

Cuerpo, Educación y Sociedad



Educación del cuerpo Currículum, sujeto y saber

Ricardo Luis Crisorio y Carolina Escudero
(coordinadores)



EDUCACIÓN DEL CUERPO

Currículum, Sujeto y Saber

Ricardo Luis Crisorio y Carolina Escudero
(coordinadores)

Esta publicación ha sido sometida a evaluación interna y externa organizada por la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Diseño: D.C.V Celeste Marzetti

Tapa: D.G. P. Daniela Nuesch

Asesoramiento imagen institucional: Área de Diseño en Comunicación Visual

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

©2017 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-1490-3

Cuerpo, Educación y Sociedad, 1

Cita sugerida: Crisorio, R. L. y Escudero, C. (coord.). (2017). Educación del cuerpo: Curriculum, sujeto y saber. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Cuerpo, Educación y Sociedad; 1). Recuperado de <http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/82>



Licencia Creative Commons 4.0 Internacional.
(Atribución-No comercial-Compartir igual)

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decano

Dr. Aníbal Viguera

Vicedecano

Dr. Mauricio Chama

Secretaria de Asuntos Académicos

Prof. Ana Julia Ramírez

Secretario de Posgrado

Dr. Fabio Espósito

Secretaria de Investigación

Prof. Laura Lenci

Secretario de Extensión Universitaria

Mg. Jerónimo Pinedo

ÍNDICE

Prefacio.....	9
PRIMERA PARTE: COORDENADAS CONCEPTUALES	
I. El sujeto de la educación	
El sujeto de la educación.....	17
<i>Ricardo Crisorio</i>	
Desventuras del sujeto: perspectiva de Judith Butler en clave psicoanalítica	25
<i>Ariel Martínez</i>	
II. Teorías de la enseñanza y el aprendizaje	
Teorías de la enseñanza y el aprendizaje en el campo de la educación del cuerpo. Nuevos paradigmas educativos, viejas respuestas.....	33
<i>Liliana Rocha Bidegain</i>	
La investigación de la enseñanza y el aprendizaje en educación física: núcleos problemáticos en la perspectiva de la didáctica comparada	41
<i>Raúl Gómez</i>	
Educación del cuerpo. A propósito de la marca de Procusto.....	49
<i>Ana Torrón</i>	
III. Movimiento humano, actividades físicas, conductas motrices, prácticas corporales	
Prácticas Corporales.....	57
<i>Marcelo Giles</i>	
Prácticas corporales y conductas motrices: en busca de precisión en los conceptos.....	63
<i>Jorge Saraví</i>	
Cuerpo y cultura, lenguaje y estructura. A propósito del debate entre actividad física y prácticas corporales	71
<i>David Beer y Jorge Miramontes</i>	
SEGUNDA PARTE: TEMAS Y CONSIDERACIONES EN TORNO AL CURRÍCULUM	
I. Currículum, saber y contexto	
Currículum, saber y contexto.....	95
<i>Eloísa Bordoli</i>	
Breves aproximaciones en torno a saber, currículum y contexto	105
<i>Paola Dogliotti Moro</i>	
El saber disciplinar de los profesores de Educación Física en instituciones carcelarias	117
<i>Santiago Achucarro</i>	

II. Currículum y actualidad

Actualizaciones del currículum como campo de problemas a partir de la investigación educativa	125
<i>Martín Legarralde</i>	

Los nuevos modos de subjetivación y el efecto de la desigualdad en el discurso educativo reciente	131
<i>Valeria Emiliozzi</i>	

III. Formas de organización curricular: contenidos, objetivos, competencias, otras

Contenidos de la enseñanza: currículum, sujeto y saber	141
<i>Norma Rodríguez</i>	

Elaboración del currículum	147
<i>Mónica Dorato</i>	

Formas de organización curricular	153
<i>María Lucía Gayol</i>	

La organización del currículum por objetivos. Un análisis de sus consecuencias científicas y políticas.....	159
<i>Agustín Lescano</i>	

TERCERA PARTE: CUERPO Y SABER, ARTICULACIONES DENTRO Y FUERA DEL CURRÍCULUM

De curas chamánicas, parturientas desorientadas y monstruos felices: apuntes sobre la actualidad del debate naturaleza-cultura en la pregunta por el cuerpo	167
<i>Ana Sabrina Mora</i>	

¿Un cuerpo incorporal?.....	179
<i>Ricardo Crisorio</i>	

La curricularización de la educación del cuerpo	191
<i>Eduardo Galak</i>	

Corporalidad y lenguaje: cómo reflexionar sobre el cuerpo	199
<i>Silvia Solas</i>	

Autores	205
---------------	-----

Prefacio

La necesidad de un debate en torno al saber del currículum y el sujeto que supone

La idea de organizar un coloquio que articulara los conceptos currículum, sujeto y saber surgió de un debate sostenido en una mesa del último Congreso de Educación Física y Ciencias, a fines de septiembre de 2015. El imperativo del punto de vista con el que pensamos y trabajamos los objetos del campo educativo es que tal articulación se dé desde la perspectiva del cuerpo.

Sujeto y saber se articulan necesariamente en el currículum, cualquiera sea el lugar desde el que se mire y tanto si es entendido como un documento concreto, elaborado *a priori* para prescribir una enseñanza, como una configuración discursiva –cualquiera sea, pero siempre presente – que orienta una enseñanza, o como un conjunto de prácticas de enseñanza. Todo acto de transmisión de un saber y toda prefiguración de ese acto implican, obviamente, un saber y un sujeto.

Toda historia de la enseñanza es una historia de esa articulación. Ahora bien ¿qué modo asume ella en nuestros días, en nuestras prácticas, en nuestros currículos?, ¿de qué sujeto se trata, de qué saber? Estas preguntas están lejos de tener respuestas unívocas; muchas veces se tiene la sensación de que ni siquiera se plantean, de que es necesario hacerlas antes que responderlas.

De allí la idea de organizar un Coloquio, una “reunión de personas que exponen y debaten”, constituido a su vez por distintos coloquios, paneles en los que los convocados expusieran y debatieran, entre sí y con los presentes, acerca de distintos aspectos vinculados a, que tienen lugar en, o que generan o devienen de, las relaciones entre currículum, sujeto y saber, en la perspectiva del cuerpo como sujeto (asunto) de la educación. Una manera de procurar abarcar y hacer accesible un problema tan general con cierto grado de profundidad.

De esto también derivó la solicitud –que agradecemos mucho que los invitados cumplieran tan bien – de realizar presentaciones cortas, que propiciaran el diálogo, la discusión, el cruce y articulación de posiciones entre los mismos expositores y con los participantes, que privilegiaran el tiempo del intercambio sobre el del discurso propio, la circulación de sentidos al establecimiento de la certeza.

El interés del Coloquio fue, principalmente, el de poner en tensión, en cada uno de los coloquios o paneles, las diversas posiciones epistemológicas, las tomas de posición específicas sobre los temas de convocatoria, los argumentos de unas y otras para, a partir de ellas, derivar un debate horizontal y abierto a las razones, los fundamentos, las demostraciones y refutaciones.

Por todo esto, los textos reunidos en este libro son cortos, reducidos, sumarios, resumidos; producidos o devenidos de las presentaciones realizadas por los especialistas invitados en los distintos coloquios o paneles que conformaron el Coloquio, y que tocan distintas dimensiones o aspectos de la articulación entre sujeto, saber y currículum.

Son textos cortos porque constituyen, propiamente, resultados de ponencias para un evento que procuró privilegiar la discusión de todos a la exposición de unos pocos. Mucho lamentamos no poder poner a disposición de los lectores, además, los textos producidos para o desde las exposiciones, pero circunstancias de tiempos editoriales nos lo impiden. Será una experiencia que quedará para los participantes; experiencia interesante, sin duda, que nos hubiera gustado compartir.

No obstante, los escritos producidos para el coloquio y a partir de él tienen, como era de esperar, un alto valor en sí mismos: cada uno refleja la perspectiva epistemológica en que se ubica y la disciplina desde la que se presenta, de modo que, aunque es cierto que la escritura –como pensaba Foucault – “pedagogiza” la palabra, es decir, la vuelve de algún modo lineal y la estabiliza para su aprehensión, el debate late, acompasado pero firmemente, en este libro; late en la diversidad, en la disparidad de miradas, enfoques, puntos de vista; en las distintas aristas, ángulos, lados, que cada ponencia descubre o produce en el objeto al acceder a él desde lugares diferentes, al punto de crear –como pensaba de Saussure – objetos diferentes.

Pensar desde la educación del cuerpo arroja sobre el currículum y sus articulaciones una mirada que no es la que proyecta sobre él la gestión educati-

va, por ejemplo. Lo mismo ocurre con la enseñanza y sus problemas. Incluso con el sujeto, el saber, el aprendizaje, cuando se los observa desde una filosofía del sujeto o del concepto, desde la antropología pasando por las ciencias de la educación y la sociología, por ejemplo. Por otra parte, poner distintas posiciones disciplinares y epistemológicas unas junto a otras, diferentes argumentos respecto de los mismos problemas, permite pensar los efectos de unas y otros ante situaciones y problemas específicos.

La organización de los temas se corresponde con diversas cuestiones. Por un lado, las ideas generales sobre el acto educativo, el saber y el sujeto, como grandes significantes a la hora de preguntarse por la enseñanza y el aprendizaje, poniendo en juego el contexto como punto de tensión; por otro, pero articuladamente, la particularidad de nuestro interés, que se define a partir de la pregunta por el cuerpo y las prácticas corporales. Esto permite poner en cuestión conceptos propios del campo disciplinar, en cuanto organizadores de las prácticas objeto de enseñanza, y a la vez introducir el problema del currículum como forma política que asume la organización de los temas planteados.

El libro se ordena en tres grandes partes, cada una de las cuales incluye ciertos debates, o coloquios dentro del Coloquio. La primera de ellas plantea una suerte de *coordinadas conceptuales*. Presenta el debate acerca del *sujeto de la educación*, en el que se plantean las concepciones del sujeto como asunto, como lo que se supone y subyace a todos los predicados educativos y curriculares, y su identificación con la persona social o jurídica, o con el individuo biológico; las teorías de la enseñanza y el aprendizaje, las posiciones diversas sobre el acto de enseñar y su relación con el hecho de aprender, el lugar del lenguaje en el acto educativo, las concepciones del aprendizaje, la orientación de la enseñanza en las etapas por las que atraviesa quien aprende o en el saber que pone en juego quien enseña; y también se ponen en discusión algunos conceptos específicos del campo disciplinar de la educación del cuerpo, como *movimiento humano*, *actividades físicas*, *conductas motrices*, *prácticas corporales*, en los que la tensión más importante se observa entre la orientación hacia una filosofía del concepto o una filosofía del sujeto, lo que redundará en la presentación de concepciones más biologistas o más culturalistas respecto de la constitución de lo humano.

Una segunda parte problematiza algunos *temas y consideraciones en torno al currículum*, por ejemplo, las relaciones entre *currículum y contexto* en el marco de la instrumentación o puesta en práctica del mismo, o en la proposición misma de

currículos diferenciados, el carácter universal o contextual del saber a enseñar en las escuelas ricas y pobres, debate muy actual en el campo del *currículum*, las *formas de organización curricular: contenidos, objetivos, competencias, perspectivas*; es decir, las que centran el accionar educativo en el saber a enseñar y las que lo hacen en el logro de conductas o comportamientos por parte de los aprendices; también se consideraron elementos vinculados a las discusiones en torno a la gestión y su impacto en la elaboración del currículum.

Por último, una tercera parte planteó el debate sobre el problema del cuerpo, su educación y curricularización, y puso así en tensión las ideas de *cuerpo, corporeidad, corporalidad, organismo y representaciones del cuerpo*. El lector encontrará una vez más la polarización entre una filosofía del concepto y otra del sujeto, pues ellas signan el modo de pensar el cuerpo en su relación con el saber y con el sujeto, mientras que el punto de mayor polémica es el lugar del lenguaje y la concepción del lenguaje como elemento que explica la relación entre cuerpo, sujeto y saber, tanto dentro como fuera del currículum.

No queremos cerrar esta breve presentación sin expresar nuestro agradecimiento a los autores que han abierto el camino en estas discusiones, exponiendo sus posiciones en temas que entendemos cruciales para pensar la educación del cuerpo. Vale nombrarlos a todos aquí, en riguroso orden alfabético: Santiago Achucarro, David Beer, Eloísa Bordoli, Paola Dogliotti, Mónica Dorato, Valeria Emiliozzi, Eduardo Galak, María Lucía Gayol, Marcelo Giles, Raúl Gómez, Martín Legarralde, Agustín Lescano, Ariel Martínez, Jorge Miramontes, Ana Sabrina Mora, Ricardo Crisorio, Liliana Rocha Bidegain, Norma Rodríguez, Jorge Saraví, Silvia Solas, Myriam Southwell y Ana Torrón, cuyos aportes, que componen este libro (con la muy lamentable excepción de Myriam, por razones de tiempo editorial) hicieron posible la discusión que tanto nos interesaba hoy dan contenido a esta publicación. También a quienes coordinaron el debate: Valeria Emiliozzi, Carolina Escudero, Emiliano Gambarotta, Agustín Lescano, Andrea Mirc, Liliana Rocha Bidegain, Norma Rodríguez y Silvana Simoy. Agradecemos también al equipo de la Prosecretaría de Gestión Editorial y Difusión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación por su trabajo esmerado, sus sugerencias siempre oportunas y su celeridad en la edición del material.

Carolina Escudero

PRIMERA PARTE

Coordenadas conceptuales

I. El sujeto de la educación

El sujeto de la educación

Ricardo Luis Crisorio

Quiero exponer apenas algunos tópicos respecto de la problemática del sujeto en lo que atañe a mi propósito, es decir, el sujeto de la educación.

I

Sujeto traduce el término latino *subjectum*, que a su vez traduce el vocablo griego *hypokeimenon*, que significa “lo que yace debajo”. Es decir, *sujeto* refiere exactamente a lo contrario de lo que habitualmente se piensa; sujeto fue, durante muchos siglos, y aún es —al menos en principio— un concepto pasivo. Edgardo Castro, en un artículo titulado “La formación de la noción filosófica de Sujeto y Subjetividad”, subraya: “tanto desde el punto de vista lógico como desde el punto de vista ontológico” sujeto fue durante muchos siglos “un concepto pasivo. Sujeto es y fue durante muchos siglos aquello de lo que hablamos, lo que nosotros hoy llamamos el objeto de algo, de una charla por ejemplo, ése es el sujeto. El modelo lógico de Aristóteles es: sujeto es predicado. Sujeto es de lo que hablamos a nivel lógico; y a nivel ontológico sujeto es aquello que padece un cambio o que padece algo” (Castro, 2005, p. 514).

II

Edgardo Castro —o mejor, la filosofía— descarta este concepto de sujeto derivado de *hypokeimenon* para retomar el concepto o el término que considera “más interesante para entender la formación, o parte de lo que es el problema de la formación de la idea de sujeto [y] que no es el término sujeto sino el término *psyché*”, del cual propone cuatro etapas: la primera es “la *psyché* en el Hades, que es el problema del sujeto —por decirlo de otro modo— en Homero”;

la segunda “es la unificación del sujeto”, “la tripartición platónica del alma, de la *psyché* [...] *psyché* igual a *lógos*, *psyché-lógos*; la tercera etapa “o la tercera idea de *psyché* es la *psyché*-forma, esto es Aristóteles”; la cuarta etapa sería la “*psyché*-mente, esto es Descartes” (Castro, 2005, p. 515).

Según Castro, en cada etapa el sujeto varía de acuerdo con las variaciones del concepto *psyché*. Así, en Homero, en el que no hay un cuerpo ni un alma unitaria, sino que ambos están fragmentados, el sujeto sería el *anax*, el jefe, el que dialoga y discute con sus fragmentos, sus órganos (que no son físicos ni psíquicos) y con los dioses que intervienen, y que a veces logra imponerse y a veces no.¹ En Platón, el sujeto se establece allí donde gobierna la razón (Castro, 2005, p. 523). En Aristóteles, en cambio, el alma es la forma de la sustancia capaz de automoverse (Castro, 2005, p.527), de moverse por sí misma. En Descartes —cuarta y última etapa, según Castro, de la formación de la noción filosófica de sujeto— me detendré un momento más, conforme a mi propósito, porque creo que él elabora las bases del sujeto actual de la educación.

III

La fórmula de Descartes es bien conocida: no puedo dudar de que dudo. Dicho con Castro, “no puedo dudar de mis estados mentales, no puedo dudar de mi mente [...] tengo una certeza de los estados mentales. Y este es el origen —estrictamente hablando— de la noción filosófica de conciencia que no existía antes (Castro, 2005, p. 528). La *psychése* convierte en mente, porque el término “mente” es impuesto, en definitiva, por Descartes, y el sujeto empieza a pensarse en términos de conciencia. Porque no puede dudarse de que existen estados mentales, aunque no se sepa lo que son. Yo (la primera persona del singular es innegablemente cartesiana) puedo no saber qué es pensar pero no dudar de estar haciendo algo que quizá pueda llamar pensar; puedo no saber qué es el pensamiento pero no dudar de que existe y de que es más cierta su existencia que la de mi cuerpo. Como dice Castro citando a Ryle, los estados mentales son autoevidentes, yo no puedo no verlos si hago esta introspección; y cada uno de nosotros tiene un acceso privilegiado a su propia mente: el único que accede a su propia mente es cada uno. Dicho de

¹ Una lectura interesante de esta sería entender al sujeto oral como el *nous*, ora como el *thymos* o las *phrenes*, puesto que pueden ser ellos quienes se impongan o impongan una acción, pero la filosofía pone allí al *anax*, al jefe, un principio activo, aunque pueda no imponerse.

otro modo, la vida de la mente es privada y la vida del cuerpo es pública; todos los cuerpos son públicos, todas las mentes son privadas. *El único que tiene un acceso inmediato a la propia mente es cada sujeto* (Castro, 2005, p.528, *cursivas mías*).

Es importante hacer ver esta coincidencia de la conciencia con la interioridad que, como señala también Castro, va de Platón a Descartes pasando por San Agustín. En Platón, para ser sabio es preciso “salir, en cierto sentido, de sí mismo y mirar hacia lo divino”. En cambio Agustín logra, a través de las nociones que le procura el cristianismo, pensar que el hombre “no necesita salir para encontrar a Dios sino que lo encuentra dentro de sí mismo” (Castro, 205, p.523). Es importante porque este sujeto que tiene —solo él— acceso inmediato a sí mismo, coincide, por un lado, con el sujeto de la educación en los currículos actuales, y con el agudo señalamiento de Lacan: “Curiosa caída del *ergo* el *ego* es solidario de ese Dios” [de la religión] (2003, p. 844).

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

Una primera constatación es que ningún ser humano podría sobrevivir en cuanto tal —por muy resuelto que tuviera su sustento biológico— sin una relación que, en primer lugar, lo suponga humano y, en segundo lugar, lo trate en consecuencia. Digamos que la madre, o quien cumpla esa función, representa el otro término de esa relación, que es, en definitiva, el Orden Simbólico, la cultura. Una segunda constatación es que esa es una relación de educación, de

transmisión y enseñanza, de cuidado también pero en un sentido no solo, ni principalmente, biológico o físico (no hay nada natural que cuidar, desarrollar o estimular), en la que el sujeto,—si llamamos así al “naciente” durkheimiano— es objeto: es de quien se dice, se predica, se predice y, si ustedes quieren, se quiere y se espera (y que padece cosas: comienza a tener un nombre, un cuerpo, un tamaño, un peso, un sexo). Es, por ende, también supuesto: en fin, constituido de Otridad.

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

IV

La consideración de todo “sujeto de” (la educación, la ciencia, el inconsciente, por ejemplo) parte y depende—o debe partir y depender— del estatuto que se le otorgue; es decir, debe explicarse, por lo pronto, si se tiene en cuenta el tratamiento que hice antes del asunto (que es, de paso, otra acepción de sujeto), si se lo supone causa o efecto. El sujeto de la educación ha sido tratado siempre como un sujeto activo, tanto cuando se lo supuso en el maestro como cuando se lo supone en el alumno (lo que hace que se lo haya supuesto y suponga siempre, a la vez, indiviso).

El sujeto de la educación es, entonces, quien “hace” la educación. Durante mucho tiempo se lo supuso en el maestro, en cuanto poseedor del saber a enseñar al alumno. En el triángulo con que suele graficarse la relación saber-educador-educando, el maestro ocupaba entonces el vértice superior

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

y central, el saber el inferior izquierdo y el alumno el inferior derecho, para significar ese lugar del maestro de sabio poseedor de un saber a ser aprendido por el aprendiz.

Luego y hasta hoy se lo ha supuesto en el alumno, en tanto “es el propio educando el que se educa”, para usar palabras de José Luis Castillejo Brull (1981, p. 25),³ quien, en otro lugar, dice que “Es el hombre quien se hace [quien] debe hacerse, tomando en sus *manos su destino*” (1985, p. 31), haciendo ver la inmediata asimilación entre sujeto y hombre por la que se abre paso, desde mucho antes de él, todo el palabreo humanista que gobierna nuestra educación desde el siglo XIX.⁴

En el triángulo mencionado, el sujeto se desplaza al vértice superior y central, mientras el maestro ocupa el inferior izquierdo y el saber el inferior derecho, significando el lugar de ese sujeto “autónomo”, que en buen griego designa al que vive “*bajo las propias leyes, independiente*, de personas y estados” (*LSJ*, “autónomos”),⁵ sentido que en nuestros días es solidario de la omnipotencia a que el mundo actual nos invita todo el tiempo, cuando confunde la ley del deseo con el deseo sin ley, disfraz del sometimiento a la ley del mercado. En este sentido, he aquí un *summum*: el currículum de la provincia de Buenos Aires para la escuela secundaria organiza los contenidos de enseñanza “alrededor de tres ejes que sitúan al adolescente en el centro del proceso educativo” (DCESBA, p. 135), en lugar de procurar su descentramiento en relación con el saber.

V

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

³ Cf. También Víctor García Hoz (1968), Joaquín García Carrasco (1987), Rafael Flores Ochoa (1994).

⁴ Cf. Michel Foucault, 1991, “A propósito de las palabras y las cosas”, entrevista con Madeleine Chapsal, *La Quinzaine Littéraire* nro. 5, mayo 1966, en *Saber y Verdad*, Madrid, de la Piqueta.

