Del psicoanálisis como discurso: de la experiencia analítica a la estructura de discurso", Curso de doctorado, 14 de abril, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, UBA. Disponible en <http://www.eidelszteinalfredo.com.ar/index.php?IDM=33&mpal=8&alias=>
- Eidelsztein, A. (2006a). "El concepto de goce de Jacques Lacan. 2ª parte", en *Apertura Sociedad Psicoanalítica*, La Plata. Disponible en <http://www.eidelszteinalfredo.com.ar/index.php?IDM=32&mpal=8&alias=>
- Eidelsztein, A. (2006b). "Formalizaciones Matematizadas en Psicoanálisis", en *Curso de Doctorado dictado en Apertura La Plata*, Clase I, 7 de abril. Disponible en <http://www.eidelszteinalfredo.com.ar/index.php?IDM=33&mpal=8&alias=>
- Eidelsztein, A. (2005). "¿'Lacan y Freud' o 'Lacan o Freud'?", en *Curso de Posgrado*, Clase N° 9, 22 de julio. Disponible en <http://www.eidelszteinalfredo.com.ar/index.php?IDM=33&mpal=8&alias=>
- Eidelsztein, A. (2001). *Las estructuras clínicas a partir de Lacan*, Buenos Aires: Letra Viva.

- Eidelsztein, A. (1995). "La estructura del lenguaje: Necesidad, Demanda y Deseo", en *El grafo del Deseo*, Buenos Aires: Manantial, pp. 42-61.
- Einstein, A. e Infeld, L. (1959). *La física. Aventura del pensamiento*, Buenos Aires: Losada.
- Elias, N. (2000). *La sociedad de los individuos*, Barcelona: Península.
- Emiliozzi, V. (2011). *Fragmentos de cuerpos despojados. Una arqueología y una genealogía de los discursos del cuerpo en el Diseño Curricular de Educación Física*, tesis presentada para la obtención del grado de Magíster en Educación Corporal, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Disponible en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.440/te.440.pdf>
- Emiliozzi, V., Crisorio, R. (2009). "Cuerpos despojados de carga simbólica: Un análisis desde las prácticas corporales", ponencia presentada en XXVII Congreso Alas, Eje: *Sociología de las emociones y del cuerpo*, Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Disponible en <http://cuerposyemociones2009.blogspot.com/2009/08/cuerpos-despojados-de-carga-simbolica.html>.
- Esposito, R. (2008). "Nihilismo y comunidad", en Esposito, R., Galli, C. y Vitiello, V. (comps.). *Nihilismo y política*, Buenos Aires: Manantial, pp. 35-50.
- Esposito, R. (2007). *Communitas*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Esposito, R. (2006). *Bíos. Biopolítica y filosofía*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Esposito, R. (2005). *Immunitas. Protección y negación de la vida*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Feldman, D. y Palamidessi, M. (1994). "Viejos y nuevos planes", en *Propuesta Educativa*, N°6, pp. 69-73.
- Ferrater Mora, J. (1965). *Diccionario de Filosofía*, Buenos Aires: Sudamérica. Versión on-line disponible en http://isaiasgarde.myfil.es/get_file?path=/ferrater-mora-jos-diccionario-d.pdf.
- Filmus, D. (2001). *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad?*, Buenos Aires: IIPE-UNESCO, Altamira y Fundación OSDE.
- Foucault, M. (2013a). *La inquietud por la verdad: Escritos sobre la sexualidad y el sujeto*, Buenos Aires: Siglo XXI.

- Foucault, M. (2013b). *¿Qué es usted, profesor Foucault?: Sobre la arqueología y su método*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2012). *El poder, una bestia magnífica: Sobre el poder, la prisión y la vida*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2010a). *El cuerpo utópico. Heterotopías*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Foucault, M. (2010b). *Defender la sociedad*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2010c). *¿Qué es un autor?*, Buenos Aires: El cuenco de plata.
- Foucault, M. (2009a). *Una lectura de Kant: Introducción a la antropología en sentido pragmático*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2009b). *La hermenéutica del sujeto*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2009c). *Seguridad, Territorio y población*, Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.
- Foucault, M. (2008a). *El orden del discurso*, Buenos Aires: Tusquets.
- Foucault, M. (2008b). *La arqueología del saber*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2008c). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2008d). *“Tecnologías del Yo” y otros textos afines*, Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2008e). *El nacimiento de la clínica: una arqueología de la mirada médica*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2008f). *El pensamiento del afuera*, Valencia: Pre-Textos.
- Foucault, M. (2007a). *Nacimiento de la biopolítica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura económico.
- Foucault, M. (2007b) [1984]. *Historia de la sexualidad 3: la inquietud de sí*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2006) [1977]. *Historia de la sexualidad 1: el uso de los placeres*, Buenos Aires: Siglo XXI.

