

Enseñanza, aprendizaje. Cuerpo y sujeto

Una mirada desde el *Área de conocimiento corporal, del Programa de Educación Inicial y Primaria 2008.*

Liber Ismael Cardozo Giles

Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República.

Línea de Investigación: Estudios sobre el Cuerpo y la Política.

Grupo de Investigación: Cuerpo Educación y Enseñanza.

ismaelcardozo1985@gmail.com

Resumen

En la presente ponencia se propone el análisis del Programa de Educación Física escolar¹, más específicamente el *Área de conocimiento corporal*, del Programa de Educación Inicial y Primaria (año 2008), de la Administración Nacional de Educación Pública Uruguay. Para este cometido, acercamos una problematización teórica que intentará rodear las nociones de enseñanza, aprendizaje. Posteriormente intentaremos establecer una relación de lo anterior con la educación y la normalización del cuerpo, que pertenece al orden de la gubernamentalidad (Rodríguez, 2012). Cómo está última cuestión, produce un cuerpo objetivado que sin hacerlo explícito, trae aparejado una noción de sujeto.

Por último, intentando darle un cierre al trabajo, pero con el afán de dejar una puerta abierta a futuras tematizaciones, problematizaremos la posibilidad de las prácticas corporales, dentro de la EF, como lecho factible, donde se asiente el no saber y emerja la posibilidad del deseo.

Palabras Claves: *Educación Física, Enseñanza, Aprendizaje, cuerpo, Sujeto.*

Introducción.

“La educación física procede de lo político-pedagógico más que de lo científico. Por esta razón le resulta esquivo el saber: su historia es la historia del ejercicio físico, del adiestramiento corporal, del acondicionamiento físico, de la preparación anátomo-fisiológica para el desarrollo intelectual, del desarrollo y el mantenimiento del organismo”. (Rodríguez, 2012: 5)

¹ En adelante EF

En el presente trabajo nos proponemos problematizar las nociones de enseñanza y aprendizaje, que predominan hoy en día, en la Educación Física escolar. Para este cometido elegimos analizar los elementos discursivos, que se hallan implícitos en el *Programa de educación Inicial y Primaria, año 2008*, más específicamente en el *Área de conocimiento corporal*. Por este motivo nos es ineludible la cuestión del cuerpo, o mejor dicho la relación que guarda este con la educación y las nociones de enseñanza y aprendizaje.

Cómo pocas cosas el cuerpo ha suscitado la atención de los modernos, esta característica supera ampliamente el campo de la EF:

“Esto supone que el tema saber del cuerpo no le corresponde solo a la educación física, como se puede sugerir de un modo equívoco. Pocas cosas reúnen una relevancia tan densa como la cuestión del cuerpo en la modernidad, pero pocas, a la vez, se han tratado culturalmente de un modo tan elusivo. Los médicos y los educadores saben muy bien de la encrucijada del cuerpo, y saben también, que no solo es una cuestión de saber, sino de política, ya se trate de policía de la salud, ya de policía de las conductas. Como pocas cosas, la educación y la salud son aspectos muy caros para los estados modernos; ambos están en el corazón de la gubernamentalidad y, por lo tanto, de la biopolítica. (Rodríguez, 2012: 16)

Pero no solamente la referencia al cuerpo se nos presentará como necesaria al hablar de la preocupación por el gobierno de las poblaciones en los Estados modernos, sino que cuando abordemos el análisis de la enseñanza como instancia, (Behares, 2008), esta necesidad es insoslayable:

“La instancia a la que hacemos referencia impone la lógica del deseo y, por eso, de la alteridad constitutiva de lo subjetivo en el lenguaje. En este marco de referencia, hablar de cuerpo parece sustancialmente imprescindible” (Behares a, 2008: 29)

El programa de EF elaborado en el 2008, y que de manera novedosa se ve inscripto en el de Educación Inicial y Primaria, surge paralelamente a la promulgación de la Ley 18.213 que el poder Ejecutivo impulsara en el año 2007, declarando la obligatoriedad de la EF en todas las escuelas públicas del país. Este programa intento plantear enfoques entorno a la enseñanza y el aprendizaje que enfatizarán la centralidad del niño, poniendo la atención en el proceso y el desarrollo. Digamos siguiendo a Bordoli (2011), que se emparenta con los discursos educativos que delinear un modelo paidocéntrico:

“El discurso educativo paidocéntrico, también se plantea una relación predominantemente diádica. La diferencia central se halla en que el niño es representado como potencia en términos aristotélicos, como sujeto en evolución al cual hay que conducir y ayudar en el proceso de desarrollo.” (Bordoli, 2011: 99)

La propia definición de EF, de Jorge Gómez, que es utilizada en el programa da cuenta de lo anterior:

“(..) es un proceso pedagógico tendiente a considerar y crear las condiciones para el desarrollo de la corporeidad en su dimensión global y compleja, en particular de la motricidad² como aspecto constitutivo y cualificador, capaz de dar respuesta a los sujetos en situación y necesidad de aprendizaje, contextualizado en una sociedad cambiante e inestable, con importantes diferencias de clase y sustrato culturales” (Gómez, *La educación física en el patio* cit en Programa de Educación Inicial y primaria, 2008: 236)

Si bien esta conceptualización pretende superar aquella más tradicional asociada a un modelo magistercéntrico, “(...) voluntarista y moralizante, característico del SXIX, (...) el maestro porta el saber que debe impartir, enseñar a un otro (...)” (Bordoli, 2011: 98), poniendo al niño en el centro, ambos discursos están sostenidos por pilares que llevan a concepciones en torno a la enseñanza y el aprendizaje que no escapan del error. La creencia en un sujeto unitario, la conciencia transparente a sí misma y el proceso que favorece el desarrollo, como bien señala Bordoli:

“En otros términos, la premisa e ilusión iluminista que selló el pacto y el optimismo pedagógico en la modernidad es la convicción de que tanto la educación como la enseñanza se asientan en la posibilidad de completar, desarrollar y transformar plenamente al sujeto.” (Bordoli, 2011: 96)

Análisis.

Enseñanza y aprendizaje, el sujeto en la aporía del proceso.

Como bien señala Luis Behares:

“Enseñar y aprender son dos fenómenos diferentes, caracterizables de múltiple maneras –y, de hecho caracterizados ya de múltiples maneras- que en términos educativos han sido analizados en los últimos setenta años como dos cara de un mismo proceso.” (Behares, 2008 b: 11).

Siguiendo lo planteado por el autor, nos proponemos problematizar los conceptos separadamente, a la luz de interpretar sus particularidades.

Aprendizaje:

Entonces algunas cuestiones introductorias. Siguiendo a Ana María Fernández:

“A fines del siglo XIX y principios de XX surge la psicología experimental con el objetivo de hacer de la psicología una ciencia según el modelo positivista. A partir de entonces las teorías pedagógicas se apoyaron en los estudios psicológicos que le prestaron una noción de sujeto y de conocimiento, y por lo tanto un *modo de*

² Para comprender a qué se nos referimos por corporeidad y motricidad, dirigirse al *Programa de Educación Inicial y Primaria. Área de conocimiento corporal.*

concepción de aprendizaje. En forma muy esquemática es posible señalar que la *Denkpsychologie* (psicología del pensamiento, hoy nombrada como psicología cognitiva) tiende a un *ideal de desarrollo* y se funda en un ideal central que afirma que hay unidad psíquica, hay un lugar de control mental, psíquico, volitivo, cognitivo, que conforma dicha unidad” (Fernández, 2014: 22)

De aquí se desprenden elementos de suma importancia, el sujeto psicológico es el sujeto de la unidad psíquica donde la conciencia es transparente a sí misma, del mismo modo es factible un desarrollo con etapas identificables, de manera de planificar un proceso lineal que lo favorezca. La autora continúa:

“Se parte de la idea de un desarrollo psicológico caracterizable como lineal y en una sola dirección. Para ello se requiere de una estabilidad psíquica, de una idea de sujeto estable, autónoma, es decir, un sujeto psicológico, una unidad bio-psico-social. Se presenta de esa manera un continuo progresivo, progrediente, con una linealidad temporal. Esta conceptualización subyace a los postulados de las teorías conductistas, cognitivistas, sociointeraccionistas, psicogenéticas, etc.” (Fernández, 2014: 22)

Estos elementos constituyen la base teórica de la mayoría de las líneas discursivas que discurren por los ámbitos educativos, como lo señala María Leonor de los Santos:

Se puede tomar otra postura, con rasgos muy disímiles a las expuestas, que precisamente no aparece en las instituciones educativas, (De los Santos 2014), hablamos del psicoanálisis, según Fernández:

“No obstante, también a fines del siglo XIX y principios del XX, surge otro discurso que se contrapone a la psicología: el psicoanálisis. A diferencia del anterior, plantea que no hay unidad psíquica. A partir de Sigmund Freud, el sujeto del psicoanálisis es un sujeto dividido, al menos entre la conciencia y el inconsciente” (Fernández, 2014: 22)

De esta manera el sujeto escindido del psicoanálisis, rompe con la aporía positivista que pretende captar al individuo en toda su amplitud, pudiendo diagramar tecnologías mediacionales o asociacionistas (De los Santos 2014), que garanticen que aquel supuesto aprendiz se apodere, prenda, atrape o desarrolle un conocimiento posible. Refiriéndose al seminario *El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica (1954-1955)* de Jacques Lacan, María Leonor de los Santos nos dice:

“Resulta muy interesante la lectura del capítulo VII de esta obra, esencialmente el capítulo denominado <El circuito> justamente el vocablo *circuito* nos remite a la idea de circularidad, de no linealidad (...) La lectura conduce al principio de la termodinámica, mencionando la conservación de energía, es decir, señala que la existencia de algo al final implica la existencia de algo al comienzo. Si lo llevamos al

terreno del aprendizaje, entendemos que la existencia de éste implica que haya existido algo anteriormente” (De los Santos, 2014: 149)

Desde este lugar ¿qué sería aquello anterior?, pues bien, la cuestión del saber entra aquí en escena, y en este punto se hace necesario hacer mención a Behares, para establecer una distinción:

“ Tal vez aquí podamos, aunque muy elusivamente, distinguir “saber” de “conocimiento”, en la medida en que en sí mismo el saber no tiene secuencia tanto cuanto no tiene asiento psicológico; al conferirle objetividad, al igual que suponerlo asentado en un aparato psíquico igualmente objetivo, se transforma en lo que llamamos “conocimiento”.” (Behares, 2005: 11)

Entonces el saber. Para el psicoanálisis esta es una cuestión central. De igual modo no es sencillo responder a la pregunta ¿a qué se le llama saber? Con la intención de hacerlo recurrimos a Ana Hounie, quién para intentar bordear esta pregunta, enlaza la perspectiva filosófica y psicoanalítica, planteando lo siguiente:

“Esta articulación nos permitirá dar cuenta de lo que en la experiencia del psicoanálisis es del orden del saber, donde no hay nada que aprender, asir o mantener. Sin embargo, abordar este tipo de saber nos enfrenta a definir lo que se escurre del terreno significativo, a transmitir lo inaprensible. Aunque no seamos categóricos acerca de su imposibilidad, convengamos en un comienzo que no es una tarea sencilla pues este término posee la posibilidad de ser múltiple y esquivo en las significaciones que lo determinan y al mismo tiempo resulta contundente para indicar una potencia concerniente a la experiencia humana en sus fundamentos más básicos.”(Hounie, 2014: 121)

Emprendiendo esta articulación, Ana Hounie, con la intención de arrojar luz al problema plantea:

“Proponemos entonces definir un dominio que delimite un espacio y, al mismo tiempo, que en su misma construcción puedan percibirse, más que su figura consolidada, sus mismo movimientos. Y en él consideramos lo siguiente: lo que mueve al sujeto en su relación con el saber es el no-saber” (Hounie, 2014: 122)

Es importante aclarar con la autora que el no-saber no hace referencia al negativo del saber, el no-saber es el lugar del deseo que auspicia la posibilidad del saber.

Lo que resulta de primer orden desde esta perspectiva, intentando reflexionar acerca del aprendizaje, es que el saber es inalcanzable, por este motivo no hay tal cosa que se pueda planificar, y que a partir de una batería tecnológica se pueda transmitir a un otro, o posibilitar su desarrollo en otro.

En este minimalista recorrido que pretendió dar un breve pantallazo de las principales teorías que intentaron establecer una noción de aprendizaje, vimos con María Leonor de

los santos Echevarría, que las mismas se pueden agrupar en dos grande bloques. El primero conformado por las teorías asociacionistas, de condicionamiento, de estímulo respuesta, ósea las conductistas y el segundo conformado por las teorías mediacionales, en las cuales encontramos a las cognitivas. (De los Santos, 2014).

El psicoanálisis es presentado por la autora, como otra mirada con notorias diferencias a las dos precedentes.