⁵ *A Greek-English Lexicon*, Lidell, H.G., Scott, R. y Jones, H.S., Oxford, Oxford University Press, 1940, en *Perseus Digital Library*.

suposición. La primera constatación es que él no es indiviso; la segunda, que la relación es de saber, o al saber, más que de necesidad, o a la necesidad, en términos biológicos; la tercera es que esa relación se mantiene, yacente y supuesta, más allá de la educación familiar primaria: es decir, en la educación, digamos, pública, civil. Con lo que el sujeto se mantiene, por ende, dividido entre el saber y la verdad,⁶ entre el sí mismo y el Otro, entre otras divisiones.

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

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

La evidente absoluta particularidad del sujeto así concebido vuelve sospechosamente inútil la organización de los contenidos de enseñanza “a partir del reconocimiento de las particularidades en las prácticas corporales, motrices y ludomotrices de cada adolescente y de la propuesta de situaciones didácticas en función de la conquista de la disponibilidad corporal y motriz de cada sujeto” (DCESBA:135), justamente porque la particularidad absoluta del sujeto solo puede constituirse y se constituye en relación con la universalidad de las prácticas corporales en cuanto prácticas culturales, saber o formas del saber. La universalidad del contenido, la enseñanza del contenido

⁶ “Y me parece que todo el interés y la fuerza de los análisis de Lacan, está precisamente en esto, en que Lacan fue, me parece, el único desde Freud en volver a centrar el problema del psicoanálisis en esta cuestión, precisamente: la relación entre el sujeto y la verdad” (Foucault, 1991, p. 31).

como un universal, requiere que los educadores custodiemos el saber y no al sujeto, precisamente para que el sujeto ahí se constituya.

Bibliografía

- Castillejo Brull, J. L. (1981). Características del fenómeno educativo. En Ruz, J. (comp.), *Nuevas perspectivas en las Ciencias de la Educación* (pp. 22-47). Madrid: Anaya
- Castillejo Brull, J. L. (1985). La educabilidad Categoría Antropológica. En J. Ruz. (comp.), *Teoría de la Educación* (pp. 20-41). Madrid: Anaya.
- Castro, E. (2005). La formación de la noción filosófica de Sujeto y Subjetividad. *Psicoanálisis APdeBA*, Vol. XXVII – Nro. 3. 513-536
- Dirección General de Cultura y Educación (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1er. año ESB*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Flores Ochoa, R. (1994) El campo científico de la pedagogía. En J. Ruz, (comp.), *Hacia una Pedagogía del Conocimiento* (pp. 145-166). Colombia: McGraw-Hill.
- Foucault, M. (1991). A propósito de las palabras y las cosas, entrevista con Madeleine Chapsal. En: *Saber y Verdad*. Madrid: de la Piqueta.
- García Carrasco, J. (1987). El objeto de la indagación pedagógica. En J. Ruz, (comp.), *Apuntes de Teoría de la Educación*. Salamanca: Universidad de Salamanca
- García Hoz, V. (1968). *Principios de Pedagogía Sistemática*. Madrid: Rialp.
- Lacan, J. (2003). La ciencia y la verdad. En *Escritos 2*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *Le visible et l'invisible suivi de notes de travail*. París: Gallimard.
- Nancy, J-L. (2014). ¿Un sujeto? Adrogué: Ediciones La Cebra.
- Surrallés, A. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*. Número Especial, noviembre-diciembre 2005, Madrid.

Desventuras del sujeto: perspectiva de Judith Butler en clave psicoanalítica

Ariel Martínez

Los universales

El problema de la universalidad, específicamente en relación con su alcance formal, constituye una de las vías de acceso posible para zanjar la cuestión del sujeto. Tal como Seyla Benhabib sistematiza, uno de los tantos conjuntos de ideas que condensa el término universalismo refiere a "...la creencia filosófica de que existe una naturaleza humana o esencia humana que define quiénes somos como humanos" (2006, p. 62). Del mismo modo, Judith Butler (2011) señala que gran parte de los pensadores provenientes del campo de la teoría política intentan sostenidamente aislar un rasgo, o conjunto de rasgos, que guarden la potencialidad de ser extensivos a todos los seres humanos.

Butler arroja algunas articulaciones nodales que iluminan el tratamiento del problema que gira en torno a la inteligibilidad de quienes escapan al alcance del universal. Ubica esta franja abyectizada como producto de una exclusión que cristaliza un exterior constitutivo, la franja poblacional susceptible de ser vinculada con la dimensión del *terror* arrojada por la pretensión desmedida de los postulados de cierta concepción de universalidad. A través de un pormenorizado análisis de Hegel, Butler concluye que la universalidad se desdobra en una instancia abstracta y en una concreta. Lo universal es separado, en primera instancia, del mundo que intenta conocer. Así, se conforma una universalidad abstracta, solipsista, que pierde de inmediato su carácter exclusiva y aparentemente formal cuando se deslinda la necesaria producción y exclusión de lo concreto como precondition básica para la producción de lo formal. En este contexto, Butler se interroga acerca de la posibilidad de entender la universalidad en términos de un

formalismo teórico. Parece evidente que la universalidad en términos formales es producto de una abstracción; como tal carga en sí la necesidad de separarse y excluir lo concreto. En este sentido, desde esta perspectiva, la abstracción no puede desembarazarse de la concreción de la que busca diferenciarse. En sus palabras,

...si lo abstracto es en sí mismo producido a través de la separación y negación de lo concreto, y lo concreto permanece adherido a lo abstracto como su contaminación necesaria, exponiendo el fracaso de su formalismo para permanecer rigurosamente como tal, se desprende entonces que lo abstracto es fundamentalmente dependiente de lo concreto y ‘es’ ese otro concreto en una forma que es sistemáticamente elidida por la posterior aparición de lo concreto como ejemplo ilustrativo de un formalismo abstracto (Butler, 2011, p. 25).

A partir de allí es posible deslindar el modo en que la noción de sujeto que arroja el formalismo abstracto propio de la pretensión universal de igualdad articula un sujeto modélico universal que porta una identidad configurada desde la identificación consigo mismo, a partir de la afirmación de Butler: “la ‘materialidad’ sólo aparece cuando se borra, se oculta, se cubre su condición de cosa constituida contingentemente a través del discurso. La materialidad es el efecto disimulado del poder” (Butler, 2008, p. 65). Podemos afirmar lo inverso: el sujeto universal, abstracto, cuya unicidad está garantizada por la identidad monolítica que porta, solo aparece cuando se borra, se oculta, se cubre la dimensión material de los cuerpos; entonces –aunque esto implique un deslizamiento de sentido que superpone *materia* y *materialización* como un forzamiento para enfrentar a Butler consigo misma, y así señalar lo que aquí interesa– la *des*-materialización es el efecto disimulado del poder.

En esta línea, el sujeto se devela en su faz filosófico-política, en cuanto constructo, artefacto, emergente de las narrativas modernas.

El sujeto se constituye en el pliegue narrativo de la trama política de la tensión de poderes y constituye un espacio virtual, vacío, impersonal en la superficie emergente de tales narrativas. No todo ser humano logra inscribirse bajo estas localizaciones de sujeto construidas por discursos hegemónicos (Femenías, 2000).

Lenguaje y marcos de inteligibilidad

Lacan plantea que el sujeto no cobra existencia por fuera de la estructura del lenguaje. Si el sujeto lacaniano permanece, como condición de su evanescente y liminar existencia, enredado y perdido en la trama de deslizamientos metonímicos, esto es posible gracias a un límite necesario que lo constituye y sostiene. Por otra parte, el sujeto no puede manifestarse si no es mediante el discurso, pero —paradójicamente— no puede ser capturado por un único significante. En palabras de Butler:

Para Lacan el lenguaje siempre denota una ruptura entre significante y significado, una exterioridad imposible de remontar, con la consecuencia adicional de que la significación lingüística es una serie de sustituciones que no pueden reclamar un sentido original. En suma, estar en el lenguaje significa ser desplazado infinitamente del sentido original. Y dado que el deseo se construye dentro de este campo lingüístico, siempre va tras aquello que en realidad no quiere y siempre quiere aquello que finalmente no puede tener. Así el deseo denota un dominio de contradicción irreparable. (Butler, 2012, p. 278).

Claramente el pensamiento de Lacan alimenta el postulado “...de un sujeto que no es autofundante, o sea de cuyas condiciones de emergencia no es posible ofrecer una explicación cabal...” (Butler, 2009, p. 33). El sujeto de Lacan, dividido por la condena que lo somete a una pérdida continua de sí en los derroteros de la estructura del lenguaje, nada tiene que ver con la conciencia transparente, no fracturada. Una vez que el inconsciente se ha reconocido, es imposible pensar en términos de identidad coherente, idéntica a sí misma. En esta línea Judith Butler encuentra en las consideraciones conceptuales de Laplanche “... una teoría de la formación del sujeto que reconoce los límites del autoconocimiento...” (Butler, 2009, p. 33), línea que sustenta, desde su punto de vista, una concepción ético-política. Sin rodeos la autora menciona: “Si nos formamos en el contexto de relaciones que resultan parcialmente irrecuperables para nosotros, la opacidad parece estar incorporada a nuestra formación y es consecuencia de nuestro estatus de seres constituidos en relaciones de dependencia” (Butler, 2009, p. 34); apela a una relacionalidad que se encuentra inscripta en una dimensión no narrable, un límite, lo que vuelve al sujeto opaco para sí mismo.

Butler nos permite situar el modo en que las normas sociales, elevadas al rango de leyes universales, configuran redes de inteligibilidad que designan aquello que es reconocible como humano. Estas redes entretejen espacios complejos de interpelación primaria a partir de los cuales se articula el sujeto. Es por ello que cuando el sujeto intenta dar cuenta de sí mismo, su relato depende de esta estructura de interpelación. En ese nivel, en la escena de interpelación que subyace a los intentos narrativos, es la identidad la que interpela al otro, y eso solo es posible porque anteriormente el sujeto fue interpelado por el Otro. Por otra parte, el Otro zanja el lugar que será ocupado por los otros que recrean aquella escena. Al propósito fallido de dar cuenta de sí mismo con el que se enfrentan las identidades, subyace entonces la presencia del Otro. El sujeto está implicado en el Otro; el lenguaje, entonces, está allí: en el centro ontológico ausente del sujeto donde se libra la paradoja de lo inconsciente en términos de la otredad más propia y la propiedad más ajena. Opacidad que fragmenta la coherencia del relato.

Trazos finales

Cuando el sujeto es llamado por otro a dar cuenta de sí mismo su opacidad se revela, porque cualquier narrativa le impide realizar una captura totalizadora. Al respecto, y bajo una perspectiva ética, Adriana Cavarero (2009), afirma que Butler, nos sugiere el traslado desde la pregunta ¿qué es eso que perturba la coherencia de mi relato? hacia ¿quién me abruma?, ¿quién eres? La pregunta por el *quién* nos instala, justamente, en una relación ética con el otro/Otro, en la cual juega un papel fundamental el reconocimiento capaz de desplegarse bajo los límites epistémicos que rigen esa relación.

La dimensión ético-política irrumpe en los límites de la inteligibilidad donde se libra el juego lingüístico de la emergencia del sujeto, aquel punto donde se negocia con lo que está fuera de nuestros marcos de inteligibilidad. Anudar la emergencia del sujeto con marcos normativos de inteligibilidad social nos enfrenta con la perspectiva de un sujeto abierto, siempre frágil debido al carácter epistemológico tenue –contingente– del reconocimiento que lo estructura. Se torna factible, entonces, la posibilidad de que el sujeto se deshaga –y se rearticule– en aquel espacio donde se negocian las categorías de lo humano y lo no humano. Por lo tanto, en aquellos sitios donde la imposibilidad de clausurar el sentido habilita la

oportunidad, propia de toda interpelación subversiva, de llegar a inscribirse bajo la categoría de sujeto.

Sujeto y reconocimiento se interceptan en el pensamiento butleriano para realizar algunas consideraciones sobre la incompletud del sujeto. Butler acepta la idea de un sujeto barrado si por ella se entiende cierta incompletud de la interpelación, aquello que escapa al alcance semántico de cualquier esfuerzo lingüístico por capturar al sujeto (2004a). Sin embargo, la barra que Butler está dispuesta a tolerar refiere a aquella incompletud del sujeto producto de exclusiones políticamente delineadas y no estructuralmente estáticas o fundacionales (Butler, 2008, p. 2011). En esta dirección, la autora nos señala las huellas de un sujeto *ek-stático*, un sujeto constituido por normas sociales preexistentes y localizadas *fuera* de sí mismo. Si el sujeto no es la expresión de una sustancia previa, más bien algo que se hace (Butler, 1990), bien podríamos desplazarlos de lo espacial a lo temporal a la hora de dimensionarlo. La idea de espacio, señala Lloyd (1999), no desaparece sino que se reconstituye. Si el sujeto puede ser figurado como un espacio metafórico que opera a modo de continente sustantivo y auténtico, ahora tales territorios se enfrentan ante múltiples posibilidades. Si el sujeto es concebido como espacio social, Butler nos dice que sujetos que habitan una franja poblacional espectral y desterritorializada inspiran, interpelan y convocan a una subversión performativa que, lejos de reclamar una parcela en un nuevo trazado cartográfico, tienen por objetivo último abolir las espacialidades inherentes a la lógica de la identidad e instalar una concepción alimentada por la lógica de las identificaciones, múltiples, cruzadas, que en su dinamismo temporal no restringen las posibilidades del sujeto a límites monolíticos y permanentes.

Bibliografía

- Benhabib, S. (2006). *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires: Katz.
- Butler, J. (1990). *Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory*. En Sue-Ellen Case (ed.). *Performing Feminisms: Feminist Critical Theory and Theatre* (pp. 270-282). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Butler, J. (2008). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.

- Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Butler, J. (2011). Replantear el universal: la hegemonía y los límites del formalismo. En J. Butler, E. Laclau y S. Žižek. *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda* (pp. 19-50). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Butler, J. (2012). *Sujetos del deseo. Reflexiones hegelianas en la Francia del siglo XX*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cavarero, A. (2009). *El horrorismo. Nombrando la violencia contemporánea*. Barcelona: Anthropos.
- Femenías, M. L. (2000). *Sobre sujeto y género. Lecturas feministas desde Beauvoir a Butler*. Buenos Aires: Catálogos.
- Lloyd, M. (1999). Performativity, parody, politics. *Theory, Culture & Society*, 16(2), (195-213).

II. Teorías de la enseñanza y el aprendizaje

Teorías de la enseñanza y el aprendizaje en el campo de la educación del cuerpo. Nuevos paradigmas educativos, viejas respuestas¹

Liliana Rocha Bidegain

Análisis contemporáneo de la enseñanza y el aprendizaje

El discurso educativo contemporáneo que viene cobrando una fuerza inusitada en la última década se articula en torno a propuestas que coinciden en el no directivismo, el respeto por los ritmos e intereses de los niños y la libertad como eje central del aprendizaje.² En general, se trata de modelos de enseñanza que intentan oponerse a la “opresión” que se supone el sistema educativo formal tradicional ejerce sobre las posibilidades individuales de desplegar la *creatividad e inteligencia* de cada niño. Estas propuestas educativas se basan en la *capacidad intrínseca* de los niños de aprender y *autorregular* sus procesos de aprendizaje (Rocha Bidegain, 2012).

En un primer análisis de las prácticas educativas organizadas de acuerdo a estos modelos pedagógicos nos encontramos con algunas cuestiones relevantes que ameritan ser puestas en cuestión: se trata de *modelos educativos*

¹ Este artículo es el producto de una síntesis de los análisis realizados por la autora para la tesis de Maestría “El aprendizaje motor: una investigación desde las prácticas” (Rocha Bidegain, A. Liliana, FAHCE-UNLP, Argentina, 2012).

² Pedagogías libres, pedagogías sistémicas, escuelas libres, educación por proyectos Kilpatrick, pedagogía logosófica, educación cósmica, educación holística, etnoeducación, educación sin escuelas, pedagogías Reggio Emilia, pedagogía Waldorf y escuelas democráticas, son algunos de los muchos nombres para englobar propuestas pedagógicas que se presentan como alternativas al sistema educativo moderno. Estos modelos se cuean también solapadamente en el sistema educativo formal y tradicional. Para profundizar en estos modelos puede consultarse Canguilhem (1957), Castro (2007), Espósito (2006), Foucault (2010).

individualizados, que pretenden desarrollar todas las capacidades y potencialidades del niño. El alumno es responsable de su propio proyecto educativo, así como lo es también de sus múltiples inteligencias y opiniones, y en la mayoría de los casos elige qué aprender, cuándo y cómo, bajo el argumento de la ganancia de autonomía y libertad. Así, cada niño es responsable de su educación, bajo el supuesto de que ello implica reforzar los procesos creativos que naturalmente se dan en la niñez. De este modo, se trata de modelos que ponen en el centro del proceso educativo al alumno (como supuesto soberano de su educación) y al aprendizaje como lo prioritario del proceso. El maestro, por el contrario, es alguien que simplemente acompaña el proceso para que naturalmente cada niño pueda desplegar su potencia; es decir, la función enseñante queda reducida solo a la de alguien que acompaña un proceso que resulta independiente de su intervención, y su función se limita a la de ser quien garantiza las condiciones materiales para que el aprendizaje ocurra, por ejemplo, acondicionando el medio o disponiendo materiales y situaciones.

Si quisiéramos graficarlo, diríamos que se trata de modelos de enseñanza que cobran la siguiente forma:

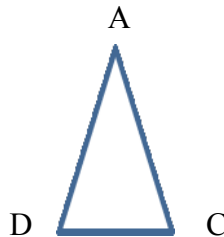


Gráfico 1

A: Alumno // D: Docente // C: Contenido

En algunas de estas propuestas, incluso, se promueve la abolición de los grados estructurados por criterios etarios, para organizar las clases en grupos integrados en los que *los niños más grandes enseñan a los más pequeños*, poniendo especial énfasis en el *autoaprendizaje* y los *ritmos naturales*.

Todos estos modelos de enseñanza se asientan en argumentos de tipo orgánico y biológico para explicar el funcionamiento humano; hoy fundamentalmente prevalecen las explicaciones de corte neuro-psicobiológico (el sistema nervioso y la mente representada por el cerebro ocupan un lugar

central, aunque no el único), y el niño es comprendido como un *organismo autopoiético*, es decir con capacidad para *autoorganizarse y crearse a sí mismo*. El contacto con la naturaleza, la educación ambiental y artística, resultan ser pilares fundamentales de este tipo de propuestas. Puesto que se trata de modelos educativos que ponen el énfasis en *lo interior*, el maestro funcionaría entonces como un sacacorchos: aquel que extrae un saber que el alumno tiene dentro de él, y no como aquel que trasmite a las nuevas generaciones saberes culturalmente valiosos que por tanto merecen ser transmitidos. Bajo estos argumentos se establece lo que el alumno “es” (ontológica y universalmente estabilizado), se fundan los mecanismos de aprendizaje que pone en juego (igualmente universalizados) y se deriva entonces un tipo de intervención reguladora de los métodos de enseñanza que está en estrecha correlación con la emergencia de un maestro cuya función es la de desinhibir las fuerzas naturales. En realidad, más que el alumno, lo que importa es aquello que las disciplinas que lo describen dicen que el alumno “es”; este ser resulta una reducción ontológica y determinista que fija de antemano supuestos intereses (intrínsecos), motivaciones y posibilidades de aprendizaje, de lo cual se derivará entonces un *deber ser* tanto para el maestro como para el alumno.

Por último, si las posibilidades de aprendizaje están naturalmente determinadas, la enseñanza en cuanto transmisión de cultura queda anulada y, paradójicamente, el adulto —responsable de la educación del alumno y de procurarle las herramientas necesarias para insertarse en la cultura— se declara prescindible, y deja a cada quien librado a su suerte.

De la instrucción del siglo XIX al aprendizaje en el siglo XXI

El alumno y la cuestión del aprendizaje parecen ser el problema central en nuestra época; sin embargo, esta preocupación es relativamente nueva: quién es y cómo aprende el alumno son preguntas que se formulan a partir del siglo XX, y, en el campo de la educación física, recién en la segunda mitad del siglo (Rocha Bidegain, 2012). Se trata, entonces, de un modo de pensar la educación que por vía de las teorías del aprendizaje ha centrado su preocupación en tratar de establecer cuáles son los mecanismos por los cuales se aprende, fundamentalmente a partir de las teorías psicológicas o neuropsicológicas, definiendo *a priori* quién es el que aprende y cuáles son los mecanismos que se ponen en juego para que

se produzca el aprendizaje. Se instala de este modo la fantasía de poder garantizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y se desplaza el saber específico a transmitir (contenido de la enseñanza) hacia un “conocer” del alumno (intereses, motivaciones, incentivos, leyes del desarrollo, maduración, fases o períodos críticos, etc.). Sin embargo, esta preocupación acerca de cómo aprenden las personas no es más que el efecto del deslizamiento respecto de las preocupaciones del período anterior: el siglo XIX, al que llamamos el *siglo de la fisiología*.

De los documentos de la época recogemos que debido a los cambios políticos, económicos y culturales que se instauran en la Modernidad, en términos de educación el siglo XIX estuvo centrado en la instrucción. Existía por entonces una clara inquietud respecto de la enseñanza plasmada incluso en los debates en torno a tratar de establecer lo que “debe ser y saber un buen maestro”, “de los efectos de la enseñanza sobre el individuo”, y, como consecuencia, de los efectos de esta educación en “el pueblo y la nación”. El siglo XIX, entonces, respondió a los intentos de implementar un modelo educativo que permitiera desarrollar aquello considerado “la naturaleza humana”, y todo proyecto que se estimaba “humanista” convertía a esta “naturaleza humana” en una tarea pedagógica, a la que también podemos calificar de política. Entendemos que a partir del análisis de este cuadro de racionalidad política podemos comprender la emergencia de un discurso educativo que permitirá luego pasar a la pregunta acerca de cómo se aprende.