- Foucault, M. (2005) [1984]. *Historia de la sexualidad 2: la voluntad de saber*, Buenos Aires: Siglo XIX.
- Foucault, M. (2007b). *Historia de la sexualidad 3: la inquietud de sí*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2004). *Nietzsche, la Genealogía, la Historia*, Valencia: Pre-textos.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999a). *Estrategias de poder. Obras esenciales, Volumen II*, Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1999b). *Estética, ética y hermenéutica*, Valencia: Paidós.
- Foucault, M. (1996a). *¿Qué es la ilustración?*, Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (1996b). *La vida de los hombres infames*, La Plata: Altamira.
- Foucault, M. (1996c). *La prosa de Acteón*, Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (1995). *Nietzsche, Freud, Marx*, Buenos Aires: El cielo por Asalto.
- Foucault, M. (1994). "La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad", en *Hermenéutica del sujeto*, Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*, Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (1985). *Saber y Verdad*, Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Galak, E. (2012). *Del dicho al hecho (y viceversa). El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina*, tesis presentada para la obtención del grado de Doctor en Ciencias Sociales, La Plata, FaHCE-UNLP.
- Gagné, R. M. (1975). *Principios básicos del aprendizaje e instrucción*, México: Diana.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Grinberg, S. (2006a). "Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento", en *Revista Argentina de Sociología*, Año 4, N° 6, pp.67-87.
- Grinberg, S. (2006b). Gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento. Reflexiones en torno de la experiencia de los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza urbana, en VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentina, FaHCE, La Plata. Disponible en

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/32354/Documento_completo.pdf?sequence=1

- Grinberg, S. y Levy, E. (2009). *Pedagogía, curriculum y subjetividad: entre pasado y futuro*, Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Grüner, E. (1995). "Foucault: una política de la interpretación", en Foucault, M., *Nietzsche, Freud, Marx*, Buenos Aires: El cielo por Asalto, pp. 7-29.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El abc de la tarea docente: curriculum y enseñanza*, Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Hall, S. (1997). "Education and the crisis of the urban school", en Raynor, Harris (eds). *Schooling and the city*, Glasgow: Ward lock in association with Open University Press.
- Heidegger, M. (2000). *Carta Sobre el Humanismo*, Madrid: Alianza.
- Heidegger, M. (1997). *Ser y tiempo*, Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Hernández Moreno, J. y Rodríguez Ribas, P. (2004). *La praxiología motriz: fundamentos y aplicaciones*, Barcelona: INDE.
- Hobsbawm, E. (1989). *La era de la revolución*, Barcelona: Labor Universitaria.
- Jones, R. (2001). "Las prácticas educativas y el saber científico. Reinterpretación genealógica del surgimiento de la fisiología en la Francia posrevolucionaria", en Ball, S. J. (comp.). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid: Morata, pp. 81-105.
- Kant, I. (2010). *¿Qué es la ilustración?*, Buenos Aires: Prometeo.
- Kant, I. (1983). *Pedagogía*, Madrid: Akal.
- Kant, I. (1964). *Filosofía de la Historia*, Buenos Aires: Ed. Nova.
- Kymlicka, W. (2001). "Educación para la ciudadanía", en Gonzales, F. (ed.). *El espejo, el mosaico y el crisol: modelos políticos para el multiculturalismo*, México: Anthropos, pp. 251-284.
- Kymlicka, W. y Wayne, N. (1997). "El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía", en *Agora*, N° 7, pp.5-42.
- Koyré, A. (1991). *Estudios de Historia del Pensamiento Científico*, México: Siglo XXI.
- Lacan, J. (2011a). *Mi enseñanza*, Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2011b). *El Seminario. Libro 10: La Angustia*, Buenos Aires: Ed. Paidós.