Parados en lo expuesto con anterioridad, al analizar el *Área de conocimiento corporal*, del Programa de Educación Inicial y Primaria, encontramos elementos para afirmar que la cuestión del saber no es tenida en cuenta. Además de esto, si bien en su fundamentación el programa plantea alejarse de los modelos amparados en la psicología conductista hacia modelos cognitivos, esto tampoco queda muy claro, ya que los contenidos están prescriptos de una manera que no deja mucho margen para que el niño experimente o desarrolle sus supuestas potencialidades. Quizás, esto se deba a las características inmanentes de las prácticas corporales que conforman la EF, podría ser este, tema para futuras investigaciones. Lo cierto es que en el discurso, el programa esgrime argumentos que se emparentan con los postulados de la Psicología Cognitiva, según Fernández:

“(...) la psicología cognitiva supone un sujeto activo que elabora significativamente a partir de los estímulos del medio, <organizando su actividad con arreglos a planes y estrategias que controlan y guían su conducta>. Ya no se trata del reduccionismo E-R (estímulo-respuesta), antes bien, el sujeto del cognitivismo produce estrategias, procesos, representaciones, esquemas y estructuras que organizan las funciones del conocimiento.” (Fernández, 2014: 32)

Fernández va a plantear que pese al intento de establecer a la teoría cognitiva, como un cambio de perspectiva en el aprendizaje con respecto a la conductista, se aprecian elementos de continuidad entre ambas teorías. Esto último se aprecia claramente en el documento del programa. Todo aparece diagramado por edades, especificando el momento de tal o cual actividad, el niño debe ser capaz de desarrollar tal o cual comportamiento en un lapso de tiempo determinado. Lo cierto es que la cuestión del saber no está presente. La concepción de sujeto es la de sujeto psicológico, donde se presenta la unidad psíquica y es posible el proceso que favorezca el desarrollo. Se puede ver que lo que predomina en el programa es la cuestión del conocimiento, objetivado y asentado en un aparato psíquico, capaz de ser transmitido, como lo muestra la siguiente cita:

“El juego en este programa se concibe como concepto, metodología y contenido. Es así que se convierte en contenido en la medida que es enseñable, y al mismo tiempo,

en estrategia metodológica esencial para la enseñanza de otros contenidos”

(Programa de educación Inicial y Primaria, 2008: 239)

Otra cuestión de relieve que aparece en el programa, es que, en las instancias, que son presentadas como de enseñanza-aprendizajes, la conciencia se muestra transparente a sí misma, indicio de la emergencia de un sujeto psicológico:

“La dimensión expresiva, entendida esta como el desarrollo de todas las posibilidades que puede tomar el movimiento, es el proceso reflexivo por el cual el niño puede percibirse, y reconocerse a sí mismo y en el entorno” (Programa de educación Inicial y Primaria, 2008: 240)

Enseñanza

Realizar una elaboración teórica de aquello a lo que nos referimos al nombrar la enseñanza no es una tarea sencilla, más aun teniendo en cuenta el difundido uso que ha acuñado al término. Como bien señala Behares:

“(…) la enseñanza se nos aparece como una circunstancia relativamente oscura, sin una clara definición positiva como sus alternativos empiristas del tipo de proceso, conversión, internalización, instrucción o aprendizaje” (Behares, 2008 a: 29)

Como ya lo mencionamos con anterioridad, Luis Behares va a plantear la necesidad de distinguir saber de conocimiento, es más, para el autor esta distinción es una oposición que necesariamente desprende a la enseñanza de lo pedagógico, colocándola en el orden de lo epistemológico, “Inscribir la cuestión de la enseñanza en esta oposición implica separarla del discurso pedagógico, para ponerla en un teoría del conocimiento o epistemología” (Behares, 2008 a: 30)

En nuestro trabajo aludiremos a lo pedagógico del modo en que lo expresa Raumar Rodríguez Giménez:

“En este texto la referencia a lo pedagógico remite a lo deóntico. A aquello que se plantea como necesario, lo que debe hacerse, que implica lo obligatorio y lo normativo, o bien a lo *teleológico*, aquello que involucra la preocupación por los fines y la acciones destinadas a alcanzarlos” (Rodríguez, 2011: 16)

Para explicar esta distinción fundamental entre enseñanza y pedagogía, Luis Behares, va a comenzar recurriendo a un análisis etimológico en los verbos que la lengua griega dedicaba para significar estos términos, para pedagogía dirá, “El primero, traducible fácilmente como “guiar a los niños”” (Behares, 2008 a: 30). Como se puede apreciar alude a una acción que alguien realiza en beneficio de un tercero; hay una intencionalidad que a partir de determinados mecanismos, formas de hacer y de deber hacer permite encauzar a otro. Para la enseñanza en cambio, según el autor:

“(…) tiene un sentido léxico de experimentación de estado y de tono reflexivo, por lo cual se puede traducir por “estar bajo el efecto de la enseñanza”, “estar enseñando(se) o “estar siendo enseñado”, en donde se anula la distinción estricta enseñar/aprender, al moverse en una esfera subjetiva (o “intersubjetiva”) que implica por igual o indiferentemente al “agente “ y al “recipiente”, ambos en el mismo espacio de experimentación de un estado (…) es un verbo integrado a una concepción de la enseñanza como vínculo con el conocimiento-saber, y no con la enseñanza como acción premeditada de “transmitir” un conocimiento a otro en forma lineal y directamente transparente” (Behares, 2008 a: 30)

De esta manera al estar inmersa en la órbita intersubjetiva, mediada por las relaciones con el saber, la enseñanza implica indispensablemente aquello que es del orden del lenguaje, o como plantea Behares instancia de palabra:

“Una de las ideas que intentaré defender en este trabajo es que la Teoría Moderna de la Enseñanza no tiene elemento para dar cuenta de lo que en la teoría antigua era de una obviedad evidente: a saber, que antes que ninguna otra cosa, las relaciones entre saber y conocimiento son instancia de palabra” (Behares, 2008 a: 29)

Pero entonces como dijimos anteriormente, un saber que no se puede objetivar, inalcanzable donde la presencia del equívoco es constitutiva:

“En lo que respecta a Platón, de acuerdo al modo en que se presenta en sus textos la relación o proporción posible entre el nombre y la cosa, la esfera de lo equívoco queda en una libertad mayor, jerarquizada como esencial y no como accesoria. Los elementos propios de su teoría de las ideas y de la reminiscencia, introducen un factor de deriva en la materialidad misma del pensamiento. Esa deriva de las almas en pos de las ideas es, salvando los usos terminológicos, del orden de lo que aquí llamamos saber” (Behares, 2008 a: 31)

Intentando aquilatar en la cuestión planteada, y acceder a elementos que permitan esclarecer, qué es aquello del habla que pertenece al orden de la enseñanza, Behares va a dirigir su atención a lo desarrollado por Agustín de Hippona, en su obra *De Magistro* y nos señalará:

“(…) de todas las cosas que se hacen hablando, la que se relaciona con la enseñanza es **significar**. Por eso, una teoría de la enseñanza solo puede construirse en la dimensión del **signo**, en la cual la palabra (**verbum**) se articula con el nombre (**nomen**), aunque esta articulación no incluye sino rudimentariamente alguna dimensión de la “cosa” (**res**) (…) Si el signo es el acceso al conocimiento, en éste no puede haber ninguna “verdad” (**veritate**) en sí, sino una correlación posible, que descansa más en la relación entre los signos que en la denotación de la cosa.” (Behares, 2008 a: 33)

En este sentido y acobijando a la enseñanza en lo relativo al significar o a la significación, radica su imposibilidad de ser completa, hay algo que se le escurre, algo que esgrime la aporía del proceso, es “la verdad sobre el mundo y las cosas” (Behares, 2008). Es así que se hace posible la experimentación de aquel estado en el que transcurre la enseñanza, (Behares 2008) mediada por el saber cómo imposibilidad plena, asociado de forma inherente al no-saber dónde el deseo es allí plausible.

Los planteos de Eloisa Bordoli son muy elocuentes a este respecto:

“(…) trazas materiales de un real que persiste y fractura las representaciones imaginarias que estabilizan el mundo de los conocimientos humanos. Como sostiene el último Pecheux, indefectiblemente, estas fracturas convocan al sujeto dividido, marcado por el lenguaje, por lo simbólico. (...) Si bien el sujeto tiene una imperiosa necesidad de homogeneidad lógica, ésta no puede coagular en tanto que el real arroja puntos de imposible, ausencia de saber, falta de saber (...) De esta manera se moviliza el deseo de saber hacia la aventura de la búsqueda de saber. (Bordoli, 2005: 18)

Si la enseñanza se comprende dentro de aquel espacio del habla que corresponde con el significar, la significación se ve impedida de abarcar la totalidad, en palabras de Eloisa Bordoli:

“Por consiguiente, el mundo humano, simbólico, está regido por discursividades que no pueden circunscribirse a la unidad semántica. Las mismas están divididas por dos espacios: el de los significados estabilizados, normalizados de las representaciones y el de las transformaciones de sentido que escapan a cualquier norma establecida a priori. Este último es efecto de la lógica del significante” (Bordoli, 2005: 18)

Para culminar este breve compendio entorno a la enseñanza, diremos que esta, articula cultura y sujeto, o mejor dicho manifiesta la presencia del sujeto que habita ahí, en el sin sentido, en la sin palabra, en el orden del significante, según Bordoli:

“Desde esta perspectiva, metafóricamente, la enseñanza podría representarse como un arco que tensa sujeto-cultura. Arco que habilita el movimiento, el acercarse y el alejarse de un sujeto que inscripto en su cultura se resiste en su singularidad e irrumpe allí donde el sentido se quiebra y se anuda el sin sentido. Es allí, donde el sentido y el saber se pierden que la enseñanza puede devenir acontecimiento. Acontecimiento que habilita la posibilidad de que la falta de saber emerja.” (Bordoli, 2005: 24)

Creemos que esta perspectiva no es tenida en cuenta en el programa, en este el docente es el que enseña, no hay lugar para la falta y el sin sentido, la siguiente cita lo demuestra de manera contundente, “Para abordar los contenidos de este Programa Escolar, el docente deberá partir de relacionar su enseñanza considerando los conceptos explicitados en el esquema” (Programa de educación Inicial y Primaria, 2008: 243).

Esta pequeña referencia es una muestra más, de en donde se coloca a la enseñanza y en donde al aprendizaje

El sujeto en el cuerpo objetivado de la Educación Física.

Entrar en el lenguaje es también entrar en el tiempo (...) y es, en la discontinuidad lenguaje-habla, estar en la historia, objetivarse a sí mismo, decir yo; luego decir éste es mi cuerpo. (Rodríguez, 2011: 10)

Como hemos visto, las nociones de enseñanza y las referencias a la Didáctica instrumental, que la EF explicita en el programa, no aluden al sujeto. Lo que no quiere decir que este no esté allí, que no haya nociones implícitas de sujeto, como afirma Eloisa Bordoli:

“(...) la Didáctica como disciplina normativa de la “buena enseñanza”, no siempre ha analizado las concepciones de sujeto que sus preceptos implicaban. No obstante, los desarrollos metodológicos o conceptuales realizados en este campo producen como efecto una noción particular de sujeto” (Bordoli, 2005: 17)

Sabemos que la Educación Física tradicionalmente, ha intentado hablar del cuerpo desde la ciencia positivista. En el programa, en su fundamentación, se procura superar esta concepción, refiriéndose a la corporeidad, intentando incluir lo emocional, cultural, social y abarcar algo más que el cuerpo biológico. Esto se contradice con el campo de conocimiento científico que legitima las prácticas prescriptas en el programa, que como hemos visto remite a la biología.

Lo que parece más factible es la imposibilidad de trascender el cuerpo orgánico y esto necesariamente implica al sujeto, Raumar Rodríguez nos muestra:

“Cuando la escuela dice “el cuerpo”, cuando le dice al niño “este es el cuerpo”, lo está implicando en un campo de saberes: desde este punto de vista epistémico, la enseñanza compromete al sujeto (...) La enseñanza moderna, si supone al sujeto cartesiano, supone también que el sujeto se piensa a sí mismo y de un modo transparente; a la vez, al reificar su objeto, excluye aquello que no pertenece al dominio de lo pensado.” (Rodríguez, 2011: 10).

Aquí se embraga lo que es del orden de la gubernamentalidad, la EF como dispositivo de seguridad en términos de Michel Foucault³, la impronta de la normalización⁴.

La clasificación de los niños a partir de lo biológico, que sigue caracterizando la EF hasta el día de hoy, responde a la preocupación por el gobierno de las poblaciones⁵. Esto inevitablemente involucra al sujeto y al saber, como expone Raumar Rodríguez:

“Sin embargo, los claroscuros del cuerpo persisten, se impone a la manía interpretativa del discurso pedagógico: desde que el “sueño clasificador” constituye un modelo de ciencia, los efectos se observan en la escena escolar. El que enseña *cuenta* con una serie de herramientas que le permiten interpretar, clasificar y ordenar a sus alumnos, sin reflexionar sobre los efectos que la propia clasificación produce, entre ellos, confundir la clasificación con el conocimiento o al propio objeto con la clasificación, incluso con la interpretación.” (Rodríguez, 2011: 10).