En tanto que lo importante de la biopolítica moderna es la especie, el cuerpo hace “carne” la apuesta por la vida fusionando de un modo particular política y naturaleza. Educar es seguir las leyes de la naturaleza y salvar al pueblo y la raza de la ruina moral, espiritual y física, lo que supone en lo relativo a la enseñanza instalar la pregunta por el método y por cómo enseñar respetando ese código natural. El maestro tendrá entonces el desafío de saber decodificar los “signos naturales” para no equivocar el camino. Así, la apuesta moderna fue tener buenos maestros: ellos se convirtieron en los garantes del proyecto liberal burgués. Un educador burro, ruin o poco preparado solo puede formar burros, ruines y poco inteligentes. El maestro es la *vedette* del siglo XIX. Podríamos graficar el modelo de enseñanza decimonónico de la siguiente manera:

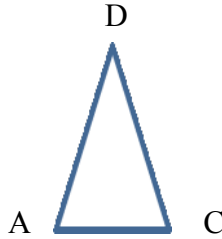


Gráfico 2

D: Docente //A: Alumno // C: Contenido

Para la Ilustración, la educación era la vía por la cual acceder al anhelo de “orden y progreso”, y para el establecimiento de este sistema político la cuestión de los métodos de enseñanza resultaba de gran importancia. El **método** era el que —se suponía— garantizaba, por la vía de la razón, enseñar *todo a todos* y según las *leyes que dicta la naturaleza*. En palabras de 1886 de Ernesto Bavio (citado en Rocha Bidegain, 2012, p. 93), “los mejores y más racionales métodos, no pueden ser otros sino aquellos que interpretan la naturaleza en su gradual y sabio desarrollo”, y *un buen maestro* será aquel que tenga la habilidad para aplicarlos. El método “universalmente aceptado como norma” para la enseñanza debía respetar ciertos principios que garantizarían seguir los designios de la naturaleza. Por ejemplo, debía proceder de lo conocido a lo desconocido —“... todos los conocimientos que debemos al alumno (sic) deben estar apoyados en otros que ya poseen para que sus ideas estén en orden lógico y no conforme un conjunto sin correspondencia ni armonía (sic)” (“Indigestiones intelectuales”, en *La Educación*, 1884, p. 23)—, de lo “fácil a lo difícil” y de lo “natural a lo artificial”, con el objeto de no oponerse a las indicaciones de la naturaleza, sino ayudarla, tratando de realizar sus designios.

Podríamos reconocer aquí también una fantasía que provoca un desplazamiento: en realidad, **más que el maestro lo que importa es el método, y más que el método, la naturaleza, ya que ese método se funda en dos cuestiones**, una epistemo-metodológica, que supone la naturaleza o la existencia de esencias que otorgan un “sentido real”, “acabado y universal” a los objetos y a las prácticas —habría una “ley interior” que dictamina lo que es y

lo que no es, lo que se puede hacer y no hacer a la luz del ser—. La otra cuestión es política, en tanto sostiene una única forma de enseñar a todos según lo pautado por la naturaleza, olvidando y replegando las particularidades estructurales de los sujetos a individuos singulares. En lo que a la enseñanza se refiere, el método deberá ser gradual y progresivo si se quiere contribuir al éxito.

La naturaleza entonces, “orienta y prescribe” las prácticas del maestro. Seguir sus principios se supone que garantiza una buena educación que alejará del vicio y la miseria humana que corrompen al ser humano y lo conducen a la ruina. Por lo tanto, el maestro, en quien la Modernidad delegó el éxito de la enseñanza (en cuanto responsable de elegir el método apropiado para impartir la instrucción) quedó reducido a ser solo una correa de paso, un aplicador.

Podríamos decir que en contraste con el modelo actual, aquella organización de la enseñanza le suponía al maestro un saber sobre el cual podía edificar y autorizar su función. En tanto el discurso del aprendizaje ha sido en desmedro del acto mismo de enseñar, en el siglo XX al maestro ya no se le “supone” ningún saber. El maestro queda absolutamente desplazado y desautorizado y por consiguiente se fractura esta relación asimétrica que hace posible la enseñanza: en los modelos actuales se delega en el niño el poder y la responsabilidad sobre su propia educación. Este hecho podría hacernos pensar que se da lugar a un empoderamiento del alumno, pero esto no es más que una fantasía.

Se nos ha hecho creer que el alumno es el dueño del acto de enseñanza y, aunque parecería haber sido “puesto entre algodones”, como aquel a quien hay que cuidar y respetar, en verdad el poder estaría en manos de “la ciencia”, que entonces domina el acto educativo. Porque, como bien dice Foucault, no es posible alcanzar el sistema natural sino después de haber establecido con certeza un sistema artificial. Este concepto de naturaleza que orienta y prescribe es tan artificial y arbitrariamente elaborado como cualquier otro término técnico. Es decir, no hay ninguna *naturaleza naturalmente natural*, sino que ese concepto de naturaleza —y por ende, de “naturaleza humana”— ha sido igualmente elaborado a la luz de la *episteme* moderna.

En síntesis, en ambos modelos la ciencia ha logrado desplazar todos los elementos y ocupar el trono: ya no importa ni el maestro, ni el contenido, ni el alumno; en el siglo XIX es la verdad de la ciencia la que dicta, ordena, estipula, normaliza, dirige, incluye, excluye, legitima, deslegitima, etc., encarnada

en la figura del maestro, y desde el siglo XX en adelante, encarnada en la figura del alumno. En la sacralización de “lo natural” se vuelve inoperante no solo el maestro en su función enseñante y el alumno en su función de aprendiz, sino también el saber mismo, porque lo importante no es el contenido a enseñar, sino el “individuo que aprende”, por tanto, una supuesta naturaleza que fija para cada uno un destino trazado con anterioridad.

A modo de cierre

Si, como sostiene Bourdieu, el funcionamiento del campo científico produce y supone una forma específica de intereses, y dado que las prácticas científicas no aparecen como “desinteresadas” más que por contraposición a intereses diferentes, producidos y exigidos por otros campos, y los conflictos epistemológicos son siempre conflictos políticos, se vuelve imperioso analizar a qué intereses responde este pensamiento biologicista, individualista y nihilista en educación física. Podemos decir, sin temor a equivocarnos, que se trata de un modo de investigar, y por efecto de enseñar, que se sostiene solapado como parte de la estrategia biopolítica que ha hecho entrar a la educación en las coordenadas inmunitarias del liberalismo moderno, primero, y del neoliberalismo y la globalización después (Rocha, 2012, p. 111). Esto ha profundizado modelos de enseñanza que refuerzan la exclusión y la desigualdad.

Continuar alimentando la fantasía de encontrar en las teorías del aprendizaje respuestas que garanticen la predicción del fenómeno y, por lo tanto, posibiliten anticipar el comportamiento humano supone, además de universalizar el sujeto y el modo en que se aprende, desconocer las condiciones culturales y políticas de dichos aprendizajes. Esto implica además una anulación del rol del maestro como trasmisor de saberes elaborados en el seno de nuestra sociedad y cultura, y vuelve ficticio el acto educativo mismo, que se convierte en una puesta en escena a la espera de que la naturaleza haga lo suyo.

Estos paradigmas “emergentes”, lejos de resultar una alternativa a un modelo educativo gestado en la Modernidad para reforzar los intereses de la burguesía y los nacientes Estados-nación, sospechamos que solapadamente no hacen más que reforzar los principios filosóficos, políticos y económicos a los que ellos mismos dicen oponerse. El retorno a “lo natural” y el argumento de una naturaleza que determina nuestra condición humana ameritan un análisis serio de la cuestión. Los peores tormentos del siglo XX han encontrado

sus fundamentos en aquellas ideas, y la supremacía de lo “auto” (propio-individual) que cobra preponderancia en el siglo XXI no es más que el argumento para reforzar y ensalzar el principio de “libertades individuales” que sostuvo y sostiene al liberalismo y al neoliberalismo.

Fuentes

- García, A. *Ludus. Directorio de pedagogías alternativas*. España: <http://ludus.org.es/es>
- REEVO. Asociación Civil Redes de Pares. (2013). *Reevo. Red de Educación Alternativa*. Buenos Aires: <http://reevo.org>
- RAMAE. Red de Apoyo Mutuo de Alternativas Educativas. (2015). Buenos Aires. <http://rededucacionlibre.blogspot.com.es/>

Bibliografía

- Bavio, E. (1884). Indigestiones intelectuales. *La Educación*, 1884. (23).
- Canguilhem, G. (1956). ¿Qué es la Psicología?, Conferencia en el Collège Philosophique. *Revue de Métaphisique*, (Trad. María Teresa Poyrazian).
- Castro, E. (2007). Biopolítica y Gubernamentalidad. *Revista Temas & Matizes*, II.
- Espósito, R. (2006). *Bios. Biopolítica y filosofía*. Buenos Aires - Madrid: Amorrortu.
- Foucault, M. (2010). *Defender la sociedad*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Rocha Bidegain, A. L. (2012). *El aprendizaje motor: una investigación desde las prácticas*. Tesis de Maestría, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.813/te.813.pdf>

La investigación de la enseñanza y el aprendizaje en educación física: núcleos problemáticos en la perspectiva de la didáctica comparada

Raúl Horacio Gómez

Presentaré las tesis que pretendo discutir como proposiciones asertivas cuyo sentido va encadenándose. Cada una de ellas podría abrirse luego; así lo espero. En un punto de vista abarcador, podría decir que mi intervención resume e intenta compartir la línea de investigación en didáctica de la educación física en la que trabajo¹. Las discusiones sobre la relevancia que afectan a dicha línea o a otras, están fuera de este análisis y no son aquí pertinentes.

Proposiciones nucleares

I

Dos tradiciones de estudio prevalecen en la investigación didáctica actual en educación física: la tradición MBP (*models-based-practice*), y el enfoque didáctico. Ambas pueden seguirse en los *journals* especializados (Gómez, 2015 y Carreiro Da Costa, 2008).

II

La tradición MBP, que prevalece en lengua inglesa, está referida a la construcción de modelos de intervención en los que destaca su estabilidad en cuanto a las secuencias didácticas, el tipo de tareas motrices, los saberes en juego, los formatos de evaluación de los aprendizajes, las técnicas que el profesor utiliza, etc. Como programa de investigación, esta tradición enfatiza el

¹ El marco teórico y contexto de mi trabajo puede leerse en Gómez et al. (2010).

estudio las relaciones currículo/ conocimientos/ pedagogía como característica clave. La sigla refiere a *models-based-practice*, concepto derivado del trabajo de Metzler (2005, p. 35) sobre lo que él llama modelos de instrucción. Como enfoque estratégico de la educación física, busca colocar en una misma línea currículo/ conocimientos, estrategias de enseñanza y resultados de aprendizaje.

III

Mi tratamiento analítico del problema presentado en el título y subtítulo de este encuentro se plantea en la perspectiva del llamado “enfoque didáctico”.

IV

Este enfoque, originado en la ruptura epistemológica provocada por Brousseau (1998) y Chevallard (1997) y desarrollado hacia el interior de la educación física sobre todo por Amade Escot (2000), se caracteriza por el desarrollo de una teoría socio antropológica del hecho didáctico. Mi producción más reciente estuvo en la línea de este enfoque (Gómez, 2002, 2009).

V

Esta perspectiva considera al estudio de los hechos didácticos como parte de un sistema: el sistema didáctico.

VI

El sistema didáctico estima inescindibles las relaciones ternarias entre el saber, los enseñantes y los alumnos, y postula que no puede tratarse analíticamente a ninguna de ellas sino es por relación con las otras dos.

VII

Asimismo, el enfoque didáctico desestima la existencia de un saber por fuera de las prácticas que lo constituyen, y de hecho considera, cuando menos de modo genérico, que saber y prácticas son sinónimos.

VIII

En esa perspectiva, el enfoque didáctico plantea que el saber se construye y reconstruye en cada escenario práctico de interacción. El estudio de las condiciones institucionales en las cuales el saber circula es inherente al mismo

proceso de reconfiguración del saber. Por ejemplo, los saberes relacionados con el sujeto y su cuerpo podrán ser abordados con diferentes preguntas, se hagan estas en relación con los intereses del campo disciplinar o por fuera del campo. El enfoque didáctico considera que los objetos de saber resultan inevitablemente transformados por las prácticas sociales que los investigan o que los emplean, por lo cual no existen como cosa independiente de los sujetos. Los objetos de saber son, en esta perspectiva, contruídos, y esta construcción es distinta cuando se pierde de vista el sentido *práxico* de la disciplina que orienta el estudio. El enfoque didáctico que sostengo es cercano al materialismo dialéctico: plantea que el mundo tiene una base material, y en el orden de los objetos culturales —como las teorías de la enseñanza y del aprendizaje, el currículum, los saberes— esta base material está constituida por las praxis que los animan. De este modo postula una epistemología realista que considera la existencia de prácticas sociales cristalizadas en el campo de la cultura corporal del movimiento. Estas prácticas sociales constituyen las fuentes de origen de varios de los saberes que circulan en educación física. De este modo, el enfoque didáctico implica un distanciamiento de las epistemologías relativistas que tienden a reificar el cuerpo por sobre las prácticas sociales corporales idiosincráticas, prácticas que constituyen el sentido encarnado como consecuencia de las praxis humanas en la génesis.

IX

De acuerdo a lo expuesto en los puntos 1–6, el enfoque didáctico considera a la trasposición didáctica como un problema epistemológico y como un problema de interacciones.

X

El enfoque didáctico se ocupa de estudiar los procesos de trasposición descendente tanto como los de trasposición ascendente y considera que se aprende más sobre el saber puesto en juego cuando el análisis se refiere a la trasposición ascendente. En ese sentido, el estudio de la terceridad del saber, de las condiciones institucionales de su práctica, dan cuenta más acabada de los procesos de reconfiguración del saber que el estudio epistemológico por fuera de los contextos de práctica.

XI

Del mismo modo, interesa especialmente al enfoque didáctico el tránsito que hay entre los conceptos de situación al concepto de *milieu*. Mientras que la situación didáctica alude a la configuración contextual o al escenario donde se presenta el hecho didáctico, la *milieu* incluye la génesis material y cultural del escenario y debe traducirse más bien como ambiente o comunidad de enseñanza (*educationaleenvironment*, es decir, las condiciones en que una persona vive o desarrolla una actividad) (Gómez, R.; Saraví, J. *et al.*, 2010).

XII

Al enfoque didáctico le interesa particularmente cuáles son las características del proceso de enseñanza cuando el saber es transmitido en diferentes tipos de instituciones. Por ejemplo, qué elementos son comunes en la enseñanza de la gimnasia artística en la escuela y en el club, o del patín carrera en el CEF o en la federación deportiva. De este modo, se interesa por encontrar las condiciones de estabilidad, continuidad y discontinuidad entre los procesos de transmisión del saber en diferentes contextos, y procura aclarar qué es lo que dicho saber tiene de general y de especial. En vez de preguntar en qué clase de discursos se está inclinado a creer, este abordaje coloca la cuestión sobre qué clase de prácticas determinan los diferentes conocimientos en los que se cree.

XIII

En la perspectiva epistemológica, el saber que transmite la educación física puede visualizarse como en una doble estratificación: a) desde el punto de vista de su contenido y su fuente de legitimación, saberes eruditos, saberes expertos y saberes personales; y b) desde el punto de vista de la complejidad semiótica, cualquier saber puede ser analizado en los aspectos de su primeridad, su segundidad y su terceridad.

XIV

Me referiré solamente al primer caso. Los saberes eruditos que forman parte del *corpus enseñable* en educación física están originados en la investigación científica (generalmente en una investigación científica realizada en otras prácticas sociales de referencia). Justamente, la originalidad del aporte de la praxiología motriz (Parlebas, 2001) o bien de la tradición de la motricidad tras-

cidental (Sergio, 2002), está constituida por el hecho de que al menos puede reconocerse su proximidad y su pertinencia con respecto a la educación física.

Los saberes expertos resultan de la reflexión, de la práctica, o bien de una combinación de práctica y reflexión, de una comunidad específica de sujetos experimentados en una práctica de la cultura corporal de movimiento (las técnicas y las tácticas deportivas; las técnicas y coreografías de la danza; los métodos de entrenamiento deportivo, por ejemplo), originadas en las llamadas prácticas sociales de referencia.

Los saberes personales resultan de la actividad práctico-reflexiva y emocional de enseñantes y alumnos en las prácticas motrices. Constituyen los procesos ligados a la sensibilidad y al registro de sí mismo, a los que denominamos “saberes personales” o, como gustamos expresar con Gloria Rovira, son una especie de contenidos “subjetivables más que objetivables” (Rovira, G. y Gómez, R., 2012).

Para el enfoque didáctico, esta competencia actuacional no consiste meramente en el aprendizaje tecnomotriz de formas de movimiento según una racionalidad productiva (una *techné*) —o sea, un conocimiento articulado mediante razones y que en el fondo sigue teniendo una naturaleza proposicional— sino que estos saberes adquieren un sentido formativo *si y solo si* son capaces de amalgamarse profundamente en la sensibilidad del sujeto; es decir, están sobre todo relacionados con la *areté* (virtud, excelencia), dado que ella es inescindible de la experiencia práctica.

Para los griegos, la *areté*, *ἀριστος* (*aristós*), cumplimiento acabado del propósito o función que conduce a la *Eudaimonia* (EFDAMONIE)—la vida lograda, ejercicio para conseguirla vida lograda, florecimiento— al *Euprattein* (EFPRA-TEIN)—obrar bien—, no se da por naturaleza ni espontáneamente, sino que “... cuando se presenta en alguien, es a partir de una *epimeleiaheautou* (EPIMELIE-HEAFTU) (cuidado, ejercicio, actividad práctica)” (Samame, 2010).

Distintas epistemologías retomaron la cuestión de la importancia de la actividad práctica en la formación de la subjetividad. Piaget, al recuperar la acción motriz como base de la inteligencia; el aprendizaje vicario; el efecto de modelado; la actividad social de imitación en Vigotzky; el aprendizaje de los psicoanalistas a partir de la propia experiencia terapéutica, etc., constituyen ejemplos. El constructivismo social y la praxiología motriz, en diferentes enfoques, desarrollaron una teoría de las relaciones entre la acción motriz, la cultura y la subjetividad.

Así, resulta fundante para el campo de la educación física la inclusión entre sus objetos de saber de la recuperación de la experiencia práctica personal del alumno, experiencia que siempre ha sido y es compartida —es decir, social—, y que siempre se manifiesta como forma de diálogo entre el ser y la conciencia social. Como afirma Marcos Taborda (en Brach y Crisorio, 2003), no hay otra forma de experiencia humana que encierre más posibilidad de diálogo que la experiencia corporal.

La articulación entre estos tipos de saberes implica lo que Arnold (1990) ha denominado *competencias en la ejecución*, o sea, una ejecución racional de destrezas físicas con cierta competencia actuacional, que, como sostiene Taborda (*ibíd.*), no debe remitirse a una clase de competencia reducida a su dimensión motriz, sino y sobre todo, anclada en la sensibilidad (los saberes personales a los que me refería antes).

En ese mismo sentido, en otro lugar planteamos el concepto de disponibilidad corporal como eje central del enfoque didáctico: "...la disponibilidad corporal implica el uso inteligente y emocional del propio cuerpo en situaciones sociales reales..." (Gómez, 2002).

Asimismo, esta competencia actuacional debe objetivarse en la actuación en prácticas motrices relacionadas con los procesos de socialización del endogrupo cultural. Es decir, no ha de ocurrir en una especie de vacío cultural, que define unos comportamientos genéricos en los cuales se disuelve el saber que se transmite, concepción hacia la que parecen deslizarse algunos productos curriculares que, al centrarse en el dominio de las competencias actuacionales, sin explicitar las configuraciones culturales de referencia, descontextualizan los aprendizajes de los procesos de identificación que los alumnos necesitan atravesar como miembros de una comunidad, reificando el papel del cuerpo, volviéndolo ahistórico, e idealizando la actuación motriz como una competencia universal independiente de las producciones motrices situadas que caracterizan a tal comunidad.

XV

Asimismo, la reconfiguración del saber en instituciones fuertemente didácticas considera dos aspectos del saber en educación física: por un lado el saber disciplinar, el saber de la materia (según Grossman (1990), el saber de la materia incluye cuatro formas de conocimiento: conocimiento sustantivo, conocimiento sintáctico, el conocimiento de metas y valores, y el conocimiento

inmediato de la materia); por otro lado, el saber didáctico, que incluye la capacidad para imaginar las escenas, transformaciones, formatos de presentación, imágenes, que permiten que el saber disciplinar sea presentado en contextos específicos de enseñanza (Gómez, 2014).

El saber disciplinar se considera originado en otras prácticas sociales de referencia, cuya génesis y estructura es preciso estudiar, mientras que el saber didáctico se origina en los procesos interactivos que ocurren tanto en la noósfera, como los escenarios de clase o *milleu*.

El análisis de tales cuestiones permite cuestionar la *doxa* estableciendo las dicotomías y continuidades entre los escenarios de enseñanza de las prácticas motrices, siguiendo prioritariamente el hilo de relación con el saber que se transmite, y poder develar cuáles son las formas genéricas y cuáles las formas específicas de las intervenciones cuando estas se plantean en instituciones didácticas como la escuela, u otras “débilmente didácticas” (Amade Escot, 2000).

XVI

El enfoque didáctico retoma la idea de que las relaciones entre el saber y su reconfiguración en la perspectiva de las interacciones humanas que tipifican la enseñanza y el aprendizaje ocurren mediadas por dos procesos: por un lado la percepción del saber en cuanto falta, como problema de cara a la situación, como intento de adaptación al medio, como deseo de completamiento, más que como posesión del otro. Por otro, la función *eticisante*, descubierta por Waddington (en Samaja, 2005): la confianza emocional en que el otro dirá la verdad. Articula con la teoría de la equilibración cognitiva de los sistemas complejos, estudiada por Samaja (2005), con las funciones de *validación* y *eficacización* como condiciones del aprendizaje humano, por una parte, y con la teoría de la acción comunicativa, por otra: la confianza de que quien tiene la palabra, dirá la verdad (Habermas, 1987).

Bibliografía

- Amade Escot, C. (2000). *Didáctica de la educación física y el deporte*. Editorial Stadium: Buenos Aires.
- Arnold, P. (1990). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata
- Bracht, V. y Crisorio, R. (2003). *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata: Ediciones Al Margen.

- Brousseau, P. (1998). *Theorie des situations didactiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Carreiro da Costa, F. (03, 2008). *Issues in Research on Teaching in Physical Education. What do we know and where do we go from here?* Conferencia presentada en Symposium - Leuven 21-03-2008.
- Chevallard, Y. (1997). *La trasposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Aique: Buenos Aires.
- Gómez, R. (2002). *La enseñanza de la Educación física en el nivel inicial y la EGB: una didáctica de la disponibilidad corporal*. Buenos Aires: Stadium.
- Gómez, R. H.; Saraví, J.; Montero Lavat, E.; Scarnatto, M.; Gronchi, L.; Ghe, M.; Rimoldi, J.; Hirsch, E. (2010). *Creencias, disposiciones y proceso de aprendizaje en Educación Física. Proyecto de investigación IDHICS – AEIEF. UNLP*.
- Gómez, R. H. (2015). *La formación académica del profesor de educación física en la República Argentina: el conocimiento didáctico del contenido en la formación inicial* (Tesis doctoral inédita). Departamento de Expresión Corporal, Plástica y Musical, Universidad de Extremadura.
- Gómez, R, y Martínez Álvarez, L. (coords.) *et al.*(2009). *La Educación Física y el deporte en la edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Metzler, M. W. (2005). *Instructional models for physical education*. Arizona: Holcomb Hathaway.
- Parlebas, P. (2001). *Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Rovira, G. y Gómez, R. H. (2012). *Seminario de investigación sobre las prácticas motrices: un enfoque praxiológico*. AIEF – IDHICS/UNLP.
- Samaja, J. (2005). *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. 3ª edición, 6ª reimpresión. Buenos Aires: EUDEBA.
- Samame, L. (2010). *La interpretación foucaultiana de las éticas antiguas a partir de la noción de epimeleiaheautou. Un breve recorrido por las filosofías de Platón, Aristóteles y Epicuro*. *Revista Aparte Rei*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Sergio, M. (2002). *De educación física a motricidade*. Lisboa: Instituto Piaget.