- Lacan, J. (2010). "Posición del inconsciente", en *Escritos 2*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, J. (2008a). *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, J. (2008b). *El Seminario. Libro 16*, Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1995). *El Seminario. Libro 20*, Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1993). *Psicoanálisis, Radiofonía & Televisión*, Barcelona: Anagrama.
- Lacan, J. (1972). "Seminario XIX. ...O peor (El saber del psicoanalista)", clase del 21 de junio, inédito.
- Lacan, J. (1985). "Función y campo de la palabra y el lenguaje en psicoanálisis", en *Escritos 2*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, J., (1984a), "El estadio del espejo como formador de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica", en *Escritos I*, México: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1984b). *El Seminario. Libro 3*, Buenos Aires: Paidós
- Lacan, J. (1965). *El Seminario. Libro 12*, clase XVIII del 10-06-1965, inédito.
- Lacan, J. (1961). "Seminario IX. La identificación", clase 6 de diciembre de 1961, inédito.
- Lagrange, F. (1894). *La Higiene del Ejercicio en los Niños y en los Jóvenes*, Madrid: Imprenta de G. Juste, Pizarro.
- Lapierre, A. (1993). "Motricidad y psiquismo", en actas 1º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia, Departamento de Educación Física, FaHCE, Universidad Nacional de La Plata, pp. 485-503.
- Larrosa, J. (1995), *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid, Ediciones La Piqueta.
- Le Boulch, J. (1993). "El lugar de la Educación Física en las Ciencias de la Educación", en actas 1º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia. Departamento de Educación Física, FaHCE, Universidad Nacional de La Plata, pp. 39-91.
- Le Boulch, J. (1992). *Hacia una ciencia del movimiento humano: introducción a la psicokinética*, Barcelona: Paidós.
- Le Boulch, J. (1991). *El deporte educativo. Psicocinética y aprendizaje motor*, Barcelona: Paidós.

- Legarralde, M. R. (1999). "La fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales entre 1862 y 1887", en *Revista Propuesta Educativa*, año 10, N°27, pp. 38-43.
- Le Gaufey, G. (2008). "La paradoja del sujeto", conferencia 20 de agosto, Instituto de México.
- Locke, J. (1991). *Dos ensayos sobre el gobierno civil*, Madrid: Colección Austral.
- Lugones, L. (1910). *Didáctica*, Buenos Aires: Otero y Cía editores.
- Mantovani, J. (2012). *Bachillerato y formación juvenil*, La Plata: UNIPE, Editorial Universitaria.
- Marradi, A. (2002). "Método como Arte", en *Papers, Revista de Sociología*, Vol. 67, Barcelona, pp. 107-122.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires: Emecé.
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Fenomenología de la percepción*, Madrid: Editora Nacional.
- Micieli, C. (2003). *Foucault y la fenomenología*, Buenos Aires: Biblios.
- Morey, M. (2008). "Introducción", en *"Tecnologías del yo" y otros textos afines*, Buenos Aires: Paidós, pp. 9-44.
- Mosso, A. (1894). *La Educación Física de la Juventud*, Madrid: Librería de José Jorro.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aire: Aique.
- Narodowski, M. y Manolakis, L. (2001). "Estado, mercado y textos escolares. Notas históricas para un modelo teórico", en *Revista Educación y Pedagogía*, Colombia, Vol. XIII, N°29-30, pp. 27-38.
- Oszlak, O. (2012). *La formación del Estado Argentino. Orden, progreso y organización nacional*, Buenos Aires: Paidós.
- Palamidessi, M. (2000). "Currículum y problematizaciones: moldes sobre lo cotidiano", en Gvirtz, S (comp.). *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*, Buenos Aires: Santillana.

- Palma, H. y Wolovelsky, E. (2001). *Imágenes de la racionalidad científica*, Buenos Aires: Eudeba.
- Parlebás, P. (2001). *Juego, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*, Barcelona: Paidotribo.
- Parlebás, P. (1993). "Educación Física Moderna y ciencia de la acción motriz", en actas 1º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia, Departamento de Educación Física, FaHCE-UNLP, pp. 129-145.
- Pineau, P. (1996). "La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización", en Cucuzza, H. (comp.). *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires: Miño y Dávila, pp.227-248.
- Puiggrós, A. (2006). *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*, Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (1991). *Sociedad civil y estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujeto, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1995-1916). Historia de la educación en la Argentina. Tomo I*, Buenos Aires: Galerna.
- Rabinow, P. (1986). *The Foucault Reader*, Londres: Peregrine.
- Rodríguez Giménez, R. (2010). "Notas para una investigación sobre pedagogía y biopolítica", en *Revista Educación física y deporte*, N°29-2, Colombia: Funámbulos Editores, pp. 215-223.
- Rodríguez Giménez, R. (2008). "El cuerpo como objeto de políticas educativas", en Jornadas de Cuerpo y Cultura de la UNLP, 15 al 17 de mayo, La Plata. Disponible en Memoria Académica: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.633/ev.633.pdf
- Rodríguez Giménez, R. (2007a). "Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza", en *Revista Educação Temática Digital*, Campinas, Vol. 8, N° Especial, pp. 31-47.
- Rodríguez Gimenez, R. (2007b). "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, pp. 43-68.