Lo que intenta la EF, es apropiarse de la experiencia que posibilita la emergencia de un saber, no-saber en lo que al cuerpo concierne. Objetivando al cuerpo, diciendo lo que este es, lo que puede hacer, no contemplando el lugar de la falta, del deseo.

En relación a esto, Nelly Goitía, Silvia Peri y Raumar Rodríguez aportan:

“De algún modo, el cuerpo pasa a ser algo distinto del sujeto y el potencial de control sobre la población reside en que la integración simbólica del sujeto descansa, en gran medida, en la pertenencia a la normalidad” (Goitía, Peri, Rodríguez, 1999: 73)

Esta es la premisa en la que se amparó el impulso universalista de los sistemas educativos en los que la EF se vio inscripta, actualizada en el día de hoy en la aporía del proceso y

³ Acerca de los dispositivos de seguridad se recomienda, Michel Foucault, 2006 Seguridad, territorio y población (Clase del 25 de Enero de 1978), Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires

⁵ Un ejemplo claro de esto, es la evaluación diagnóstica impulsada por Presidencia, a través de la Secretaría Nacional de Deportes, en el 2017, para ser llevada adelante por los profesores de EF en todas las escuelas del País. Este dispositivo fue resistido por parte de los docentes. Puede verse el tutorial en: www.youtube.com/watch?v=dSPfil9r2b8

⁶ A este respecto ver Crisorio, Ricardo 2009 “Educación Física” en Ricardo Crisorio y Marcelo Giles (Dirección) *Estudios críticos de Educación Física* (La Plata, Buenos Aires, Ediciones al margen)

el desarrollo. Por este motivo no puede dar cuenta del sujeto en falta y del saber. Para decirlo con Raumar Rodríguez:

“La experiencia corporal, dimensión irreductible del sujeto, supone esta falta (...) La educación y la enseñanza, al menos en sus modelos más pragmáticos, instrumentales y tecnicistas, se ven jaqueadas por ello: no suponen ninguna falta, suponen conocimiento pleno; lo imaginizado se torna imprescindible, es podríamos decir, la condición necesaria de su existencia. (Rodríguez, 2011: 13)

Así los fracasos escolares y sus incomprensiones las traduce en desfasajes con la normalidad, colocando las causas de los mismos en los propios niños, o en cualquier cosa, menos en cuestiones que implique una revisión profunda y teórica, de la enseñanza, la Didáctica y las relaciones con el saber. A este respecto Eloisa Bordoli nos aporta:

“Por ello, el acto de enseñanza encuentra su propio límite en la opacidad de la transmisión y en la escisión que existe entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La enseñanza encuentra el límite de su posibilidad radical con las resistencias a esa transformación o en los mentados “fracasos” de aprendizajes, problemas de conducta, apatía, o abandono estudiantil.” (Bordoli, 2011: 93)

A modo de conclusión

Las prácticas corporales como lecho posible para el sujeto en falta, y la emergencia del deseo.

Como intentamos demostrar en el desarrollo de este trabajo, pese al intento del programa en cuestión por correrse de la EF tradicional, no es evidente tal logro. Más bien, en lo que refiere al sujeto, a la Didáctica, a las relaciones con el saber, vemos elementos de continuidad. Por momentos el discurso intenta tomar otro camino, pero en lo inmediato da un rodeo que desarma toda posibilidad.

Intentaremos concluir entonces, con algunas reflexiones de orden teórico, con la intención de provocar nuevas problematizaciones que permitan re-pensar el lugar de la EF en la educación.

Las prácticas concretas de EF, y el campo teórico que la legitiman no dejan espacio para el saber, no-saber y el sujeto en falta, quizás sea necesario reformular las prácticas, legitimándolas en otro sustento epistemológico que pueda preguntarse por lo anterior.

Esto implica primeramente, lo didáctico como acontecimiento discursivo, que traerá aparejado indefectiblemente un cambio en el sustento epistemológico, que legitima las prácticas intentando darle un lugar al equívoco que se aloja en lo inaprensible del real, siguiendo a Pecheux:

“El fantasma de la ciencia regia viene, en todos los niveles, a denegar dicho equívoco, otorgando la ilusión de que siempre se puede saber de qué estamos hablando, es decir,

si se me entiende, denegando el acto de interpretación en el momento mismo en el que aparece.” (Pecheux, 2013: 17)

Lo desarrollado implica necesariamente una revisión de aquello que comprende las prácticas corporales que conforman la EF.