Educación del cuerpo. A propósito de la marca de Procusto

Ana Torrón

Mucho se ha escrito sobre las teorías de la enseñanza y sobre las teorías del aprendizaje, pero si las buscamos asociadas a la educación física, no van a abundar los ejemplos. El mayor problema radica en que la educación física se ha conformado básicamente como una tecnología aplicativa de conocimientos provenientes de otras ciencias u otras disciplinas. En este sentido, unas veces se encuentra más cercana a la educación o a lo educativo, otras a la medicina y la biología, otras más a las políticas sociales, sirviendo a discursos que, naturalizados, funcionan como “verdades”. No han sido pocas las ocasiones en que se ha intentado conceptualizar a la educación física desde todos estos lugares, a la vez que no son muchas las tentativas de definirla desde una identidad que le sea propia y le permita un diálogo con independencia epistemológica de otros discursos. Este problema aún hoy la determina, y hace que acabe como subsidiaria de otros conocimientos. En este sentido es importante mencionar que, sin embargo, la pretensión de científicidad sí ha estado presente, fundamentalmente con base en los saberes médicos. Pero la educación física no ha tenido una preocupación por el saber, como tampoco por su propio saber.

En un trabajo anterior (Torrón y Ruegger, 2012) planteábamos la disyuntiva de si la educación física podía identificarse más claramente con un o unos saber/es específicos, o si se había conformado como un campo con pretensión educativa pero sin un saber que la defina. Si bien las conclusiones fueron aproximativas, encontramos que el vínculo entre la educación física y la escuela fue reforzando el perfil educativo de la disciplina, mientras que si intentamos buscar un posible saber que le sea propio, el más claro parece ser la gimnasia.

En este caso, consideramos necesario explicitar nuestra noción de enseñanza, en la que existe una clara imbricación entre saber y enseñanza, ya que la enseñanza solo ocurre en las posibles interrelaciones entre saber, sujeto y lenguaje: “si no hay saber no hay enseñanza, y para que haya un saber enseñante no podemos dejar de considerar que esta relación solo puede ser representada sobre la base de la presencia del lenguaje” (Behares, 2013, p. 246).

Del mismo modo, lenguaje y saber son del orden del sujeto porque ambos tienen significado para un sujeto. En este marco, una teoría de la enseñanza necesitará de un saber que la determine. Si no hay saber se produce un desplazamiento intenso desde el objeto del saber a enseñar a la práctica educativa, se da un corrimiento de la enseñanza determinado por el saber, en dos direcciones: Por un lado, a la didáctica como tecnología de la enseñanza (con un abordaje de la práctica de la enseñanza en cuanto metodología de la enseñanza), y por otro, a la pedagogía (en cuanto deber ser educativo). Enseñanza y educación se confunden permanentemente. La fragilidad en la definición del objeto (u objetos) de saber en la educación física habilita (y hasta promueve) este desplazamiento hacia el campo pedagógico.

El problema se complejiza aún más si convenimos en que no existe sistema de enseñanza sin currículum. Los currículos educativos buscan establecer aquello que en determinado momento se considera necesario enseñar y, por ende, aquello que se debe aprender. Acordamos con Bordoli (2007, p. 30) en entender al currículum como una “configuración discursiva específica de saber”. Dicha perspectiva supone pensarlo como “una estructura de conocimiento y como acontecimiento de saber.” Esto conlleva, según la autora, que en la dimensión estructural del currículum, los diversos objetos de conocimiento se configuran en redes de sentido, las cuales han sido conformadas históricamente. Estos objetos curriculares guardan relación con aquellos saberes emanados de la ciencia pero se modifican y reestructuran con el objetivo de ser legitimados y, de esta forma, ser susceptibles de ser enseñados (Bordoli, 2007, p. 30).

Así, observamos que si bien la estructura está abierta a posibles quiebres, a través de los currículos se pretende una cierta nivelación en cuanto a las enseñanzas a impartir y los aprendizajes a adquirir. Esta búsqueda no nos extraña y es de alguna manera la que garantiza que aquello designado para ser enseñado, en términos de Chevallard (1991), se “asimile” por parte de

los alumnos o estudiantes. En este punto, y para cerrar el sistema, ingresa la evaluación, encargada de juzgar si lo pretendido fue logrado.

Si nos dedicamos al estudio específico de los currículos de educación física del sistema educativo formal, volvemos a observar este intento de nivelar, en este caso los cuerpos. Pero, ¿qué se nivela si no hay enseñanza de un saber que oriente el currículum?

Esta idea de nivelación o igualdad prevista desde lo curricular nos resulta más bien familiar. Sin embargo, llevada al extremo, esta nivelación remite a lo que en la mitología griega se conoce como la historia de Procusto (*Procrustes*), descrita en los trabajos de Teseo. Allí se cuenta que Procusto era un bandido que vivía cerca de Ática y tenía dos lechos en los que ofrecía alojamiento a los viajeros. Acostaba a los de alta talla en el lecho corto y les cortaba los pies para adaptarlos al mismo, y a los de baja estatura los acostaba en el largo y los estiraba violentamente con el mismo cometido (Grimal, 2008, p. 454; Graves, 1985, p. 411).

En un trabajo anterior (Torrón, 2011), analizábamos el tema de la igualdad buscada desde el ámbito escolar en relación con los planteos sobre lo ominoso realizados por Freud (1919), en los cuales observábamos la extrañeza y la cotidianidad, necesariamente imbricadas:

La igualdad pretendida y buscada se establece como *Heimlich*, sin embargo, si pensamos en el trabajo de Procusto igualando a todos hasta que calcen en la horma establecida, nos resultará seguramente *Unheimlich*.

Lo *Unheim* es parte de lo *Heim*, no hay diferencia, se entremezclan. Como lo plantea Lacan (1962-63, p. 57) en relación al texto de Freud (...) “la definición de lo *unheimlich* es que es *heimlich*. Lo que es *Unheim*, es lo que se encuentra en el punto del *Heim*.” (Torrón, 2011, p. 30).

En este punto proponemos tomar como ejemplo de este tipo de intentos de nivelación de los cuerpos a los test utilizados comúnmente en educación física para realizar evaluaciones. En estos dispositivos aparece estipulada una idea de “normalidad”, de “talento” y de “selección” que se pretende medir y regular a través del dispositivo.

En educación física la idea de normalidad está asociada a la idea de naturaleza desde un discurso biológico constitutivo. La norma no es humana, es

natural; en algún sentido puede decirse que está dada. Todos deberían poder realizar determinados tiempos o alcanzar determinadas marcas, por la sola condición de tener dos piernas, dos brazos y determinados órganos en común. Estos test estandarizados hacen de Procusto un modelo perfecto. La evaluación no es de un supuesto saber puesto en circulación y con el cual el otro entra en relación transformándose y transformando: es algo dado de antemano.

Por otro lado, la preocupación por la evaluación marca la presencia del aprendizaje. Lo que se evalúa es el grado en que se observa aprendizaje o no, lo que en el caso de los test se establece buscando igualar a los cuerpos bajo parámetros de normalidad.

Debido a que el sujeto entra en el lenguaje, o sea, deviene “humano”, es efecto de la castración simbólica. El lenguaje, entendido como significante, es anterior al origen: el niño es “hablado” mucho antes de su nacimiento. “El hombre que habla, el sujeto en tanto que habla, ya está implicado por esta palabra en su cuerpo. La raíz del conocimiento es este compromiso en el cuerpo” (Lacan, 1962-63, p. 237). Lo que el sujeto sabe de su cuerpo está atravesado por el lenguaje. La enseñanza es también del orden del lenguaje; la enseñanza está, por lo tanto, emparentada con el cuerpo (Torrón, 2011).

Desde la metáfora original del lecho de Procusto se opera un corte en el cuerpo. La necesidad de igualar los cuerpos lleva a Procusto a operar directamente sobre su materialidad. Los cuerpos cortos se estiran hasta completar el molde; los demasiado largos, se cortan. La deuda que tiene el viajero que cae en las manos de Procusto, la paga con su cuerpo, con el dolor de su cuerpo. Lo que interesa de la metáfora procustiana no es únicamente el corte en sí mismo, aunque este corte opera a nivel simbólico. Es que hay algo de ese dolor que paga algo en algún lado: “No se trata del cuerpo como algo que nos permitiría explicarlo todo mediante una especie de esbozo de la armonía del *Umwelt* y del *Innenwelt*, sino que en el cuerpo hay siempre, debido a este compromiso en la dialéctica significante, algo separado, algo sacrificado, algo inerte, que es la libra de carne” (Lacan, 1962-63, p. 237).

En este sentido, nuestra pretensión es dejar planteada la preocupación por la cotidianidad y la extrañeza de la educación física ocupando cada vez más espacios de lo social, legitimándose en esa cotidianidad extraña que no soporta con elegancia preguntas inmanentes ni trascendentes.

Bibliografía

- Behares, L. E. (2013). Sobre las éticas de lo posible y la enseñanza. En M. Southwell y A. Romano (comps.) *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible* (pp. 245-246). Buenos Aires: Editorial Unipe.
- Bordoli, E. (2007). La tríada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza. En Bordoli y Blezio (comps.) *El borde de lo (in) enseñable. Anotaciones para una teoría de la enseñanza* (pp. 27-52). Montevideo: FHCE.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Freud, S. (2003) [1919]. Lo ominoso. En *Obras completas* (Vol. 17). Buenos Aires/Madrid: Amorrortu.
- Graves, R. (1985). *Los mitos griegos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Grimal, P. (2008). *Diccionario de mitología griega y romana*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2006). *El Seminario, Libro 10. La angustia*. Buenos Aires: Paidós.
- Torrón, A. y Ruegger, C. (2012). La educación física como objeto matemizable. *Didaskomai*, 3, 43-66.
- Torrón, A. (2011). La marca de Procusto en la escuela. En A. M. Fernández y R. Rodríguez (orgs.) *Evocar la falta, la angustia y el deseo del enseñante* (pp. 25-38). Montevideo: Psicolibros-waslala.

III. Movimiento humano, actividades físicas, conductas motrices, prácticas corporales

Prácticas Corporales

Marcelo Giles

El concepto de prácticas corporales surge como fruto de las investigaciones que desde 1994 venimos realizando en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. La necesidad de ajustar y precisar cada vez más el objeto de estudio nos llevó a definir este concepto como: las formas de hacer, pensar y decir que tienen por objeto las acciones del cuerpo. Ahora veamos algunas consecuencias de esta definición. En primer lugar, no hay en la definición lugar para ninguna idea de naturaleza ni en las prácticas ni en el cuerpo. Si las prácticas son formas de hacer, pensar y decir, no hay en ellas otro componente que no pertenezca al mundo de la cultura, del lenguaje. Esta perspectiva abandona definitivamente el acto fundacional de la Educación Física que dirigía su mirada hacia el desarrollo natural del hombre por encima de los ejercicios artificiales de la gimnástica. La Educación Corporal (Crisorio, R. 2015), corriente teórica que da lugar a la definición establecida, constituye una corriente de la Educación Física creada en oposición a las certezas de continuidad natural entre el hombre y los deportes, los juegos, la danza y la gimnasia.

Los últimos trabajos que venimos realizando en el Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad y más precisamente en el equipo: Los discursos de la enseñanza de las prácticas corporales, muestran que el cuerpo, en todos los casos, es decir en todos los discursos sobre la enseñanza de los deportes, la gimnasia, la vida en la naturaleza y la danza, parten de pensar que el cuerpo humano es una naturaleza dada, unificada, biológica, individual, evolutiva; por lo tanto, el cuerpo que se piensa es primero materia, sustancia, esencia palpable desde la que se desarrolla el movimiento natural humano, pero también todo lo psicológico, lo social e inclusive lo trascendente.

Esta posición considera que la Educación Física ha construido en su corta pero rotunda historia (Crisorio, 2009) una concepción de práctica que básicamente es un campo de aplicación, es decir un lugar donde aplicar las teorías que se producen en el conocimiento científico.

La definición de práctica articula y por lo tanto reúne, pero no confunde el pensamiento y la acción. Enuncia entonces, una relación diferente entre la teoría y la práctica ya que supone que toda práctica responde a una teoría que la funda, que la hace hacer de una manera pero también la hace decir y pensar con acuerdo a sus principios.

Este problema aparece a lo largo de todos los planes de estudio, y de los programas que analizamos en estos últimos cuatro años. Se revela a partir de la lectura de los fundamentos, los objetivos, los contenidos, la evaluación y la bibliografía, que hay una concepción instalada, en el campo de la Educación Física, en la que el hacer está por encima de lo que se piensa y de lo que se dice. Es más qué se piensa y cómo se lo piensa, lo que se dice y cómo se lo dice, no resulta muy importante. Esta visión acotada de la práctica ha sido instalada por todas las corrientes de pensamiento a las que la disciplina ha dado lugar desde su nacimiento, a finales de siglo XIX, hasta nuestros días. Si bien es cierto que la Educación Físico-Deportiva, la Educación Psicomotriz, la Educación Físico-Pedagógica y la Educación Físico-Crítica [Giles, M.; Molina Neto, V. y Kreuzburg Molina, R.; (2003)] plantean teorías y discursos, la cuestión del hacer, de ejecutar, siempre es más valorada que las otras. En nuestra opinión esto se debe a que todas se han empeñado en sostener la dimensión de lo “físico”, lo natural, como sustento de sus propuestas y aun cuando se proponen un profesional que comprenda que “somos sujetos sociales” o “que el cuerpo se construye”, no se abandona la idea de que la construcción es a partir de una naturaleza dada, en este caso el cuerpo, que se convierte así en la sustancia del “individuo” que luego será influenciado por el medio social y por procesos de adaptación edificará su ser. Esto repite la mirada positivista que las corrientes más nuevas critican, con poca profundidad en sus análisis. Esta posición, no admite jamás, no puede hacerlo, la idea de que las palabras construyen las cosas y que el cuerpo no es la “primera realidad antropológica del hombre” (Cagigal, 1978). Por el contrario, insiste en adaptarse a las llamadas teorías críticas, inclusive a las corrientes pedagógicas y didácticas denominadas de esa manera. Esto hace que muchas

veces los conocimientos de esas disciplinas o de la antropología y la sociología, se vean sobrevalorados en el campo, volviendo a retardar la aparición de una teoría más sustentable y más verdadera. Es así que pensar y decir se encuentran poco analizados y poco desarrollados en la formación inicial, desvirtuando el concepto de práctica, que como dijimos, se puede definir muy rápidamente, cómo las formas de hacer, pensar y decir. Sin ningún otro verbo que pueda completarla. Poner el acento sólo en el hacer es negar que las prácticas son formas, sistemas complejos de acción que suponen discursos y por ende, pensamientos.

La investigación realizada muestra que la anatomía y la fisiología sostienen la teoría y la investigación de la Educación Físico-deportiva, la neurología y la psicología experimental fundamentan la Educación Psicomotriz, la antropología y las corrientes pedagógicas naturalistas cimientan la Educación Físico- Pedagógica, [Giles, M. y colaboradores (2010a)]. Si bien la Educación Físico-crítica aportó una mirada más cultural, su insistencia en no abandonar la denominación que le dieron los fundadores, hace sospechar que sus estudios mantienen cierto núcleo duro, una forma de pensar respecto de una relación individuo- medio o individuo -ambiente, propios del siglo XIX y de una epistemología empírico-analítica.

En el caso del análisis de los programas de la formación aparece claramente la necesidad de vivenciar con el cuerpo no va desvanecerse en el campo porque la Educación Física tiende a pensar el cuerpo como un cuerpo que nace desde lo orgánico, de lo físico, de lo natural, inclusive en la teoría crítica, que postula la cultura corporal como objeto de estudio, que de hecho es el planteo novedoso de la Educación Física en Brasil desde los años `80, se sigue pensando el cuerpo a partir de lo material, a partir de la construcción del individuo. Sin materia, para la Educación Física no hay cuerpo. A lo sumo, en los discursos sobre la construcción social del cuerpo, primero está la materia y por influencia de la cultura y en relación a ella se edifica el cuerpo. Vuelve siempre esa idea de que hay un individuo, o sea, algo que es indivisible, dado, natural que se relaciona con la cultura y por influencia socio-ambiental, cuál estímulo externo, produce el cuerpo. Yo invitaría a pensar que no se necesita materia para que haya cuerpo, que hay cuerpo cuando hay palabra, el cuerpo está hecho por las palabras, no por carne, huesos músculos y articulaciones. De la misma manera invitaría a pensar el concepto de prácticas a partir de

que no hay ninguna naturaleza humana. A partir de pensar que las prácticas son las formas de hacer, pensar y decir, y todas las formas de hacer, pensar y decir le pertenecen a la cultura, al capital cultural. Si pensamos el concepto desde allí, no hay ninguna naturaleza humana, ni en el cuerpo, ni en el sujeto ni mucho menos en la enseñanza. Ahora bien, una vez establecido que es posible pensar el cuerpo, desde otra perspectiva, ¿podríamos pensar que el cuerpo es primero pensamiento, acción, palabra?

La investigación muestra que es preciso estudiar los acontecimientos para saber cómo hemos llegado a hacer, decir y pensar como lo hacemos y no a buscar estructuras o formas universales. Esto, obliga a tratar los discursos que designan lo que decimos, pensamos o hacemos en diversos acontecimientos históricos; y procura separar de la contingencia que nos ha hecho lo que somos (hacemos, pensamos) la posibilidad de no ser, hacer o pensar por más tiempo lo que somos, hacemos o pensamos. Estas investigaciones histórico-críticas, son extremadamente específicas ya que se refieren a un material, una época, un corpus de determinadas prácticas y discursos. Sin embargo, ellas tienen, al menos en las sociedades occidentales de las que procedemos, una cierta generalidad; por ejemplo, los problemas de la relación entre cuerpo y mente, sujeto y cuerpo, educación y cuerpo; educación y enseñanza; enseñanza y aprendizaje; entre otros.

El concepto de prácticas supone que las prácticas anteceden al sujeto practicante, esto es que las prácticas nos piensan. Es decir, las prácticas no tienen materia, sustancia ni son mensurables como suele entenderlo la Educación Física. Si las prácticas son primero que el sujeto y constituyen al sujeto también son anterior al cuerpo, o sea, no se produce el cuerpo desde lo biológico. El cuerpo se crea en sus acciones en el contexto de una práctica. El cuerpo se encuentra entonces en las formas de hacer, de decir y de pensar que la cultura crea sobre el cuerpo. La Educación Física instala, instala e instalará un cuerpo natural, orgánico, estimulable, moldeable porque nace en una época en la que la fisiología y la anatomía eran las encargadas de organizar la vida, nace de la unión del estado, de la política con la ciencia dominante, la ciencia natural. Entonces si hemos pensado el cuerpo desde lo orgánico o sin poder desprendernos de la carga biológica es porque así lo piensa la disciplina. Pensar lo biológico primero nos hace decir lo que decimos y hacer lo que hacemos. Ahora pensar el concepto de prácticas, formas de hacer, decir y

pensar que nos anteceden y nos conforman en su contexto como cuerpo de la acción y como sujetos es una propuesta a olvidar el orden biológico que causa o da origen y del cual se desprendería el movimiento humano.

Esto, obliga a tratar los discursos que designan lo que decimos, pensamos o hacemos en diversos acontecimientos históricos; y procura separar de la contingencia que nos ha hecho lo que somos (hacemos, pensamos) la posibilidad de no ser, hacer o pensar por más tiempo lo que somos, hacemos o pensamos. Entender esta forma de problematización ayuda a definir más claramente los objetos que estudiamos, al mismo tiempo que habilita a pensar de qué manera se ha constituido cada uno, como funcionan y han funcionado en relación a otros objetos y a otros discursos, es decir que grado de coherencia interna y que significado adquieren en cada época, en relación a la sociedad, la cultura y la política. En cuanto a su misión, pienso que puede definirse como: desconectar lo que ha sido de lo que puede ser, lo que somos de lo que podemos ser (pensando particularmente en el cuerpo y en la educación del cuerpo).

Más allá de este tema, me surgen otras cuestiones vinculadas a la cuestión del cuerpo. El hecho de que se postergue el estudio de la gimnasia, el deporte, la danza, la vida en la naturaleza y el juego y se estudien temas vinculados a las disciplinas establecidas como por ejemplo los conocimientos anatómicos descriptivos y funcionales, habituales en todas las carreras de grado, hace que el estudio sea el de un cuerpo inerte, inmóvil, inclusive muerto, muy distinto del cuerpo de la acción, del lenguaje, de la cultura, del pensamiento que aparece en la práctica de los deportes, la gimnasia, los juegos, la danza o las prácticas en la naturaleza [Giles, M. y colaboradores (2010b)].

Un último punto, para esta presentación, está referido a la circulación muy difundida de voces cómo las prácticas corporales emergentes o no tradicionales o de frases como los deportes alternativos. En todos los casos, se agregan calificativos con la idea de precisar el concepto. Lejos de ello se traiciona el significado presentado porque siempre se refiere a formas de hacer, pensar y decir que tienen por objeto acciones del cuerpo vinculados a producir efectos corporales (gimnasia), a la ganancia de placer (juego), a la competencia institucionalizada (deporte), a transmitir un mensaje (danza y teatro). Los deportes o son deportes o no lo son, no puede haber deportes alternativos Finalmente, la investigación muestra que los programas de las materias específicas, aquellas donde se enseñan las prácticas corporales, suponen un cuerpo biológico del deporte pensado como

salud, un cuerpo del desarrollo de las capacidades motoras y perceptivas de la gimnasia, un cuerpo influenciado por el ambiente de la vida en la naturaleza, un cuerpo libre y espontáneo del juego y un cuerpo natural y bello de la danza. Es decir todos los discursos refieren a la creencia de una naturaleza biológica o lo que es decir una naturaleza humana.