- Rodríguez Giménez, R. (2005). "Notas sobre cuerpo, enseñanza e ideología", en Behares, L. y Colombo de Corsaro, S. (orgs.). *Enseñanza del saber-saber de la enseñanza*, Montevideo: FHCE, pp. 95-100.
- Rousseau, J. (1985). *Discurso sobre la economía política*, Madrid: Tecnos.
- Rousseau, J. (1982). *Emilio*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ruiz, G., Muinos, C., Ruiz, M. y Schoo, S. (2009). "La estructura académica del sistema educativo transformada: la impronta del peronismo", *Anuario de Investigación* [online], Vol. 16, pp. 265-276. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862009000100065&lng=es&nrm=iso>
- Ruiz, G., Molinari, A., Muiños, C., Ruiz, M. y Schoo, S. (2008). "La estructura académica del sistema educativo analizada a partir de los contenidos de la enseñanza: la educación secundaria durante las primeras décadas del siglo XX", en *Anuario de investigación*, Vol. 15, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-16862008000100058&script=sci_arttext
- Ruggiano, G. y Rodríguez Giménez, R., (2009). "Notas sobre educación del cuerpo y escuela: una lectura de las pedagogías del cuerpo", en Romano A. y Bordoli, E., (comps.). *Pensar la escuela como proyecto (político) pedagógico*, Montevideo: Psicolibros Waslala, pp.41-58.
- Sacristán, G. J. (comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid: Morata.
- Sacristán, G. J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid: Morata.
- Sacristán, G. J. (2002). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*, Madrid, Morata.
- Sarrailet, M. (2008). "El sujeto del inconsciente como impersonal y el problema de la responsabilidad subjetiva", en *El Rey está desnudo. Revista del psicoanálisis por venir*, Nº1, Buenos Aires: Letra Viva, pp.17-28.
- Saussure, F. (1972). *Cours de linguistique générale*, París: Payot.
- Scharagrodsky, P., Manolakis, L. y Barroso, R. (2003). "La educación física argentina en los manuales y textos escolares (1880-1930). Sobre los ejercicios físicos o acerca de

- cómo configurar cuerpos útiles, productivos, obedientes, dóciles, sanos y racionales”, en *Revista brasileira de história da educação*, Curitiba, N°5, pp.69-91.
- Schoo, S. (2010). *Orígenes y desarrollo de la Educación Secundaria, Normal y Especial en la provincia de Buenos Aires: iniciativas provinciales nacionalizadas (1853-1920)*, tesis para optar al título de Magíster en Educación, Universidad de San Andrés.
 - Sérgio, M. (2009). “Críticas a las Ciencias de la Motricidad Humana”, en Trigo, E., Sérgio, M., Genú, M. y Toro, S. *Motricidad Humana, una mirada retrospectiva*, España-Colombia, Léeme.
 - Sérgio, M. (1996). *Epistemologia da motricidade humana*, Lisboa: FMH.
 - Soler, C. (1993). “El cuerpo en la enseñanza de Jacques Lacan”, en *Estudios de Psicosomática*, Vol. I, Buenos Aires, pp. 93-114.
 - Southwell, M. (2013). *La escuela ante nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones*, Buenos Aires: Santillana.
 - Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid: Morata.
 - Tedesco, J. C. (1993). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Ediciones Solar.
 - Tedesco, J. C. (1982). *Educación y sociedad en la Argentina 1880-1900*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
 - Tedesco, J.C. (1973). “El positivismo pedagógico argentino”, en *Revista de Ciencias de la Educación*, N°9, Buenos Aires.
 - Tenti Fanfani, E. (2003). *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, Buenos Aires: IIPE-Unesco, Altamira y Fundación OSDE.
 - Tenti Fanfani, E. (2002). “Voz socialización”, en Altamirano, C. (comp.). *Términos críticos de la sociología de la cultura*, Buenos Aires: Paidós.
 - Terigi, F. (2012). “Sobre la cuestión curricular en la educación secundaria”, en Tenti Fanfani, E. (coord.). *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto de Planeamiento de La Educación IIPE-Unesco, pp. 55-78.
 - 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.
- Toro, S. (2009), "Conocimiento desde una mirada latina o crítica", en Trigo, E., Sérgio, M., Genú, M. y Toro, S. *Motricidad Humana, una mirada retrospectiva*, España-Colombia, Léeme, pp. 107-126.
- Trigo, E. (2011). *Ciencia e Investigación Encarnada*, España: Léeme.
- Trigo, E. y colaboradores, (1999). *Creatividad y motricidad*, Barcelona: INDE.
- Trigo, E. y Montoya, H. (2009). *Motricidad Humana: política, teorías y vivencias*, España-Colombia: Léeme.
- Trigo, E., Sérgio, M., Genú, M. y Toro, S. (2009). *Motricidad Humana, una mirada retrospectiva*, España-Colombia, Léeme.
- Trigo, E. y Rey Cao, A. (1999). La corporeidad como expresión de lo humano, I Congreso Internacional de Motricidade Humana, Almada-Portugal, Universidade da Coruña.
- Zizek, S. y Jameson, F. (1998). *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires: Paidós.