¿Cuáles serían? o ¿Qué características deberían tener?

Sin duda, que la experiencia secuestrada por la EF, como dispositivo de seguridad, en donde ocurren los procesos de subjetivación que producen un cuerpo, que permiten decir este es mi cuerpo, así debe ser, no tendría lugar.

A este respecto es muy elocuente el trabajo de Carmen Soares, *Prácticas Corporales: Historia de lo diverso y lo homogéneo*, ¿no serían estas prácticas descritas por la autora un lecho posible para la emergencia del deseo, del saber en falta?

La autora aporta lo siguiente:

“Gran parte de las prácticas corporales que constituyeron el amplio campo de las diversiones, a la larga, no estuvieron al servicio de la salud y del vigor físico sino del placer, de placeres específicos e incontrolados (...) Allí el cuerpo fue centro, allí las prácticas corporales más diversas y que no poseían otra utilidad que no fuera la de divertir, experimentar placeres y vivir el ocio, tuvieron de hecho su lugar.” (Soares, 2006: 14)

Dejamos esta puerta abierta a futuros trabajos que pongan sobre la mesa, la cuestión del sujeto y del saber, a la hora de analizar la educación en general y la EF en particular.

Bibliografía.

- Behares. L. 2008 a. “De un cuerpo que responda a la palabra: Un retorno a la “Teoría antigua” de la enseñanza” en Luis. E Behares y Raumar Rodríguez Giménez (Compiladores) *Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza*. (Montevideo, Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Publicaciones)
- Behares. L. 2008 b. “Enseñanza-Aprendizaje revisitados. Un análisis de la “Fantasía” Didáctica” en Luis E. Behares (Director) *Didáctica Mínima. Los Acontecimientos del Saber*. (Montevideo, Editorial Psicolibros)

-Bordoli. E. 2005 “La Didáctica y lo Didáctico. Del sujeto epistemológico al sujeto del deseo” en Luis Behares, Susana Colombo de Corsaro (Compiladores), *Enseñanza del saber-saber de la enseñanza*. (Montevideo. Departamento de Publicaciones de la FHCE)

-Bordoli. E. 2011 “Reflexiones en torno a la enseñanza. Notas mínimas” en Didaskomai, (Montevideo) N° 2 p 93-105

-De los Santos. M. 2014 “Un recorrido por las teorías del aprendizaje que circulan en los ámbitos institucionales” en Ana María Fernández (Dirección) *El Aprendizaje en cuestión* (Montevideo, Editorial de la Fuga)

-Fernández. A. M. 2014 “Del aprendizaje en su inquietante extrañeza” en Ana María Fernández (Dirección) *El Aprendizaje en cuestión* (Montevideo, Editorial de la Fuga)

-Goitía, N. Peri, S. Rodríguez, R. 1999. “La cultura física en el proyecto moderno uruguayo”. (Montevideo. Publicado en: Actas del V Encuentro de Investigadores en Educación Física).

- Hounie. A. 2014 “Lo inaprensible del no-saber. Crear espacios para desear” en Ana María Fernández (Dirección) *El Aprendizaje en cuestión* (Montevideo, Editorial de la Fuga)

-Pecheux, M. 2013. “El discurso: ¿estructura o acontecimiento?” *Décalages: Vol. 1 Iss 4*. Disponible en: <http://scholar.oxy.edu/decalages/vol1/iss4/16>

- Rodríguez Giménez, R. 2011. “Clarooscuro de la relación Cuerpo-Educación-Enseñanza” en Ana María Carballo, Raumar Rodríguez Giménez (organizadores). *Evocar la falta, la angustia y el deseo del enseñante*. (Montevideo. Psicolibros-Walala)

- Rodríguez Giménez, R. 2012 “Saber del cuerpo: una exploración entre en normalísimo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay 1874-1939)” Tesis de Maestría. Montevideo, Uruguay. Disponible en: <http://posgrados.cse.edu.uy>

- Soares, C. 2006 “Prácticas Corporales: Historias de lo diverso y lo homogéneo” en
Angela Aisenstein (compiladora) *Cuerpo y cultura: Prácticas corporales y diversidad*
(Buenos Aires. Libros del Roja)