Bibliografía

- Cagigal, J. (1978). En torno a la educación por el movimiento. *Revista Studium* 96, 34 - 44.
- Crisorio, R. (2009). Educación Física. En R. Crisorio y M. Giles (dirs.) *Estudios Críticos en Educación Física*. La Plata: Al Margen.
- Crisorio, R. (2015). Educación Corporal. En: C. Carballo (coord.). *Diccionario crítico de la educación física académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. La Plata: Prometeo Libros.
- Giles, M. y colaboradores (2010a). En- tender los textos. ¿Tender a qué? Construyendo categorías sociales, el foco: la enseñanza de los deportes. En S. Centurión (coord.) *Investigaciones en la Educación Física que viene siendo*. Córdoba: Universidad Nacional de Río IV.
- Giles, M. y colaboradores (2010). La enseñanza de los deportes. Lógica homologada. La misma mirada. En S. Centurión (coord.). *Investigaciones en la Educación Física que viene siendo*. Córdoba: Universidad Nacional de Río IV.
- Giles, M., Molina Neto, V., y Kreuzburg Molina, R. (2003). Educación Física y formación profesional. En V. Bracht y R. Crisorio (coords.). *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata: Al Margen.

Prácticas corporales y conductas motrices: en busca de precisión en los conceptos

Jorge Ricardo Saravi

Introducción

La problemática propuesta para el análisis nos parece de sumo interés, no solo por la vigencia de los cuatro conceptos o sintagmas que se presentan para el debate y análisis,¹ sino también porque consideramos central para el avance en nuestro campo profesional la clarificación de conceptos. Desde hace ya varias décadas, diferentes diccionarios o léxicos han buscado aportar al caos de definiciones en cuestiones referidas al deporte, al cuerpo y a la educación física. Los campos de investigación discuten categorías y conceptos para poder establecer diálogos entre pares sobre consensos mínimos; diálogos que pueden ser de confrontación o de acuerdo, o inclusive de escucha para poder conocer y saber qué dice el otro y cómo piensa. Tarea esta última de una cierta dificultad cuando en ámbitos académicos argentinos de la educación física parecería que nos encerramos en nuestra mirada sin poder situarnos ni siquiera por segundos en la de los otros grupos o equipos de trabajo (que muchas veces llegan a ser considerados como enemigos acérrimos). El debate es necesario y hace crecer. Aprender a debatir es aprender y nuestro campo necesita de ello. Más allá de lo provisorio de una definición o explicación, y teniendo en cuenta que los debates científicos pueden modificar algunos conceptos o echar por tierra otros, nos parece importante poder definir las palabras que usamos y tomar posición al respecto. A muchas de ellas no se las

¹ Nos referimos a *movimiento humano, actividades físicas, conductas motrices, prácticas corporales*, que fueron los cuatro conceptos propuestos en el título de la mesa panel desarrollada en el marco del Coloquio “Currículum, sujeto y saber” y que son el punto de partida para la elaboración de este texto.

puede definir de una sola manera en el campo académico de la educación **física** y por momentos se tornan inasibles, con contornos nebulosos y muy difusos. Por eso, en este breve texto nos proponemos problematizar algunos aspectos para un abordaje crítico de los temas seleccionados. Y nos referimos a temas, en plural, ya que si bien los cuatro conceptos planteados hacen referencia al moverse humano, son diferentes entre sí y hacia esa diferenciación apuntaremos.

De la precisión en las definiciones a las elecciones conceptuales

En torno a *movimiento humano*

Movimiento es un término del mundo de la física, donde se explica que un objeto se desplaza de un punto a otro. Un sujeto que en el marco de una clase de educación física está realizando desplazamientos en el transcurso de un partido de hándbol o corriendo mientras juega una mancha, está haciendo algo más complejo que sólo desplazarse: está expresando emociones y está tomando decisiones; está dudando, analizando y evaluando constantemente qué hacer y para dónde ir. Parlebas lo expresa con claridad:

El término movimiento, invocado a menudo en Educación Física —incluso en la actualidad— es notablemente inadecuado y denota una concepción antigua que tiene en cuenta el producto y no el agente productor. El concepto de movimiento responde a la idea de un cuerpo biomecánico definido por desplazamientos captados desde afuera: se preocupa por describir “enunciados” gestuales de los que se excluye al sujeto como tal (y cuya finalidad es la técnica o el gesto como modelo abstracto y despersonalizado) (Parlebas, 2001, p. 86).

Carballo (2010) testimonia en su estudio de relevamiento de términos y palabras clave del campo —realizado durante el período 1984-2008—, que la ausencia de apariciones de “movimiento” es total. Tampoco es un concepto relevante en documentos oficiales como el Diseño de 1er. **año de la Escuela Secundaria de la** provincia de Buenos Aires (2006): allí aparece solo cuatro veces en todo el texto. El término, que está cayendo en desuso en ámbitos académicos, sin embargo parecería mantenerse en el lenguaje común entre los profesionales del área. En nuestro caso concreto nos despegamos de este concepto y no nos parece el más adecuado

para investigaciones o textos que quieran tener como marco a las ciencias sociales.

Con relación a *actividades físicas*

Es un concepto que claramente se relaciona con el campo de la salud. En ese sentido, se establece la asociación (a nuestro juicio casi mágica) de que la práctica de la actividad física proporciona efectos beneficiosos para la mejora de la salud. En general, en los textos en que se utiliza este concepto, aparece vinculado a las estructuras corporales biológicas, los músculos esqueléticos y a un determinado gasto de energía (Hellín Gómez, 2003). Se lo suele asociar también a calidad de vida y a estilos de vida saludables/ creación de hábitos (Delgado Fernández y Tercedor Sánchez, 1998). Consideramos que no son conceptos de nuestra disciplina; bien podrían serlo de la medicina o de la enseñanza de las ciencias naturales. Por otro lado, actividad física es un sintagma que se ha banalizado: cualquier ciudadano habla de “hacer (o no hacer) actividad física”. Y en ese uso se podría incluir todo lo que tiene que ver con moverse. Actividad física se torna un concepto inasible y demasiado abarcador, que en nuestra concepción no resulta conveniente ni adecuado para ser desarrollado en marcos académicos.

Sobre *prácticas corporales*

En varios trabajos anteriores, particularmente en nuestra tesis de Maestría (Saraví, 2012), nos hemos interesado por los *haceres* de los sujetos, por sus prácticas.² Lazzarotti, Silva *et al.*, en su relevamiento realizado sobre el uso académico del término prácticas corporales en Brasil, constatan que en la mayoría de los casos no se busca definirlas y que no existe precisión en el uso del concepto. Además señalan que “En el campo de la Educación Física, el término “prácticas corporales” ha sido valorado por los investigadores que establecen vínculos con las ciencias humanas y sociales, ya que aquellos que dialogan con las ciencias biológicas y exactas operan con el concepto de actividad física” (Lazzarotti *et al.*, 2009, p. 29).

Si bien el concepto *prácticas corporales* nos remite en principio a que los sujetos realizan algo con su cuerpo, esto no sería suficiente para avanzar en una definición, ya que todas las expresiones humanas tienen una conno-

² A partir de De Certeau (2010) —entre otros autores—, nuestro interés en dicha tesis estuvo centrado en indagar en las prácticas singulares y plurales del *skate* que se desarrollan en la ciudad de La Plata (Saraví, 2012).

tación corporal, por mínima que sea. Esta consideración nos podría llevar a entender que todas las prácticas humanas son prácticas corporales. Desde nuestra perspectiva, cuando hacemos referencia a prácticas corporales estamos considerando a aquellas en las cuales la manifestación corporal es el eje central de esa práctica, y no un aspecto secundario o complementario (Saraví, 2012). Lo que estamos intentando explicitar aquí es que lo corporal puede ser un soporte (por ejemplo, alguien que está leyendo una revista) o puede ser el objetivo central (un basquetbolista que intenta encestar). Es decir, la pertinencia de que una práctica pueda ser denominada corporal estaría dada por el uso que se hace del cuerpo. En esa línea, Silva *et al.* (2009) establecen la siguiente definición: “se entiende por prácticas corporales a los fenómenos que tienen *un alcance prioritariamente corporal* y que se constituyen como manifestaciones culturales” (2009, p. 20, *la cursiva es nuestra*).

Las prácticas corporales son prácticas culturales; son el resultado de las acciones de los sujetos que se modifican y cambian según los contextos geográficos e históricos en un marco social y cultural. Las prácticas corporales están permeadas por la trama de la cultura (Gallo Cadavid, 2012). También coincidimos con Crisorio cuando afirma: “*prácticas corporales*, por ejemplo, no es un equivalente de actividades físicas o de movimiento humano, sino que indica las prácticas históricas, por ende políticas, que toman por *objeto* al cuerpo” (Crisorio, 2015, p. 9). En conclusión, y por todo lo expuesto, el uso del sintagma “prácticas corporales” nos parece sumamente aconsejable y de interés.

Acerca de las *conductas motrices*

El surgimiento, con Pierre Parlebas (1968, 1981), del concepto *conducta motriz* es claramente rupturista en relación con propuestas y análisis anteriores. De un modo de ver/pensar/enseñar en educación física centrado en lo biológico y en lo biomecánico, se pasa a un enfoque holístico en el cual la perspectiva sociocultural comienza a cobrar importancia.³ En momentos en que realizar nuevas propuestas producía incomodidad y asumía un carácter profundamente transgresor, Parlebas colocó en sus primeros artículos en la

³ No se debe perder de vista al respecto la formación de sociólogo de Pierre Parlebas y la mirada social que traza desde sus propuestas e investigaciones. Su perspectiva de análisis le brindó un amplio reconocimiento en el campo de las ciencias sociales (e inclusive llegó a ser decano de una Facultad de Ciencias Sociales).

revista *Education Physique et Sport* los pilares de lo que denominará “pedagogía de las conductas motrices”. El cambio propuesto nos solicita trasladar la mirada desde el movimiento humano (en cuanto acto mirado desde lo meramente aparente) hacia el sujeto que se mueve.⁴ El concepto *conducta motriz* encierra una perspectiva innovadora para el/la profesor/a de educación física: **no se** trata de tener en cuenta las técnicas corporales (o no solamente), sino de procurar entender con la mayor profundidad posible las necesidades, motivaciones e intereses de los sujetos con quienes trabajamos en diferentes ámbitos. Varios autores señalan, en ese sentido, que se ha concretado una revolución copernicana en nuestro campo (During, 1992; Lagardera y Lavega, 2003). En una entrevista llevada a cabo por Lagardera y Lavega (2001), Parlebas afirma: “La educación física ejerce su influencia a través de la optimización de las conductas motrices, de ahí su importancia pedagógica. Si no fuera así, tendría que conformarse con ser una simple aplicación tecnológica de las diferentes especialidades deportivas y técnicas corporales”. Sin embargo, consideramos que la perspectiva excede la visión meramente pedagógica, y nos lleva hacia un plano más general, donde dejamos de ver a los sujetos como seres individuales y a sus expresiones corporales como ahistóricas. En ese sentido, coincidimos con Raúl Gómez cuando afirma: “las conductas motrices son la expresión de la actuación de los agentes en el marco de unas prácticas sociales configuradas históricamente” (2013, p. 55). Si bien el concepto *conducta motriz* nos resulta de interés y sumamente pertinente para su uso en nuestro campo, no lo hemos priorizado a los efectos de la investigación científica.⁵

Para cerrar: dispersiones, complejidades y pluralidades

En el marco de los avances en la producción científico-académica de la educación física de las últimas décadas —particularmente en Latinoamérica—, se evidencia mucha dispersión y difusa identidad de temáticas (Gallo y Urrego, 2015). Éste podría ser el aspecto más endeble de la configuración del

⁴ Hacemos aquí una aclaración necesaria: desde esta perspectiva no se caracteriza al sujeto a partir de una naturaleza dada o preexistente. Parlebas toma distancia de los planteamientos pedagógicos que proponen planificaciones didácticas prediseñadas o predeterminadas, y propone intentar conocer a ese sujeto que tenemos enfrente.

⁵ Desde el punto de vista de la investigación, consideramos a la *lógica interna* como el concepto más potente acuñado por Pierre Parlebas. Por ello nuestro proyecto de incentivos 2015-2018 se titula justamente “Lógica interna, prácticas corporales y Educación Física”. Por cuestiones de espacio, no nos extenderemos en la cuestión.

campo disciplinar, donde suelen proliferar y coexistir discursos muchas veces confusos y excesivamente eclécticos. Es por ello que en un campo complejo como el de la educación física, donde vemos cada vez más una pluralidad de sentidos y significados otorgados al estudio y la comprensión de los fenómenos y prácticas que conciernen al ejercicio de nuestra disciplina (Almeida, Bracht y Vaz, 2012), consideramos necesario avanzar en la delimitación de los conceptos que utilizamos y en una toma de posición respecto a los mismos.

En este breve texto nos hemos posicionado alejándonos de dos de los conceptos seleccionados para el análisis (actividad física y movimiento) y hemos manifestado nuestra proximidad y complicidad intelectual con los otros dos (conducta motriz y práctica corporal). Para no incurrir en contradicciones, es necesario explicitar que consideramos que prácticas, por un lado, y conductas, por el otro, no son categorías asimilables. Ambos conceptos provienen de tradiciones y marcos diferentes, cuestión en la que no profundizaremos dado lo acotado de este espacio. Sin embargo, podríamos afirmar que en nuestro campo, *conducta motriz* está referida a una acción de carácter individual, ligada a la propia biografía y a la propia historia del sujeto. En cambio *práctica corporal*, más allá de la ambigüedad de su uso, nos conduce hacia los sentidos y significados otorgados por los otros a la diversidad de las prácticas culturales. Podemos concluir afirmando que tanto las conductas motrices como las prácticas corporales son producciones sociales; ambas son manifestaciones culturales que se expresan en una dimensión corporal. No obstante, y al ser consideradas como culturalmente significativas para una sociedad, las prácticas corporales pueden transformarse en contenidos a ser enseñados y transmitidos por la educación **física**; en cambio las conductas motrices no, ya que nos referimos a la conducta motriz de Pedro, de Juan, de María, de personas concretas.

Más allá de cualquier posicionamiento epistemológico y pedagógico, estimamos necesario tender a que los espacios académicos de la educación física puedan caracterizarse por ser instancias de intercambio y apertura, donde la pluralidad de voces contribuya a la construcción de una cultura del debate y del diálogo (Bracht, 2015). Y en esa construcción, la definición de conceptos debe ser clara y sólida, particularmente si queremos que nuestra disciplina alcance el reconocimiento que anhelamos y por el cual venimos trabajando colectivamente desde hace ya muchos años.

Bibliografía

- Almeida, F.; Bracht, V. y Vaz, A. (2012). Classificações epistemológicas na educação física... redescrições. *Revista Movimento*, 18, 241-263.
- Bracht, V. (2015). Prólogo. En Ferreira, A. (comp.), *Pensando la Educación Física como área de conocimiento. Problematizaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo* (pp.15-19). Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Carballo, C. (2010). Primer Diccionario Crítico de la Educación Física Académica en Argentina: Acerca de los pasos seguidos para la confección de un listado preliminar. *Revista Ciencia, Deporte y Cultura Física*, 2da Época, 1 Enero, 203-230.
- Crisorio, R. (2015). Educación Corporal. En Crisorio, R. (coord.), *Ideas para pensar la educación del cuerpo* (pp. 8-13). La Plata: EDULP, Colección Libros de Cátedra.
- De Certeau, M. (2010). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana e ITESO.
- Delgado-Fernández, M. y Tercedor Sánchez, P. (1998). Actividad Física para la Salud. Reflexiones y Perspectivas. En A. Andújar, J. Ruiz, y A. García López (coords.), *Nuevos Horizontes en la Educación Física y el Deporte Escolar* (pp. 35-44). Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- Dirección General de Cultura y Educación (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1er. año ESB*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- During, B. (1992). *La crisis de las pedagogías corporales*. Andalucía, Málaga: Edición UNISPORT.
- Gallo Cadavid, L. E. (2012). Motricidad, Educación y Experiencia. En *Anales del V Colóquio de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana: Motricidade, Educação e Experiência/ II Congresso Internacional de Educação Física Esporte e Lazer/ VI ShotoWorkshop*. São Carlos: UFSCar/SPQMH.
- Gallo Cadavid, L. E. y Urrego Duque, L. J. (2015). Estado de conocimiento de la Educación Física en la investigación educativa. *Revista Perfiles Educativos*, 37(150), 143-155.
- Gómez, R. (2013). Del movimiento a la acción motriz: elementos para una genealogía de la motricidad. *Revista Educación Física y Ciencia*, 14. Recuperado de <http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCv14a05>

- Hellín Gómez, P. (2003). *Hábitos físico-deportivos en la Región de Murcia: implicaciones para la elaboración del currículum en el ciclo formativo de actividades físico-deportivas*. (Tesis doctoral). Universidad de Murcia: Facultad de Educación. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/373>
- Lagardera, F. y Lavega, P. (2001). Las actividades físicas y deportivas desde la perspectiva de la Praxiología Motriz. Entrevista a Pierre Parlebas. Traducción de Eva Vargas. *Revista Apuntes* 66, 78-81.
- Lagardera, F. y Lavega, P. (2003). *Introducción a la Praxiología Motriz*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Lazzarotti Filho, A., Silva, A. M., Antunes, P., Salles da Silva, A. P. y Leite, J. (2009). O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física. *Revista Movimento (ESEF/ UFRGS)*, 16(1), 11-29. Recuperado de <http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/9000/26882>
- Parlebas, P. (1968). *Structures et conduits motrices*. *Revue EPS, Education Physique et Sport*, 93.
- Parlebas, P. (1981). *Contribution á un lexique commenté en science de l'action motrice*. París: Insep.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología Motriz*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Saraví, J. R. (2012). *Skate, espacios urbanos y jóvenes en la ciudad de La Plata*. (Tesis de Maestría). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Recuperada de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/31293/Documento_completo_.pdf?sequence=1
- Silva, A. M., de Medeiros, F. E., Lazzarotti Filho, A., da Silva, A. P. S., de Cesaro Antunes, P., Oliveira Leite, J. (2009). Corpo e experiência: para pensar as práticas corporais. En J. Cirqueira Falcão y M. Saraiva (orgs.), *Práticas corporais no contexto contemporâneo: (in) tensas experiências*. Florianópolis: Copiart.

Cuerpo y cultura, lenguaje y estructura. A propósito del debate entre actividad física y prácticas corporales

David Beer y Jorge Miramontes

Praxis

Quisiéramos empezar recalcando el principio de nuestro trabajo: nos movemos, pensamos, leemos y producimos tratando, en la medida de nuestras posibilidades, de inscribirnos en el marco de la tradición crítica y las prácticas pedagógicas. Decimos tradición, ya que partimos de interpelar los postulados históricos críticos que plantean una crítica de la realidad sin una transformación y sin una acción concreta. En efecto, ponemos en tela de juicio los criterios de verdad (inclusive los propuestos en el materialismo histórico), las formas de trabajo y los productos que se han elaborado. En ese sentido, consideramos necesario inferir y señalar que los discursos elaborados por las corrientes discursivas en cuanto elementos centrales de transformación de las prácticas cotidianas, muy pocas veces han siquiera modificado la cultura escolar y menos aún han rozado la superficie de la gramática escolar que conforma la disciplina escolar Educación Física, por lo que esta permanece casi inalterable.

En ese marco, y por lo anteriormente expuesto, nos guía un sentido particular: el de la utilidad social de nuestra tarea, dado que este es un criterio esencial en las elecciones de nuestros objetos de indagación e investigación. Desde ya que esa afirmación es, por lo genérica y amplia, completamente difusa, y a pesar de considerar varios de nuestros postulados o miradas como posibles aproximaciones posestructurales, la ambigüedad referencial nos lleva a preguntarnos y preguntarles los sentidos de este debate y de las producciones intelectuales que lo rodean en términos de lo que es necesario y útil para la educación física. Por lo tanto nos preguntamos qué se entiende por

utilidad social, y utilidad social para quién. O dicho de otra manera: ¿se trata solamente de elaborar un programa de renovación teórica y metodológica crítico de la educación física o de producir nuevos supuestos más abarcadores que tomen en su dimensión amplia y particular el tema de la actividad física humana?

Para contestar estas preguntas nos convocamos en una especie de alerta epistemológica y nos recordamos continuamente que aquello que producimos son solo desgarraduras entre distintas perspectivas discursivas críticas que, a lo sumo, esperamos puedan ayudar a comprender un poco los acontecimientos diarios de la educación física en particular y de la actividad física en general, sin pretender por ello que puedan extenderse como panoramas teóricos generales y generalizados. En síntesis, nos oponemos a que una determinada forma de pensar, escribir y actuar se constituya en un particular hegemónico sin contrastar los efectos que produce en la realidad concreta y, sobre todo, sin indagar qué tipo de saber y para qué lo produce.

En este sentido nos apoyamos en Foucault, ya que las operaciones de saber no son tan solo efectos de poder, sino que son en sí mismas operaciones de poder. Por lo tanto: ¿hay una sola forma de decir cuerpo, motricidad, movimiento? Suponemos que no, pero permítannos señalar que se puede decir prácticas corporales, praxiología motriz y —por qué no— actividad física. Lo que estamos señalando es que resulta imprescindible, desde la tradición crítica, disputar hegemonía y desplegar diferentes discursos particulares con pretensión de constituirse en particulares universales contra-hegemónicos, a los efectos de oponerse a una racionalidad indolente y perezosa que, al considerarse única, no produce e invisibiliza otras voces, otras palabras, niega prácticas alternativas, produce divisiones jerárquicas a partir de conceptos restringidos o en su defecto omniabarcadores de la realidad. Hipotetizamos que esta situación es factible de encontrarse como hegemónica en los currículos de la educación física en tanto los pensamos como aquello que sucede más allá de lo que se escribe y se dice. En consecuencia y de acuerdo con lo anteriormente señalado, quizá sería correcto afirmar que son los hechos y no las palabras los que definen una práctica, ya que de lo contrario se corre el riesgo de subsumir únicamente la inteligibilidad de nuestras prácticas a las reglas de juego del imperativo epistemológico del conocimiento del discurso científico, perdiendo de vista los saberes que acontecen en el mundo cotidiano escolar y no escolar. O dicho de otra manera: podemos perder de vista al cuerpo en cuanto encarnadura y materialidad concreta.