Leyes, documentos curriculares, planes y programas de educación, circulares

- Argentina, Plan de Estudio del Colegio Provincial de La Plata, 1885.
- Consejo Nacional de Educación (CNE), Plan de Estudios para las Escuelas Normales 1886, en *Revista La Educación*, Año 1, N° 5, pp.27-28.
- Consejo Nacional de Educación, Reformas al plan de Estudios de las Escuelas Normales 1881, en *Revista La Educación*, Año 2, N°24, pp.380-383.
- Consejo Federal de Educación [CFE], (2011), NAP. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación Física. Para 1° y 2° año/ 2° y 3° año del Ciclo Básico de Educación Secundaria.
- Dirección Nacional de Enseñanza Media [DNEM]. (1986). Planes y Programas de Estudio, Primero año, Ciclo Básico, Argentina: Ediciones Goudelias.

- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires [DGCyE] (2011). Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 6° año, Educación Física, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2011b). Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 5° año, Educación Física, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2010). Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 4° año, Educación Física, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2008a). Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 3° año, Educación Física, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2008b). Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 3° año, Educación Artística, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2008c). Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 3° año, Ciencias Naturales, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2008d). Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 3° año, Marco general para la Educación Secundaria, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2007a). Marco General de Política Curricular, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2007b). Diseño Curricular para la Educación Secundaria, Construcción de Ciudadanía, 1° a 3° año, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2007c). Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 2° año, Educación Física, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2007d). Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 2° año, Marco general para la educación secundaria, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2007e). Ley de Educación Provincial 13.688.

- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2006a). Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 1º año, Marco general para la Educación Secundaria, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2006b). "Educación Física", en Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1º año ESB, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2003a). Programa para la definición del Diseño Curricular del Nivel Polimodal, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2003b). Hacia una mejor educación física en la escuela, Programa: Hacia el fortalecimiento y jerarquización de la educación física como área curricular, Buenos Aires, Talleres gráficos de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2003c). Aportes para la construcción curricular del área de educación Física, Documentos de la *Revista de Educación*, Serie de desarrollo curricular/3, Tomo I, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2001). Marco General, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2001b). Tomo II, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (1998). Resolución N° 4625 de Polimodal, 6 de agosto de 1998, La Plata.
- Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior [DGES] (1953). Planes y Programas de Estudio, Ciclo Básico, Segundo Ciclo del Bachillerato, Ciclo Superior del Magisterio, Escuelas Normales Regionales, Escuelas Nacionales de Comercio, Buenos Aires.
- Dirección General de Instrucción Religiosa [DGIR] (1949). Programa de Moral para los Colegios Nacionales, Liceos de Señoritas y Escuelas Nacionales de Comercio, República Argentina.

- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación [MCEN] (1996). Contenidos Básicos Comunes para la Educación polimodal, Formación Ética y Ciudadana, República Argentina.
- Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación (1961). Programa de Educación Física, Buenos Aires.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública [MJIP] (1947). Boletín, Año X, Número 91, Septiembre de 1947, Buenos Aires.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública [MJIP] (1938). Boletín, Año I, Número II, 2 de abril al 1 de junio de 1938, Buenos Aires, pp. 40-48.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1903a). Plan de Estudios y Programas para los Colegios Nacionales de la República Argentina, Buenos Aires.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1903b). Antecedentes sobre enseñanza secundaria y normal en la República Argentina, Buenos Aires, Taller tipográfico de la penitenciaría nacional.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1902). Plan de Estudios y Programas, Colegios nacionales, Buenos Aires, Publicación Oficial.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1901). Instrucciones Generales de Higiene Escolar, Buenos Aires, Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional. Disponible en http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?dir=00022427&num_img=00022427_000b-00&mon=2&vn=s&vi=s&vt=s&vp=s&vv=s&vh=s&c=0001&zoom=100&modo
- Poder Ejecutivo Provincial (1885). Decreto. Fundación del Colegio Provincial de La Plata, Buenos Aires.

Revistas educativas, notas periodísticas, fuentes primarias

- Arnold, T. (1920). *Ensayos sobre educación*, Madrid-Barcelona: Colección Universal.
- Bavio, E. (1886). “Lo que debe ser el Maestro. Necesidad de la Escuelas Normales”, en *Revista La Educación*, Año 1, N °1. pp. 5-7.
- Beltrán J. G. (1909). “El Colegio Nacional. Bases Generales”, en *El Monitor de la Educación Común*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, pp. 304-325.

- González, J. V. (1905). "Discurso de Apertura", en Segunda Conferencia Anual de Profesores, Ministerio de Instrucción Pública, 5 al 15 de febrero, Buenos Aires: Imprenta Derqui.
- Jacques, A. (1985), *Escritos*, Buenos Aires, Angel Estado y Cia. S. A. Editores.
- Jacques, A. (1945) [1865]. "Memoria presentada a la Comisión encargada de elaborar un Plan de instrucción Pública y Universitaria, Buenos Aires", en *Escritos*, Buenos Aires: Estrada.
- Larroque, A. (1895) [1856]. "Informe al Ministro de Instrucción Pública, Dr. Juan María Gutiérrez", en Zubiaur, J. B., Álvarez, M., Martínez, B., Ugarteche, M. y Tibiletti, E. *El Colegio Histórico del Uruguay*, Buenos Aires: Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco.
- Mitre, B. (1863). Decreto 5447, Argentina.
- Pourteau, S. (1899). "Boletín del Ministerio de agricultura / Breves reflexiones sobre la educación física", en *Revista el Monitor de la Educación Común*, Año XIX, Tomo XVI, N° 316, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, pp. 757-759.
- *Revista de la Educación Física* (1910). Año II, N°7, Junio.
- *Revista La Educación* (1886). Año 1, N° 1, Buenos Aires.
- *Revista El Monitor de la Educación Común*, (1888). N° 124.
- Rivarola, (1963). "San Martín en la Educación Argentina", Conferencia pronunciada el 14 de agosto de 1963, en Ministerio de Educación y Justicia, Comisión Nacional de Museos, Monumentos y Lugares Históricos, Serie II, N°XXII, Argentina.
- Romero Brest, E. (1915). "Relaciones de la Educación Física con la militar en la escuela", en *Revista de La Educación Física*, Año VII, N° 36, Buenos Aires, pp. 89-95.
- Romero Brest E. (1911). *Pedagogía de la Educación Física*, Buenos Aires: Cabaut y Cia Editores.
- Romero Brest, E. (1905). "Organización general de la enseñanza física", en *El Monitor de la Educación Común*, Tomo XX, Consejo Nacional de Educación, p. 851.
- Romero Brest, E. (1900). *El ejercicio físico en la escuela (del punto de vista higiénico)*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Médicas, Compañía Sud Americana de Billetes de Banco.

- Zubiaur, J.B. Vergara, C. N. y Escobar, M. S. (1886). "Bases de la Asociación Nacional de Educación", en *Revista La Educación*, año 1., nº 1, pp. 5-7.

Índice de Abreviaciones

[CFE] Consejo Federal de Educación.

[CNE] Consejo Nacional de Educación.

[RAE] Diccionario de la Real Academia Española

[DGCyE] Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

[DGES] Dirección General de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior.

[DGIR] Dirección General de Instrucción Religiosa.

[DNEM] Dirección Nacional de Enseñanza Media.

[MCEN] Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

[MJIP] Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

[EMEC] Revista El Monitor de la Educación Común