Sin ninguna intención de desechar la ruptura que significó el concepto “prácticas corporales” (y ni qué decir de “praxiología motriz”), consideramos que el modelo semiótico-antropológico de la educación física y su declaración de conjugar unos estudios de las prácticas corporales nos queda o muy corto o muy amplio, ya que en nuestras palabras, el significado *cuero* en cuanto instancia material debe ser ampliado para comprender una gama mucho más amplia de actividades y prácticas que hacen a la cultura material; no solo lo escrito, sino lo oral; no solo el drama, sino el ritual: no solamente la filosofía sino las mentalidades de la gente común. La vida cotidiana en la escuela o la “cultura cotidiana escolar” es esencial en nuestro enfoque, especialmente sus normas o convenciones subyacentes, lo que Bourdieu denomina “la teoría de la práctica”, y el semiólogo Jury Lotman la “poética del comportamiento cotidiano”. Sin extendernos mucho, resulta casi obvio decir que cualquier “modelo interpretativo” con el que se ha representado y explicado lo “real” (sea ello lo que fuere) se soporta implícitamente en una teoría sobre la significación, o, si se quiere, en una teoría sobre las maneras de “representar” la “realidad”. En ese sentido nadie estaría siendo innovador, porque ya se habría abordado la historia de los conceptos. Es que uno de los hilos conductores de la reflexión humana ha sido y va a ser siempre el lenguaje, la significación y la comunicación.

Nuestro intento nos lleva a producir otra ruptura epistemológica, la de hacer avanzar la teoría crítica hacia una reconciliación de la ciencia con la vida cotidiana. Esto implica romper con un paradigma aún dominante que pone en el centro de su producción reducciones de tipo racional, o, en su defecto, discursos dominantes como el biologicista, o el deportivo. El problema no es el discurso o las palabras, el tema es el desentendimiento de los efectos de las mismas y sus consecuencias sobre las prácticas. En ese sentido, humildemente nos preguntamos: ¿cuáles han sido las consecuencias de los discursos críticos asentados en las prácticas corporales en la constitución de los saberes sobre el cuerpo y sus actividades? Ampliando nuestra preocupación, nos interrogamos por los alcances de aquellos discursos que se denominan críticos y se arrogan el derecho de distinguir entre lo relevante y lo irrelevante como tarea de la ciencia, y en consecuencia desechar e invisibilizan aquellas situaciones que consideran irrelevantes. El acontecer diario del cuerpo en la escuela y el mundo de los profanos, por ejemplo en reemplazo de

la palabra, desconociendo aquello que no quieren reconocer—los otros particularismos— a los efectos de constituirse en un particular hegemónico con pretensión de universalidad. Este es el juego: no venimos a que acuerden con nosotros; es más, difieran cuanto quieran, porque aquí estamos para disputar hegemonía y conformar una ecología lo más amplia posible de saberes, donde el conocimiento científico es uno de ellos y no el único, ya que en nuestra disciplina el saber práctico ocupa un papel que no es menor.

Proponemos pensar todo: lo que se pensó, lo que no se dejó pensar; lo que se hizo, se hace y lo que no se dejó ni se deja hacer. En síntesis: consideramos que es el momento de descolonizarnos de todos aquellos discursos que construyen un aparato conceptual con una pretensión de supremacía cognitiva y escrutadora, ya que estos producen más resistencia y más prácticas conservadoras, y proponemos en su lugar formas de traducción y debate que hagan posible el diálogo con los saberes y prácticas diferentes y diferenciados, creando una inteligibilidad que no someta a las diferencias. Por eso lo que sugerimos es lo siguiente: la reconciliación con la educación física y con el conjunto de las actividades físicas, sean o no escolares. O en otros términos: ya es hora de romper con la dicotomía campo intelectual-campo pedagógico o la diferencia entre concepción y ejecución, que opera como una división social del trabajo: expertos versus prácticos. En tanto ahondemos esta fisura, nuestro discurso crítico se ubicará funcionalmente en el marco de la reproducción del orden corporal al ser por demás eficiente en la implementación de reglas de juego excluyentes y lógicas de funcionamiento jerarquizado para la producción, validación y circulación del conocimiento pedagógico. Esto nos permite señalar que algunas de las preguntas que se deberían realizar sobre el currículum, estarían ausentes. Las preguntas serían: ¿qué contenidos despliega el currículum y cuáles repliega?; ¿a qué grupo o grupos favorece y a cuáles desfavorece?; ¿quiénes hablan, qué dicen y quiénes callan o son callados? Pero sobre todo: ¿cuáles son los conceptos y las prácticas que se articulan con los valores de los grupos dominantes? Apreciarán ustedes que lejos estamos de dotar al currículum de su pretensión de universalidad y encarnación de la razón por medio del juego del lenguaje.

En este contexto consideramos que explicar y explicitar el cuerpo y sus actividades consiste en percibir al mismo de manera completa desde el principio; en ponerlo en relación con los objetos supuestamente naturales con

las prácticas y en explicar a éstas no a partir de un motor único y aparato psicofonético, sino y también a partir de todas las prácticas vecinas sobre las que se asientan. Este análisis nos permite humanizar la actividad física como constructo material del cuerpo ya que las relaciones reemplazan a los objetos. Consideramos —y reiteramos— que la más que interesante intención de producir un giro lingüístico¹ en la educación física debe revisarse seriamente a partir de aclarar que este movimiento (el giro) se generó como una reacción a la historia social, y concluye, entre otras cosas, que la obra histórica es una “estructura verbal en forma de discurso en prosa narrativa”, articulado sobre una “infraestructura metahistórica, tal que el fundamento del trabajo histórico es la selección (y con ello exclusión) de categorías analíticas, determinadas por una estratégica retórica del relato, es decir, por la poética histórica” elegida como hilo conductor de la narración. Y que se excluiría —ya lo hemos mencionado— el cotidiano escolar en cuanto espacio concreto donde se materializa la educación física, donde se constituye el campo que le da sentido, unidad y pertenencia: la pedagogía. Particular y parcialmente, hemos considerado que el concepto actividad física nos permite situarnos en el interior de un debate donde lo que se discute es nada menos que la relación entre las actividades sociales y las prácticas culturales, y estimamos factible potenciar la actividad física como un concepto que nos permite dialogar con la experiencia histórica como un proceso dinámico, y en ese marco ponderar la “acción” (en este caso la denominamos física) como una relación con el mundo objetivo. Consideramos importante la comprensión y el estudio de la actividad física como un acontecimiento eminentemente humano, en el que se manifiesta la interrelación permanente y continua de todos los procesos adaptativos, evolutivos y creativos del ser humano, constituyéndose en la forma de expresión de un ser del quehacer y la acción. No hemos sido nosotros quienes hemos descubierto que es importante partir de recordar que las características centrales que como registros determinan lo que hace que un

¹ “El lenguaje se ha vuelto para sí mismo su propia ley y su propio mundo. El sistema de la lengua, los juegos del lenguaje, el significante, la escritura, el texto, la textualidad, los relatos, el discurso, tales son algunos de los términos que designan el imperio de los signos. Mientras que las filosofías modernizadoras avivaban cada vez más la distancia que separaba los objetos y los sujetos volviéndolos inconmensurables, las filosofías del lenguaje, del discurso o del texto ocupaban el medio dejado vacío, creyéndose muy alejadas de la naturaleza y de las sociedades que habían puesto entre paréntesis” (Latour, 1997, p.96).

ser humano sea humano, tienen que ver con la marcha erguida y las transformaciones morfo-fisiológicas causadas por esta actitud; la coordinación óculo-manual; la cerebralización; la conciencia; la intencionalidad; el lenguaje; la sexualidad; el amor y la organización social —en familia, pueblo, patria— entre otras; tal como se mencionó desde diferentes perspectivas disciplinares. En consecuencia decimos que si bien la perspectiva fenomenológica (a la cual adherimos como corpus referencial) es la que puede potenciar los análisis que pretendemos sobre lo humano, es imprescindible lograr construcciones teóricas y explicaciones científicas provenientes de los más diversos campos interdisciplinares a los efectos de ir delimitando la noción de actividad física que incluye algunas nociones como corporeidad, yo, praxiología motriz, historia, sociedad, copresencia física, actualidad, acto; aspectos que entrarán de forma decisiva en una consideración primaria de lo humano: lo individual, lo social y lo histórico. Es por ello que definimos actividad como un concepto que deviene de la acción y se diferencia de un acto, que es algo realizado y puede considerarse independiente del sujeto que actúa y de su vivencia. En contraposición con un acto, la acción —y por consiguiente su consecuencia, la actividad— está ligada al suceso y al contexto. En función de lo anteriormente mencionado, el cuerpo humano no es un cuerpo cualquiera y no “se mueve” exclusivamente por impulsos nerviosos o conexiones neuronales. En esta línea de pensamiento, consideramos oportuno mencionar que dentro de la pedagogía crítica, acuñan la categoría cuerpo/sujeto entendida como “... el terreno de la carne en el que se inscribe, se construye y se reconstituye el significado [...] Desde esta perspectiva el cuerpo es entendido como [...] la encarnación de la subjetividad.”

Esta categoría operaría contra otras posiciones para las cuales no existe nada fuera del lenguaje, que ignoran el referente empírico del cuerpo. Entendemos que la categoría cuerpo/sujeto reafirma la dimensión concreta de la corporalidad, las experiencias de los sujetos concretos, sus impresiones acumuladas como resultante de lo vivido dentro de un espacio y lugar. La categoría cuerpo/sujeto impide así el escape o disolución del referente empírico humano, y habilita tanto la mirada sobre un sujeto entendido en su condición de significado encarnado o carne significada, como una comprensión de la subjetividad no dualista sino integral, producto de múltiples mediaciones históricas, políticas, sociales y culturales.

Currículum

El concepto de currículum que compartimos es el definido por Alicia de Alba (2001), quien considera que este excede las fronteras de los documentos escritos y de las intenciones prescriptivas, y configura una síntesis de elementos culturales, conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos, producto de una lucha semántica y política en torno a diversos intereses y visiones de la realidad. Siguiendo su análisis, entendemos al proceso de producción curricular como un proceso social complejo que, a través de luchas, negociaciones e imposiciones, se desarrolla entre diversos grupos y sectores de la sociedad —sujetos sociales—, que propician una determinada direccionalidad de la educación, con relación al proyecto de sociedad que sostienen. La ponderación de lo escrito, la sobrevaloración de la palabra como hecho que no solo antecede a la acción sino que la crea, desdice la posibilidad de participar en nuestros esfuerzos, o, mejor dicho, excluye a los sujetos sociales —que son los que convierten un currículum en una “práctica cotidiana”]: los maestros/as, alumnos/as—del desarrollo curricular. Esto ya se advierte en diseños curriculares en los cuales el elemento de la tríada docente- contenido-alumno que se privilegia es el contenido, y este aparece desvestido de toda referencia a su constitución como parte de una mediación.

De Alba deja entrever que el campo del currículum se ha complejizado y considera que lo fundamental es advertir si esta complejización funciona habilitando otras voces y permite comprender mejor los problemas o, por el contrario, se transforma en una disputa hegemónica que obstaculiza el planteamiento de nuevos problemas. En pos de sumar otros aportes, consideramos que el concepto actividad física suma y desarma parte de la confusión por su carácter inclusivo de las múltiples particularidades que habitan a la motricidad y al movimiento, y esto es posible dada la definición que nosotros consideramos viable de tal concepto: la actividad física es la expresión individual y material humana de la cultura, es la práctica humana propiamente dicha, manifestada en el movimiento individualizado y social del cuerpo.

Desde nuestra perspectiva, la actividad humana siempre es mediada en y por las condiciones sociohistóricas; no existe por lo tanto ninguna dimensión de lo humano que no esté atravesada desde el inicio por los campos social, político, económico y simbólico; ni las artes, ni la educación, ni la historia, ni la actividad física ni el deporte escapan a su potestad. El concepto de actividad

es un elemento esencial porque refleja el vínculo entre la influencia social y la forma en que el individuo y los grupos sociales incorporan esta influencia y materializan este proceso en su práctica diaria, en cuanto forma de actuar y transmitir significados concretos a través de una acción motriz, que es siempre social y política.

En síntesis: la actividad física, como manifestación sociocultural, no es otra cosa que el producto determinado a su vez por un sustento material y simbólico que la explica; es una producción individual y, simultáneamente, el resultado de una interacción social compleja. Somos individuos históricamente constituidos. La cultura no es otra cosa que la expresión de la producción social en una época determinada, y, por lo tanto, siempre en movimiento. La actividad física, entonces, como producto de lo social, se funde en ese juego integrado que no puede ni debe analizarse de manera separada.

Materialidad y lenguaje: naturaleza y cultura. Hanna Arendt y el mundo entre los hombres

La emblemática filósofa alemana, desde su posicionamiento ontológico distingue, dentro de las formas de vida del hombre, tres tipos diferentes de actividades: la labor, el trabajo y la acción. En esta taxonomía esta última sería la propiamente política, que se da en “el mundo entre los hombres” o en “el mundo en común”. Allí surge el sentimiento de “estar en el hogar”, y surge asimismo una relación entre iguales, a la vez que diferentes, porque justamente es en el ámbito de la acción en donde se establecen las diferencias. Aristóteles nos va a hablar de “*Iasthenai*”. Aquí también reside el poder entendido como lo contrario de la violencia. El poder se da entre iguales, concertando, acordando; lo opuesto a la violencia, a la dominación y a la autoridad. Ese locus de acción es también el espacio de la libertad, en la medida en que siempre está la posibilidad de que brote algo nuevo.²

Arendt (2006) hace del mundo humano un mundo netamente artificial. En ese sentido son notorios los puntos de contacto con Heidegger, quien se despega radicalmente de todo aquello que tenga que ver con la animalidad.

² Foucault difiere radicalmente con esa mirada de la política, en la medida en que la conceptúa justamente como la continuación de la guerra por otro medio, invirtiendo la emblemática frase de Clausewitz, “Sangre prometida, cristalización de una relación de fuerza desigual que adquiere estatuto legal”.

Pero, como bien contraargumenta Noelia Bueno Gómez,

aunque tal vez se puede interpretar que su teoría no constituye un desprecio total del cuerpo, su empeñamiento en rechazar todo aquello que consideró que sometía al hombre a la necesidad biológica la condujo a rechazar algo que también somos y que, en cualquier caso, no se puede separar de manera tan tajante de otras facultades que poseemos, si tenemos en cuenta la teoría de la evolución. ¿Cómo separar la voluntad, el pensamiento, la imaginación o el juicio de las emociones? (2013, p. 92).

De esta manera se persiste, desde el revés, con el remanido esquema dualista: “el cuerpo es colocado en la esfera de los objetos, el conocimiento es alzado hacia el ámbito del *eidos* universal” (Costa, 2006, p. 4). En íntima relación con dichas reconveniones, y siguiendo ahora más de cerca el pensamiento de Roberto Espósito con relación a Hanna Arendt, se puede visualizar como un problema el hecho de despegar radicalmente a la política de la dimensión biológica. Así se llega a un punto abisal, en la medida en que para Arendt “donde hay auténtica política no puede abrirse un espacio de sentido para la producción de la vida, y donde se despliega la materialidad de la vida no puede ya configurarse algo del estilo de una acción política” (2006: 241).

La irrevocable admiración de Arendt por la *polis* griega y su tajante división entre el *idion* (mundo privado) y el *koinón* (mundo de lo público) la lleva indefectiblemente a desentenderse de todo aquello relacionado con la materialidad de la existencia y la conservación *vitae*. La vida, como *nuda vida*, como *zoé*, queda fuera de las preocupaciones arendtianas. De esta manera, escinde la esfera de la vida del mundo, entendido este como el espacio de la acción en común, y en esa maniobra deja indefensos a los cuerpos, que son expulsados de la arena política y de sus preocupaciones. La vida en común nada tiene que hacer con esos cuerpos biológicos, con esa pura carne que nada parece tener que ver con nuestra humanidad.

Y si hay una existencia degradada, una vida no calificada, la *nuda vida*, la pura carne, queda desposeída de todo derecho, pasa a ser vida sacrificable y queda fuera del mundo político. Se despliega así un formidable dispositivo inmunitario que genera una exclusión incluyente (Agamben, 2013). Hannah Arendt, al distanciar ese mundo político, ese mundo entre los hombres, deja afuera todo resabio cárnico. El

homo laborens queda fuera de toda consideración política. Y si queda fuera, queda sin derecho alguno. Solo se es sujeto de derecho en la medida en que se pertenezca a un cuerpo político, diferente al cuerpo natural, escisión radical y decisiva. El hombre de la *polis* se despega de su condición animal y deja de estar ligado al mundo merleauPontyano. Es otro ya el mundo, es ahora un mundo-entre-los-hombres.

Judith Butler expresa, siguiendo argumentos similares, las dudas que la obra de Arendt le genera:

Siempre tuve dudas con *La condición humana*, donde la política se define como esfera pública sobre el modelo de la ciudad-estado griega, mientras que los esclavos, los niños y los privados de derechos se ocupaban de la reproducción de la vida material en el campo de lo privado, un dominio por cierto oscuro, necesariamente oscuro (Butler, 2009, p. 53).

Heidegger, como ya mencionamos, desde un planteo diferente pero que en este sentido se aproxima significativamente a Arendt, distingue al animal como pobre del mundo, mientras erige al hombre como hacedor del mismo, y así establece una distancia infranqueable entre uno y otro. Para el filósofo alemán, “el hombre es lo no animal, así como el animal es el ser viviente no-humano” (Espósito, 2006: 250). Ese alejamiento de lo que él llamara “la vida facticia” es lo que deja a esos cuerpos a merced, por ejemplo, del exterminio nazi; o, acercándonos más en el tiempo, es lo que permite que puedan verse un sinnúmero de cadáveres flotando en el *Mare Nostrum* a escasos kilómetros de la Europa civilizada, lugar por el que se decía que pasaba la historia universal. Esos muertos son, como señala Agamben, gente “matable”, es decir, “marginados extremos, los llamados desechables cuya muerte no entraña en la práctica consecuencia jurídica alguna” (2002, p. 221). Y ello acontece, como ya denunciáramos, porque han quedado fuera de la *polis*. Son, diría Butler (2009), “los sin Estado”.

El paradigma nazi nos permite ver las consecuencias nefastas de esta concepción, en la medida en que se erige como el paroxismo de esta escisión radical. Efectivamente, el régimen hitleriano genera un doble cierre del cuerpo, a la vez que termina “...estableciendo una distinción entre el verdadero cuerpo y una carne carente de resonancia vital, que por eso se ha de rechazar hacia la muerte” (Espósito, 2006, p. 266). Y en la actualidad, esa carne que queda por fuera de la política, que es básicamente impolítica, queda despo-

jada de todo derecho. “La existencia sin vida es la carne no coincidente con el cuerpo, esa parte, zona, membrana del cuerpo que no es una misma cosa que éste, va más allá de sus límites, o se sustrae a su cierre” (Espósito, 2006). El pensamiento heideggeriano, en este sentido, se aleja tan radicalmente de la filosofía nazi que termina acercándosele peligrosamente, en tanto que, al alejar tan radicalmente las dimensiones de lo humano con lo animal, termina dejando a esos “pobres de mundo” a merced de la maquinaria asesina nazi.

Siguiendo este decurso argumental, la biopolítica, así pensada, es parte de la solución y no del problema, en tanto y en cuanto sea entendida como una política de vida, una política para la vida, y no sobre la vida o contra la vida, lo que no sería otra cosa que una *tanatopolítica*. Se trata entonces, y por el contrario, de generar una política que pueda albergar en su seno a la vida, a esos cuerpos, de manera que la política devenga vitalización de la norma y no normatización de la vida. Existencia y mundo quedan entonces ligados —nuevamente con Merleau Ponty— en un encuentro en que lejos de cerrarse sobre sí, el cuerpo pasa a ser el lugar de la apertura: “mi cuerpo está hecho de la misma carne del mundo y, además, el mundo es partícipe de esta carne de mi cuerpo” (Espósito, 2006, p. 257). El doble cierre del cuerpo antes mencionado establecido por el nazismo deviene así en un cuerpo planteado como apertura y reunión con el mundo.

Sigamos ahora el derrotero crítico de Agamben en toda su complejidad, y a la vez en su carácter propositivo: de la misma manera que ya no puede ser restituido simplemente a su vida natural en la *oikos*, el cuerpo biopolítico de Occidente no puede tampoco superarse en otro cuerpo, un cuerpo técnico o integralmente político o glorioso, en el que la economía diferente de los placeres y de las funciones vitales resolviera de una vez por todas el engarce de *zoé* y *bíos*, que parece definir el destino político de Occidente. Más bien será preciso hacer del propio cuerpo biopolítico, de la nuda vida misma, el lugar en el que se constituye y asienta una forma de vida vertida íntegramente en esa nuda vida, un *bíos* que sea solo su *zoé* (Agamben 2013: 218).

La misma huella podemos sin duda rastrear en el pensamiento de Roberto Espósito:

Que un único proceso atravesase sin solución de toda la extensión de lo viviente —que cualquier viviente deba pensarse en la unidad de la vida—significa que ninguna porción de esta puede ser destruida en favor de otra: toda vida es

forma de vida y toda forma de vida ha de referirse a la vida. No es este el contenido ni el sentido último de la biopolítica, pero al menos es su presupuesto. Que se lo niegue una vez más en una política de muerte, o se lo afirme en una política de la vida, también dependerá del modo en que el pensamiento contemporáneo siga sus huellas (2006, p. 312).

Considerar al cuerpo como un constructo discursivo y desasirlo de todo contenido vital implica continuar en la senda dualista cartesiana, trazando esa división radical entre esas dos dimensiones. Decíamos en un trabajo anterior, y consideramos oportuno recuperar a los fines de nuestra argumentación, la siguiente puntualización. Limitar el análisis de la actividad física de los hombres a lo largo de su historia a una simple consideración biológica, ya sea orgánica o biomecánica, es reducirla a un nivel muy pobre de argumentación. Pero también, un enfoque culturalista que pretende deslindar toda consideración de la condición de animalidad del ser humano, su condición de ser vivo, circunscribiendo su campo de análisis a su pura racionalidad, constituye otra cara del reduccionismo (Beer y Miramontes, 2015, p. 17).

Considerar la materialidad de la existencia humana y del mundo no implica de ninguna manera negar la importancia sustantiva de la dimensión simbólica de la esfera de lo humano. Consideramos, siguiendo a Cassirer, que el hombre...

ha descubierto un nuevo método para adaptarse a su ambiente. Entre el sistema receptor y el efector, que se encuentran en todas las especies animales, hallamos en él como eslabón intermedio algo que podemos señalar como sistema "simbólico". Esta nueva adquisición transforma la totalidad de la vida humana. Comparado con los demás animales el hombre no sólo vive en una realidad más amplia sino, por decirlo así, en una nueva dimensión de la realidad (Cassirer, 1968, p. 26).

Tener en cuenta esta dimensión peculiar de lo humano no implica que debamos erigir al sistema simbólico como una suerte de superestructura supraorgánica, que se despega de todo resabio material. En este caso, y siguiendo a Spinoza, diríamos que son distintos atributos de una misma sustancia.

Pareciera que nos molesta ese cuerpo que somos; que nada queremos saber de nuestra faz orgánica, de nuestra pertenencia a todo aquello que te-

nemos de animales. Judith Butler aporta a la discusión su mirada, que refleja una urdimbre que niega la posibilidad de una cesura:

El lenguaje y la materialidad están plenamente inmersos uno en el otro, profundamente conectados en su interdependencia, pero nunca plenamente combinados entre sí, esto es, nunca reducido uno al otro y, sin embargo, nunca uno excede enteramente al otro. Desde siempre mutuamente implicados, desde siempre excediéndose recíprocamente, el lenguaje y la materialidad nunca son completamente idénticos ni completamente diferentes (Butler, 2002, p. 111).

La dificultad reside –siguiendo a Kuper– en considerar

la cultura como si fuese un sistema aislado (un subsistema en la terminología parsoniana). Posteriormente, los resultados se deben encajar con el análisis de los procesos sociales o biológicos. Dejando de lado las problemáticas imágenes de sistemas y subsistemas, esto todavía supone tratar la cultura como un todo, que se relaciona como un todo con cualquier otra cosa. Sin embargo, si se desagregan los elementos de una cultura, no suele ser difícil mostrar que las partes están ligadas por separado a disposiciones administrativas específicas, presiones económicas, constreñimientos biológicos y así, sucesivamente (Kuper, 2001, p. 281-282).

Hacer de la cultura un discurso público similar al lenguaje, aislarla asépticamente y analizarla descontextualizada y en sus propios términos es una estrategia discutible. Nuevamente con Kuper, a los efectos de esta crítica es necesario mirar más allá del campo cultural: “Opero en el mercado, vivo a través de mi cuerpo, me debato en manos de otros. Si tuviera que contemplarme únicamente como un ser cultural, poco espacio me restaría para maniobrar y para cuestionar el mundo en el que me encuentro” (Kuper, 2001, p. 283).

Sobre Bourdieu y sus supuestas incomprensiones o resabios naturalistas

En un profundo trabajo en el cual analiza la concepción del cuerpo en la obra de Bourdieu, Galak refleja este rechazo ante ciertas afirmaciones del sociólogo francés: “Al mismo tiempo, en cierto sentido paradójicamente, se

partirá de tomar al cuerpo ‘desde la biología’ y ‘desde la sociología’, natural y simbólico —sin dejar de comprender que el concepto de naturaleza es simbólico—” (Galak, 2010, p. 2).

Esa división dicotómica entre naturaleza y cultura se inscribe en esta lógica, que no logra superar un análisis reduccionista. El relato del pasaje de un orden a otro, tan enraizado e impuesto como parte del sentido común, no permite dar cuenta de una trama cuyos hilos se entretujan en una única textura. Más adelante el mismo autor señala que Bourdieu “no logra despejar todo el sentido sustancialista y esencialista por lo que persiste y pervive en el concepto una inmanente noción de naturaleza” (Galak, 2010, p.14). Esto es porque el sociólogo francés justamente ha rechazado en forma explícita la división cartesiana. El mismo atolladero argumental encontramos cuando se intenta distinguir una naturaleza “natural” o “naturalizada” de una naturaleza social. Desde una concepción meramente discursiva de la cultura, todo aquello en lo que resuena algo que tenga que ver con lo natural hace encender señales de alarma. También considera que el mismo Marcel Mauss, con su concepto de técnicas corporales entendidas como parte de una tradición y como transmisibles por medio de la educación, parece caer no obstante en estos supuestos “vicios naturalistas”: “Sin embargo, en varios pasajes se puede observar que Mauss no logra desprenderse de la naturaleza al concebir al cuerpo como el primer y más natural instrumento o, precisa, el primer y más natural objeto técnico del hombre” (2010, p. 32).

En la obra de Bourdieu (2000) subyace una doble significación de lo natural que es preciso distinguir. Por un lado, lo natural en cuanto orgánico, biológico, “carne”. Por otro lado, lo natural relacionado con el concepto de *habitus*, como aquello que es histórico y que se “naturaliza”, que opaca su carácter arbitrario y contingente y se lo impone como una ley universal irremisible. Cuando se habla de “doble naturaleza”, o cuando se denuncia la arbitrariedad de aquello que es impuesto como verdad deshistorizada, se habla en este último sentido. Al cabo, si no se logran interpretar debidamente las sustantivas diferencias en torno al concepto de “naturaleza”, se ingresa en un terreno ciertamente pantanoso.

Pero en definitiva, en el texto de Galak siempre aparece esta incomodidad, precisamente porque Bourdieu jamás renuncia a lo biológico:

En lo que puede llamarse el debate entre comprenderlo como “naturaleza biológica y naturaleza social” o “cuerpo biológico y cuerpo social” –y si bien su perspectiva y la de esta tesis se sitúan en el lado del cuerpo entendido como social– se ha visto en los capítulos anteriores que no pueden desprenderse de la lectura “naturalista” que arrastra (Galak, 2010, p. 95).

Nosotros consideramos que de ninguna manera es una lectura “naturalista”, sino que el francés, desde su mirada relacional, se niega a dicotomizar lo que no deja de requerir para él un análisis integral. Toda su obra intenta desprenderse del paradigma dualista cartesiano. De otra manera no se entendería que argumentara que “...el cuerpo presenta características biológicas que conllevan distinciones sociales, y a la vez hay características sociales que se incorporan, se naturalizan al punto de vivirse y sentirse como naturales” (Bourdieu, 2000, p. 22-23).

Cerrando para abrir

La primera premisa de toda historia humana es, naturalmente, la existencia de individuos humanos vivientes. El primer estado que cabe constatar es, por tanto, la organización corpórea de estos individuos y, como consecuencia de ello, su relación con el resto de la naturaleza. [...] Toda historiografía tiene necesariamente que partir de estos fundamentos naturales y de la modificación que experimentan en el curso de la historia por la acción de los hombres.

Karl Marx, *La ideología alemana*

Hay un cuerpo que se resiste a ser pensado y resumido solo en una palabra. Ese cuerpo, que es la mismísima carne que me rodea y me constituye, no es otra cosa que aquello que soy. Carne del mundo. No hay por tanto escisión posible, ni distancia alguna. No requiere ser pensado para ser, pues es ese mismo cuerpo el que piensa, el que desea, el que puede.

Miente Descartes. Soy cuerpo, luego existo. No soy otra cosa que ese cuerpo ávido actuando en un mundo que me desborda y me contiene. Un sin-fín de estímulos que van y vienen, que me atraviesan e interpelan. Y yo allí, haciendo tarea. Feliz, padeciente. Humano, demasiado humano. El mundo

social que habito me talla y moldea, qué duda cabe. Pero soy yo, mi cuerpo, el que nada en ese mar de significados y materialidades. Con mis brazos, con mis pies, con mis ojos, mi nariz. Soy yo, con mis mismos huesos y tendones, que pliego y despliego acciones. Es mi cerebro, parte de mi cuerpo, el que hace y deshace los días y noches. El mundo occidental moderno, amante de los opuestos, ha hecho del cuerpo el puro deshecho de una existencia animal aborrecida, o bien lo ha transformado en un ente abstracto y etéreo, producto cultural que se aleja de todo resabio cárnico. Aunar los opuestos, nefasta maniobra de la occidentalidad, es la tarea. No renegar de ese cuerpo espeso que somos, y hacer de su naturaleza nuestra plenitud existencial. Humanos, plenamente humanos, con nuestra animalidad y santidad a cuestas.

Hablamos entonces de sujetos concretos e históricos, y es en el devenir de sus relaciones sociales materiales de existencia donde producen y reproducen sus vidas. Esto implica

tratar a los protagonistas de los asuntos que analizamos como actores socialmente situados. Implica, asimismo, asumir el hecho de que esos actores son seres orgánicos y que esa condición, aún si no es el foco de nuestro interés, es constitutiva de su condición y de su acción en tanto protagonistas de su mundo social (Balbi, 2015, p. 15).

No podemos afirmar que el mundo social está colmado por la urdimbre simbólica que arrojamos sobre él; el mismo está determinado asimismo por las características físicas que lo coconstituyen, por las relaciones de poder en las que está ungado, y por las relaciones espaciales en las que se encuentra inscripto. Es decir, por las condiciones materiales y los significados simbólicos que los diferentes actores puedan atribuirle. No queremos sugerir con esto —a riesgo de ser reiterativos— que asignemos a la materialidad del cuerpo una primacía epistemológica sobre la cual el significado se monta “en ese sentido, el lenguaje y la materialidad no se oponen, porque el lenguaje es y se refiere a aquello que es material, y lo que es material nunca escapa del todo al proceso por el cual se le confiere significación” (Butler, 2002, p. 110). Hablamos entonces de cuerpos y culturas más densos, más espesamente constituidos, en tramas más complejas que las que conforman un mundo meramente discursivo y simbólico. Esto de ninguna manera implica subestimar la importancia radical

del mundo simbólico en los hechos sociales, sino de integrarlo en un nivel de análisis más abarcador. Se trata, en definitiva, de escapar del laberinto, como corresponde, por arriba.

Pedagogía y experiencia

La consideración de un mundo discursivo que moldea la realidad a sus anchas produce el peligro de que se genere un campo académico que se aleje ostensiblemente de las prácticas concretas. El supuesto que subyace se anida fuertemente en lo que hemos tratado de desarrollar en el presente trabajo: el subsistema simbólico, en lugar de interactuar en una realidad social concreta y compleja, la configura y construye en el vacío. Y así, si la realidad concreta no se corresponde con lo que la teoría ha dispuesto, el problema es de la realidad.

Daniel Feldman observa cómo “los especialistas en educación se forman por fuera de sus espacios de intervención si se los compara con profesiones más clásicas como medicina, ingeniería o abogacía” (2010, p.14). Este hiato entre conocimiento y experiencia es indudablemente un elemento a considerar, en la medida en que las formulaciones y conceptualizaciones suelen manejarse en términos abstractos y validan sus formulaciones en ámbitos externos al campo de las prácticas. Parafraseando a Ian Hunter (1998), para analizar el campo educativo en general, la propuesta sería “mirar a la educación física como lo que es”.

Podemos afirmar entonces que las consecuencias de esta suerte de quiebre son diversas. En primer lugar, se produce un distanciamiento entre este grupo de especialistas y aquello que ocurre en el ámbito concreto de las prácticas. Se origina, desde una concepción supuestamente crítica, una pretendida iluminación que debe bajar límpidamente sobre el llano. En segundo término, esta alta especialización académica dificulta la interacción dinámica y orgánica con el campo experiencial. Por otro lado, se deriva de ello que la elaboración de diseños curriculares suele mantenerse a distancia considerable de aquello que sucede en los patios escolares, y se impone sin validación empírica alguna ni posibilidad de establecer un diálogo más fértil e igualitario.

Por último, se genera una demonización para con todo enfoque que roce siquiera alguna dimensión técnica o instrumental. No pretendemos con esto negar las nefastas consecuencias que tuvieron las perspectivas que anidaron con fuerza en el campo de la educación física, radicalmente

tecnicistas, meramente instrumentales y torpemente mecánicas. La consideración del cuerpo como una máquina biológica a la que hay que automatizar de la manera más eficiente no es precisamente lo que desde aquí pretendemos proponer. Pero esto no implica negar el saber técnico. Estamos hablando de un saber hacer, de una *poiesis* siempre necesaria en el mundo de lo humano.

Flavia Terigi advierte sobre esta ilusión de intervenir en la realidad como si esta fuera una especie de recipiente vacío que adquiriera pasivamente la forma que el discurso le determina:

Al plantear la necesidad de cuidar la accesibilidad didáctica del programa pedagógico, sostenemos que la política educativa debe plantear un desajuste adecuado de las propuestas pedagógicas que realiza con respecto a las capacidades efectivas de los docentes para pensar y llevar adelante la enseñanza (Terigi, 2005, p. 71).

Resaltamos el concepto de “desajuste adecuado” de manera de romper con esta lógica que advertimos como riesgosa. La misma pedagoga propone por ello pensar en una interlocución más que en una intervención, y esto nos sirve para reflexionar sobre la necesidad de mantener una fuerte y fecunda relación entre la producción de conocimiento en educación física y la propia actividad.

En la misma línea de argumentación sostenemos que el análisis de los diseños curriculares es solo una de las tantas tareas a ser abordadas, y seguramente no la más importante. Por el contrario, los intentos de influir de alguna manera en la orientación de la educación física deben anclarse en las prácticas concretas, muchas veces ubicadas más allá de las prescripciones curriculares, y otras tantas, contrarias a ellas.

Con esto queremos señalar, intentando unir lo que hemos tratado de exponer, que la materialidad, lejos de ser solamente una creación del mundo simbólico, es opaca, espesa e impone sus propias condiciones. Foucault habla de relación violenta, oblicua, siempre en perspectiva y nunca aprehensión de lo real original. El conocimiento, con suerte, puede aspirar a lograr una representación, una metáfora de aquello que investiga.

Y es en ese barro en donde hay que internarse. No pretendemos negar la performatividad del lenguaje en la materialidad del mundo, pero eso no

implica considerar al universo discursivo como una creación en un espacio vacante, sino una *coimplicación* más compleja. Como afirma Sahlins, “La historia es ordenada por la cultura. [...] Lo contrario también es cierto. Los esquemas culturales son ordenados por la historia, puesto que en mayor o menor medida los significados se revalorizan a medida que van realizándose en la práctica” (1988, p. 139). El signo, así, al ponerse en acto entra en riesgo. La acción práctica siempre es más general y difusa que el signo. En definitiva, y como Shakespeare (1948) hizo decir a uno de sus personajes, “hay más cosas en el mundo que en toda nuestra filosofía”.

Bibliografía

- Agamben, G. (2013). *Homo sacer I*. Madrid: Editora Nacional.
- Balbi, F. (2015). Creatividad social y procesos de producción social: hacia una perspectiva etnográfica. *Publicar en Antropología y Ciencias Sociales*, 13(18).
- Beer, D. y Miramontes, J. (2015). El cuerpo: eso que somos. En A. Ferreira (comp.), *Pensando la Educación Física como área de conocimiento* (pp. 227-237). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bueno Gómez, N. (2013). La estructura ontológica del pensamiento de Hannah Arendt. *Eikasia. Revista de Filosofía*, 48. Recuperado de <http://revistadefilosofia.com/autbueno.htm>
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós.
- Cassirer, E. (1968). *Antropología Filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*. México: EFE. Recuperado de <http://www.raularagon.com.ar/biblioteca/libros/Cassirer/Ernst%20Cassirer%20-%20Antropologia%20Filosofica.pdf>
- Costa, M. (2006). La propuesta de Merleau Ponty y el dualismo mente/cuerpo en la tradición filosófica. *A parte rei. Revista de filosofía*. Recuperado de <http://serval.pntic.mec.es/Aparterei/>
- De Alba, A. (1991). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México: Universidad Nacional Autónoma.
- Espósito, R. (2006). *Bio. Biopolítica y filosofía*. Amorrortu: Buenos Aires.
- Galak, E. (2010). *El concepto cuerpo en Pierre Bourdieu: Un análisis de sus*

- usos, sus límites y sus potencialidades*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.453/te.453.pdf>
- Kuper, A. (2001). Cultura, diferencia, identidad. En *Cultura. La versión de los antropólogos*. Barcelona: Paidós.
- Latour, B. (1997). *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica*. Argentina: Siglo XXI.
- Mc Laren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires. Ed. Aique.
- Merleau-Ponty, M. (1964). Lo visible y lo invisible. En R. Espósito (2006). *Bíos. Biopolítica y filosofía*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sahlins, M. (1988). *Islas de historia. La muerte del capitán Cook. Metáfora, antropología e historia*. Barcelona: Gedisa.
- Shakespeare, W. (1948). *Hamlet*. Argentina: Editorial Tor.
- Terigi, F. (2005). *Collected papers: sobre las decisiones en el gobierno de la educación*. En *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Editorial Del estante.

SEGUNDA PARTE

**Temas y consideraciones
en torno al currículum**

I. Currículum, saber y contexto

Currículum, saber y contexto

Eloisa Bordoli

Introducción

Esta ponencia se estructura en tres apartados. En el primero de ellos efectuaremos una breve conceptualización en torno al significativo currículum y sus implicancias con respecto a la dialéctica del saber. En el segundo apartado presentaremos tres hipótesis de trabajo que sintetizan algunas de las discusiones de la relación de los significantes currículum–saber–contexto. Estas las desarrollaremos para el caso de la escuela pública en Uruguay. Por último, en el tercero expondremos algunas reflexiones e interrogantes finales.

Punto de partida

Analizar la problemática curricular necesariamente nos remite a algo del orden del saber, ya sea que conceptualicemos el currículum como un producto documental concreto, elaborado en un *a priori* del acto de enseñanza y que procura prescribirlo, o como un proceso de configuración discursiva. Asimismo, el currículum producto o proceso remite al lenguaje y a los sujetos en su calidad hermenéutica de intérpretes. En este sentido, el sujeto en cada *hic et nunc* actualiza y resignifica el texto curricular y su relación con la dialéctica del saber.¹

¹ Desde el marco conceptual que trabajamos, tanto saber como sujeto se configuran en torno a una relación *en falta*. En este sentido el sujeto escindido se articula en torno a una imposibilidad radical de constitución plena en tanto el *real no cesa de no* y el saber se rige por la dialéctica epistémica —*saber-imposible, saber-en-falta, saber-representado*— (Bordoli, 2007, p. 29 -30).

Desde este marco, en este texto partimos de conceptualizar el currículum en dos niveles analíticos: a) histórico, como una configuración discursiva² sedimentada históricamente, en la cual se articula una gramática que establece los modos de selección, organización y puesta en circulación de un conjunto de saberes-conocimientos³ orientados a las nuevas generaciones y marcados por una finalidad político-ideológica; b) epistemológico, un discurso mínimo de saber (*representado, simbólico y en falta*) que en su acontecer interpela a los sujetos en tanto configurados en torno a una *falta* constitutiva de saber.

Con esta mirada sobre lo curricular, en el apartado siguiente trabajaremos alrededor de tres hipótesis que ponen en relación los tres significantes que estructuran la mesa de debate.

Currículum, saber y contexto en Uruguay

Hipótesis de trabajo

Con respecto al objeto específico de reflexión de esta mesa, currículum–saber–contexto, nos planteamos las siguientes hipótesis de trabajo para el caso de Uruguay en tanto hemos analizado un conjunto de material empírico concerniente a la temática. No obstante ello, consideramos que los aspectos que analizaremos caracterizan un clima de época y pueden ser repensados para otros países.

En las últimas décadas el discurso curricular (como producto y proceso) se ha elaborado en torno a una dimensión técnica que jerarquiza la operatividad en su nivel pragmático y se asienta, particularmente, en las mediciones sociológicas sobre los resultados de aprendizaje.

Los saberes-conocimientos han sido dislocados del discurso curricular y se ha producido un predominio de los aspectos operativo-pragmáticos (actitudinales y conductuales) especialmente en las escuelas de “contexto”.

La categorización de las escuelas en función de los contextos ha reforzado una distribución desigual de los saberes-conocimientos curriculares y ha clasificado a los sujetos de la educación y prefigurado sus potencialidades en función de su origen social.

² Configuración discursiva como estructura y acontecimiento, o sea como redes de sentido que articulan los sedimentos de memoria estabilizando significados y como espacio de fractura en tanto hay un real, puntos de imposible representación y simbolización (Pêcheux, 1990). En este marco, los currículum no están exentos de la opacidad y conflicto propios del lenguaje.

³ Este significante procura articular la dialéctica del saber, en tanto el conocimiento supone lo estable y susceptible de ser representado y el saber evoca la dimensión en *falta e imposibilidad* plena.

Breve discusión y análisis

Hipótesis 1: Discurso curricular técnico y sustentado en un discurso sociológico

En Uruguay, al igual que en varios países latinoamericanos, el discurso curricular se introduce a mediados de la década de los 70 en su versión técnica y al amparo de la dictadura cívico-militar. Este modelo de lo curricular tuvo tres claras finalidades:

1- Fomentar el control de la circulación de los saberes-conocimientos y de los sujetos de la educación en el espacio áulico;

2- Tecnificar los saberes, fragmentarlos en unidades molares medibles y pasibles de ser transpuestas a conductas operacionalizables;

3- Habilitar los canales para la instalación de sistemas de evaluación-medición de los aprendizajes, currículos y docentes en forma sistémica.

Si bien los sistemas de evaluación se introducen en la década de los 90 en el marco de la autodenominada Reforma Educativa, en el período dictatorial se asientan las bases técnico-conceptuales. La consecución curricular lineal en sus fases de diagnóstico–diseño–implementación–evaluación se presenta como la fórmula científica y por ende “verdadera” y eficaz de desarrollar los programas escolares así como el acontecer curricular en el aula.

Es necesario precisar que si bien la prescripción plena y el control de la dialéctica del saber-conocimiento por medio de un diseño curricular técnico tienen elementos de orden imaginario (en tanto el control absoluto es imposible)⁴, también tiene efectos y deja marcas en los sujetos y en su relación con el saber.

Hipótesis 2: Contextos, clasificación, discriminación

En Uruguay, a partir de la década de los 90,⁵ el significante *contexto* se ha asociado a los barrios y a las situaciones de pobreza en los cuales habitan los sujetos de la educación y se enclavan las instituciones educativas. En los primeros estudios de CEPAL Montevideo de los años noventa se plantea la existencia de una correlación positiva entre el éxito y el fracaso de los aprendizajes de los escolares con dos variables⁶: los niveles socioeconómicos

⁴ Esto puede ser pensado a partir del texto de Freud de 1937 (1982) en el cual plantea que la educación, junto al psicoanálisis y a la política, son imposibles (plenamente).

⁵ Ver en CEPAL (1990) y (1991).

⁶ Para establecer esta relación se efectúan pruebas estandarizadas en Lenguaje y Matemática y se las correlaciona con las variables sociales y culturales del hogar.

(capital económico) al que pertenecen los sujetos de la educación y el nivel educativo de sus madres (capital cultural). Esta construcción discursiva sostiene que a menor capital cultural de las madres y menor nivel socioeconómico de los hogares, los alumnos se hallan en una situación de “riesgo”, lo que provoca una mayor probabilidad de fracaso escolar. De esta manera, los niños que se ubican en los contextos de pobreza y exclusión son previsibles en sus capacidades de aprendizaje o mutantes⁷ (CEPAL, 1991, p. 132-133). Es decir, están condenados al fracaso escolar por el no aprendizaje y a permanecer en el círculo de reproducción de la pobreza excepto que se produzca algún efecto de “mutación”. En definitiva, este discurso sociológico tiene un carácter determinista y profético en tanto delinea los trayectos escolares de los sujetos nacidos en los barrios marginales marcando su futuro en función de su lugar de origen. Esto refiere a la profecía autocumplida o al *efecto Pigmalión* trabajado por varios pedagogos.

Estos estudios traen como consecuencia la clasificación y la fragmentación del sistema escolar en función de los condicionamientos socioeconómicos y culturales señalados (CEPAL, 1991, p. 16-17). El trabajo de CEPAL Montevideo crea estratos socioacadémicos fundamentados en el origen sociocultural de los escolares, que se constituyen en la unidad de análisis en función de la cual se interpretan los aprendizajes de los alumnos, sus inasistencias y repeticiones. Esta interpretación surge del cruzamiento de las variables sociales mencionadas, de los resultados del sistema y de los condicionamientos institucionales y edilicios. A partir de los resultados de aprendizaje de los alumnos obtenidos por la aplicación de pruebas nacionales y del estatus social de las familias se configura la categoría de subsistema educativo. En la enseñanza primaria pública se establece la existencia de tres subsistemas educativos, en los cuales se distribuyen los cinco estratos socioacadémicos (CEPAL, 1991, p. 16-17). En la construcción interpretativa que se realiza en el marco de la investigación reseñada, la *cuestión social* se presenta como la variable explicativa de los problemas de aprendizaje de los sujetos y del fracaso del sistema de enseñanza. En función de este nuevo análisis de situación se define un conjunto de políticas educativas focalizadas, dirigidas especialmente a los sectores de pobreza y orientadas según una “discriminación positiva” (CEPAL, 1991, p. 176). En

⁷ Para un desarrollo y análisis más detallado de estas categorías se puede consultar el artículo de Santos (2013) y Bordoli (2013).

este marco se desarrollan algunas modificaciones en la estructura del sistema de enseñanza público: se divide la Inspección Departamental de Montevideo del Consejo de Educación Primaria, se categorizan las escuelas (contexto sociocultural crítico, común y tiempo completo), se crean escuelas especiales para los sectores más “carenciados” (escuelas de tiempo completo), etcétera. Paralelamente se generan instrumentos de medida y seguimiento de los procesos de aprendizaje de los alumnos y de la eficacia del currículum en su función alfabetizadora. A este respecto se crea la Unidad de Medición de los Resultados Educativos (UMRE) (ANEP-MECAEP, 1996), la cual efectúa una medición nacional (censo) de los aprendizajes de los alumnos de 6to. año (1996). A su vez, en el año 2002 se crea el Monitor Educativo con el objeto de implementar un sistema permanente de indicadores que den cuenta de la eficacia del sistema (ANEP-MECAEP, 2003).

Es entonces que en esta etapa del período posdictadura, la evaluación directa de los aprendizajes de los sujetos y el currículum, e indirecta de los docentes, se asienta como un discurso científicamente fundado y crea un universo lógicamente estabilizado de sentidos (Pêcheux, 1990), fundamentado y estructurado en el marco del conocimiento sociométrico. Este discurso desplaza al discurso curricular de los docentes nutrido de conocimientos pedagógico-didácticos organizados en torno a los saberes disciplinares, las concepciones de sujeto y los saberes profesionales. Desde este marco analítico podemos afirmar que el discurso curricular sociologizado ha ubicado en el centro de las “dificultades” de aprendizaje y la confección curricular a la cuestión social, o sea, el contexto económico y sociocultural de las familias de los sujetos de la educación. Esto ha tenido como consecuencia la categorización escolar mencionada y ha establecido buenos y malos pronósticos de los sujetos según pertenezcan a un contexto “favorable” o “desfavorable”. Asimismo, ha desplazado al docente y a sus saberes en tanto los técnicos poseen un conocimiento empírico de mayor valor explicativo.

En Uruguay la categorización de escuelas y sujetos en función de los contextos ha tenido los siguientes efectos. Si bien se han mantenido los planes de estudio y programas universales, se han desarrollado: a) selecciones de saberes en función de los contextos,⁸ y b) reforzamiento de las pautas

⁸ En documentos reciente de la ANEP se habla de “currículos enriquecidos” en clara alusión a lo que ha sido el empobrecimiento curricular.

comportamentales y actitudinales por sobre los saberes-conocimientos en el currículum; el desarrollo de programas específicos, focalizados a los contextos de pobreza; la discriminación de los sujetos según su lugar de origen (contexto). Esto en tanto el lenguaje tiene un carácter *performativo*, es decir, todo enunciado tiene efectos e implica una operación epistémica y política. Nombrar al otro “de tal o cual manera” lo constituye y lo ubica en un lugar de posibilidad/ imposibilidad.

Asimismo, el desarrollo de una dualidad en el cuerpo docente. Por un lado se ha operado un incremento del “malestar docente” ante las representaciones del “no puede/ no puedo” y, por otro lado, se ha agudizado el rol creativo en la enseñanza.

Hipótesis 3: Los saberes en retirada

El discurso curricular técnico y sustentado en las mediciones sociológicas de los aprendizajes tiene consecuencias importantes con respecto a la manera de pensar el currículum y su interrelación con los saberes y los contextos. En este sentido plantearemos tres niveles de reflexión:

- Nivel epistemológico. Se opera una inversión en la lógica interna de organización de lo curricular: se pasa de currículos centrados en las disciplinas y saberes a currículos centrados en los sujetos aprendientes. Este cambio de lógica interna tiene como efecto un descentramiento de los saberes en el marco curricular y las dinámicas asociadas a ellos. Serán las representaciones de las posibilidades de aprendizaje de los sujetos en función de su origen socioeconómico las que determinarán la lógica de articulación curricular. De esta forma se reduce la compleja problemática curricular a las dimensiones contextuales. Los resultados de la implementación curricular se miden a través de instrumentos sociométricos que brindan un conjunto de información —fundamentalmente cuantitativa— que es interpretada desde una perspectiva particular que se presenta como la única y verdadera por su grado de cientificidad. Es indudable que los aportes de este campo de conocimiento son valiosos pero no pueden constituirse en exclusivos. En una suerte de “invasión epistemológica” se procura explicar la fenoménica curricular a través de las dos variables señaladas: contexto sociocultural y contexto económico, opacando los elementos vinculados a los saberes.

- Nivel político-ideológico. Los diseños y la implementación de programas focalizados y currículos “no enriquecidos” se fundamentan en las reificaciones de las mediciones señaladas. La operación de naturalización se inscribe en un movimiento ideológico que oculta las razones histórico-sociales que explican las divisiones sociales en el marco de la sociedad contemporánea.

- Nivel de la enseñanza y del sujeto. Pensar currículos diferenciados y estrategias compensatorias de enseñanza prefigura a los sujetos de los denominados “contextos socioculturales críticos” en el lugar de la imposibilidad. Estos sujetos son caracterizados como “carentes”, material y simbólicamente; como tales, escapan a la “norma” e ingresan a la oscura zona de lo “anormal”. También se opera una discriminación de los sujetos según el contexto sociocultural al que pertenecen y una circulación diferencial de los saberes (lo conductual y actitudinal tendrán prevalencia sobre lo cognitivo y creativo). A su vez, esta categorización de los sujetos tiene poder predictivo, en tanto se delinear las posibilidades/ imposibilidades de aprendizaje.

A modo de ejemplo, lo precedente se materializa con claridad en un material del Consejo de Educación Primaria de marzo del año 2004 en el que se define la “carencia cultural [como el] desempeño cognitivo retrasado, en la que los productos esenciales de una cultura no son transmitidos o mediados al individuo”. Los efectos del denominado “síndrome de carencia cultural” se observan por los “estados de modificabilidad cognitiva reducida, del individuo, como respuesta a la exposición directa a fuentes de estímulo”. Algunas de las características de los sujetos que presentan este síndrome serían: “falta de desarrollo en la configuración del yo; rigidez de pensamiento, dificultad en conformar un pensamiento abstracto; debilidad en la conceptualización, respuestas estereotipadas; estrechamiento de la captación del mundo; etcétera” (CEP, 2004).

En este documento se configura una interrelación causal entre un sujeto que vive en condiciones de privación material y sus potencialidades y capacidades de aprendizaje. Así, se produce un deslizamiento semántico entre el *vivir* en una situación de pobreza y el *ser* pobre. El *ser* pobre aparece como una patología, es un *síndrome*. La operación ideológica que se produce en este discurso presenta una patologización de la pobreza y de los sujetos que viven en esos contextos. Paralelamente, se omiten y se ocultan las razones de dichas condiciones de exclusión y, a su vez, se establece un velo de duda sobre las posibilidades de aprendizaje y apropiación cognitiva de los sujetos.

A modo de reflexión

En la dictadura y en la primera década de la restitución democrática se asentaron las bases de un discurso técnico en el nivel curricular (legitimado por la sociometría) en el cual la *cuestión social* se configuró como el elemento determinante y exclusivo para predecir el *éxito* o el fracaso de los aprendizajes de los sujetos. Desde este discurso también se establecieron los recortes de saberes que deben efectuarse para cada contexto social. En este sentido, recordemos cómo, a lo largo del siglo XX, con la psicologización del campo educativo, los sujetos eran discriminados y clasificados en función de su coeficiente intelectual o sus (dis)capacidades. Parecería que en este nuevo siglo, el campo curricular—escrito en clave sociológica— instituye nuevas formas de discriminación y clasificación de los sujetos.

Lo precedente se asienta en las construcciones discursivas en torno a la niñez normalizada, que necesitan de la clasificación y discriminación de los sujetos para fundar sus parámetros de normalidad/desviación. Aquellos sujetos que se apartaban de la norma eran rotulados como “anormales” y se los excluía de la enseñanza común, recluyéndolos en escuelas especiales con diseños curriculares también especiales; estos discursos se apoyaban en las aseveraciones médicas y psicológicas. Actualmente, el discurso curricular ha reforzado el polo de medición social clasificando y segmentando a los sujetos y a las escuelas en función de su origen, del contexto.

Desde la perspectiva del análisis del discurso en la que nos inscribimos (Pêcheux, 1990), interesa insistir en el carácter *performativo* que todo discurso posee; en este sentido, todo enunciado tiene una faz descriptiva y otra constitutiva, en tanto que al nombrar un fenómeno se le confiere cierta sustancialidad. A su vez, el acto enunciativo se procura presentar como un mero gesto descriptivo de una fenoménica, constituyendo así la ilusión de neutralidad discursiva.

El carácter *performativo* del discurso, así como la operación de naturalización del conocimiento, adquieren mayor significación cuando asistimos a un discurso socioeducativo que procura hegemonizar el debate construyendo universos discursivos estabilizados, al tiempo que opacan el efecto político-ideológico.

En síntesis, hemos procurado argumentar sobre los riesgos que un discurso curricular técnico que se fundamenta en las situaciones contextuales y no en las lógicas epistémicas en torno a la dialéctica del saber tiene en los

sujetos y las dinámicas del saber. En consecuencia, asumimos la necesidad de repensar y discutir los postulados que erigen como verdad la dimensión técnica de lo curricular y las diversas maneras de adecuación y discriminación en función de los contextos. La dialéctica del saber y su relación con los sujetos se inscriben en un horizonte universal.

Bibliografía y fuentes

- ANEP-MECAEP. (1996). *Evaluación Nacional de Aprendizaje en Lengua Materna y Matemática, 6to. año de Enseñanza Primaria*. Montevideo: MECAEP.
- ANEP-MECAEP. (2003). *Monitor Educativo Educación Primaria. Primera comunicación de resultados. (Escuelas Públicas 2002)*. Montevideo: MECAEP.
- Bordoli, E. (2007). La tríada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza. En E. Bordoli y C. Blezio (comps.), *El borde de lo (in) enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR.
- Bordoli, E. (2013). Revisitando la enseñanza y lo curricular. Apuntes para pensar la igualdad. En M. Southwell y A. Romano. *La escuela y lo justo*. Buenos Aires: Unipe.
- CEP. (2004). *Pautas y Sugerencias Nro. 1. Inspección Nacional de Educación Inicial*, marzo, 2004. Montevideo: CEP.
- CEPAL. (1990). *Enseñanza Primaria y Ciclo Básico de Educación Media en el Uruguay*. Montevideo: CEPAL.
- CEPAL. (1991). *¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas del Uruguay. Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos*. Montevideo: CEPAL.
- Freud, S. (1982). Análisis terminable e interminable. En J. Strachey (comp.), *Sigmund Freud, Obras Completas. Tomo XI*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Pêcheux M. (1990). *O Discurso. Estructura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, Campinas.
- Santos L. (2013). La paradoja de los saberes contextualizados. En M. Southwell y A. Romano. *La escuela y lo justo*. Buenos Aires: Unipe.

Breves aproximaciones en torno a saber, currículum y contexto

Paola Dogliotti Moro

Presentación¹

El presente texto aborda en forma sucinta cuatro tópicos que fueron objeto del título del presente apartado del libro: 1) saber; 2) currículum; 3) formas de organización curricular (objetivos, contenidos, competencias); y 4) contexto.

En el punto 1 dejamos brevemente planteada la discusión conceptual entre entender al saber en forma estructural a partir de los postulados de la teoría lacaniana y desde la perspectiva arqueológica desarrollada por Foucault (1991), como saberes que conforman una *episteme*.

En el punto 2 presentamos la concepción de currículum desarrollada en nuestras líneas de investigación y los modos en que se configuraron en la modernidad diversas discursividades en torno a este, fundamentalmente en lo que denominamos una psicológica y otra técnica.

En el punto 3 analizamos, desde las configuraciones discursivas desarrolladas anteriormente, las clasificaciones más en boga sobre las formas de organización curricular: objetivos conductuales, contenidos actitudinales, conceptuales y procedimentales, y competencias.

Finalmente, en el punto 4 presentamos el modo de entender al currículum en las políticas educativas uruguayas de los 90 hasta el presente. Este adquiere

¹ El trabajo se inscribe en las líneas de investigación: 1- “Políticas educativas, currículum y enseñanza” (PECE) del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (Udelar) y 2- “Políticas educativas, cuerpo y currículum” (PECUC) del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales que pertenece al Grupo de Políticas Educativas y Políticas de Investigación (GPEPI) del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Udelar.

una configuración centrada en el contexto, asociada fundamentalmente a la pobreza y que articula en su seno una dimensión técnica y psicológica que se potencian entre sí.

Saber – saberes

Según Foucault (1991) la *episteme* moderna hace referencia a los espacios de saber, a las configuraciones que han dado lugar a los diversos modos de conocimiento empírico fuera de su valor racional, y la economía, la biología y la filología son el triedro que constituye el suelo epistémico de la modernidad. Estudios desde esta perspectiva en el campo de la educación física como disciplina moderna sostienen que esta se ha estructurado en torno a saberes provenientes de las ciencias biológicas en su mayoría, y de las ciencias de la administración en algunos casos. Foucault permite analizar cómo los saberes de la ciencia moderna toman cuerpo en la vida cotidiana de los sujetos, a lo largo de la historia, determinando sus subjetividades y el modo de ser moderno.

Desde las afectaciones de la teoría lacaniana a la teoría de la enseñanza, la *episteme* está ligada a las cuestiones relativas a las dinámicas del saber en su triple dimensión: falta saber del simbólico, imposible saber del real y conocimiento o saber estabilizado del imaginario (Behares, 2004). Al analizar el campo de la educación física desde esta perspectiva, vemos como ésta se aleja de la posibilidad de poseer una *episteme* propia, más centrada en aspectos prescriptivos y teleológicos que en el saber. Esta característica no es exclusiva de la educación física: ella no se distancia, en cierta medida, de otras disciplinas como la psicología y la pedagogía.

Saberes en plural para Foucault, saber en singular para Lacan.² Esta distinción no es menor; para el primero, el centro de su programa de investigación es el modo en que los saberes se constituyen y generan determinados efectos en los sujetos. Para el segundo podríamos considerar un saber estructural sin adjetivos. Así Milner expresa que “al margen de las circunstancias históricas, hay que interesarse más bien en las determinaciones estructurales de la figura del saber” (Milner, 2008, p. 15). Foucault abogaría por un saber con adjetivos, en tanto las configuraciones epistemológicas no se ubican solamente en la ciencia. Por el contrario, “constituyen en su figura propia, al lado

² Para realizar esta distinción me basé en el texto de Rodríguez Giménez (2015).

de las ciencias y sobre el mismo suelo arqueológico, *otras* configuraciones del saber” (Foucault, 1991, p. 355).

Currículum

Desde las afectaciones del análisis del discurso (Pechêux, 1990) a la teoría curricular concebimos al currículum como una “configuración discursiva específica de saber” (Bordoli, 2007, p. 30). Esta perspectiva, a diferencia de la tradición moderna,³ centra la discusión en una dimensión epistémica, ya que “el currículum se organiza como estructura de conocimientos que reproduce en forma circular lo históricamente configurado pero, a su vez, entraña el acontecimiento; es decir, la posibilidad de fractura de esa circularidad histórica en tanto está abierta a la singularidad del sujeto” (Bordoli, 2007, p. 45).

Las diferentes representaciones que se tienen de lo curricular, puesto que no son la cosa, no son plenas sino en falta. Las representaciones dadas por un conjunto de conocimientos reificados se alojan en una estructura relativamente estable de sentido pero que se encuentra abierta a la resignificación, a la producción del saber, por la potencialidad negativa del significante. La preocupación de Chevallard (1998) en torno a las dinámicas del saber, permite concebir al currículum desde una perspectiva epistémica como texto del saber. A partir de los aportes del psicoanálisis postula un tiempo distinto entre las posiciones de enseñante y enseñado en relación con el saber. Esto lleva al autor a realizar una crítica a las didácticas psicologizadas oriundas del siglo XX y a marcar una ruptura del guion entre la enseñanza y el aprendizaje.

A partir de la invasión de las psicologías tanto en el campo de la enseñanza como en el curricular, ambos serán pensados en función de los destinatarios, los educandos. Se configuraron a lo largo del siglo XX *discursividades curriculares psicológicas* sobre la base de la importación en forma de “género próximo” de los conceptos principales de la psicologías (conductistas, constructivistas —psicogenéticas o histórico-culturalistas—, cognitivistas); en estas los conceptos de aprendizaje se presentan en muy variados formatos. El centro de estas configuraciones se ubica en los sujetos aprendientes y su

³ En la tradición moderna de la didáctica (como campo específico de reflexión y prescripción sobre la enseñanza) y en lo curricular, la dimensión epistémica aparece en forma soslayada, ya que el eje de las discusiones en torno a ella implica un sujeto psicológico, traducéndose en una relación entre la enseñanza y el aprendizaje en términos cognitivos.

lógica estructuradora se desplaza de la enseñanza al aprendizaje. En ellas se establece un guion de transparencia entre la enseñanza-aprendizaje (Behares, 2005) en tanto la relación entre ambos vocablos es psicológica, siendo el guión altamente enfático. Predomina el aprendizaje, que sustituye al método, y se reduce la enseñanza a un mero instrumento de intervención. En ellas la figura del docente pierde relevancia y se convierte en un guía, coordinador, estimulador, motivador de los procesos de aprendizaje de sus alumnos. El constructivismo, como marco teórico hegemónico en el último cuarto del siglo XX, va a liderar el proceso de reciclaje docente: de transmisor a mediador, de enseñante a aprendiz, de expositor a coordinador de los supuestos intereses del niño (Pierella, 2006, p. 101). Varios son los autores que a lo largo del siglo XX realizaron duras críticas sobre los estragos de la “traducción” de las psicologías al campo de la didáctica.⁴ Un precursor en esto fue Antonio Gramsci (1963): dentro sus críticas a la Escuela Nueva, el autor señala la importancia que se debe dar en los primeros años escolares a la enseñanza dogmática, sin socavar la fantasía del niño. Nos parece importante destacar dentro de la *discursividad psicológica* los trabajos de Coll (1995) y Pozo (1996), ya que como intelectuales referentes en las reformas educativas españolas tuvieron gran incidencia en nuestra región, principalmente en Argentina y Uruguay. Estos autores clasifican los contenidos en función de las características del sujeto que aprende en procedimentales, conceptuales y actitudinales.⁵

Las *discursividades curriculares tecnicistas* se originan a mediados del siglo XX a partir de la influencia de la teoría curricular y la planificación educativa. Aquí la problemática curricular ⁶ se escinde del campo de la enseñanza; no obstante, ha estado siempre presente. Podemos establecer como

⁴ Entre otros, queremos destacar desde diferentes vertientes teóricas a Antonio Gramsci (1963), Dermeval Saviani (1988), Díaz Barriga (1988), Edith Litwin (1996), Violeta Núñez (1999).

⁵ Una crítica de esta clasificación la presentamos en Dogliotti (2007).

⁶ El término “currículum” surge por primera vez asociado a cuestiones pedagógicas en 1633, en la Universidad de Glasgow, para referirse a los cursos regulares de estudio. En los siglos siguientes, se utiliza con la misma vaguedad que la señalada. A inicios del siglo XX el término tomó gran impulso en Estados Unidos por el surgimiento de la enseñanza secundaria obligatoria (*High School*). Es a partir de la obra de Tyler de 1949 que lo curricular se configura como objeto específico de indagación y, fundamentalmente, de aplicación técnica. Las obras de Bobbit *The curriculum* (1918) y *How to make a curriculum* (1924) constituyen un antecedente significativo. En la tradición educativa francesa-latina, el término no es de uso frecuente; comienza a utilizarse alrededor de 1980 en España, México y posteriormente en Argentina.

punto de inflexión de esta discursividad a la obra de 1949 de Ralph Tyler, *Principios básicos del currículum*. Este texto tiene como referencia fundamental la perspectiva de la “administración científica” de Frederick Taylor; toma sus principios fundamentales basados en una administración económica del sistema de producción capitalista y los traslada al ámbito de la planificación educativa. En la obra de Tyler se establece al currículum como un método racional, como un programa de estudios, un instrumento funcional de la educación orientado por el principio de la eficacia (Tyler, 1973, p. 7). El autor presenta un método lineal de diseño del currículum prescripto a través de los siguientes pasos: determinación del diagnóstico de los alumnos y la sociedad a partir de las fuentes de los especialistas; establecimiento de objetivos pasando por el filtro de la filosofía y la psicología; selección, organización y finalmente evaluación de las actividades de aprendizaje (Tyler, 1973). Otorga a la delimitación y formulación de los objetivos de aprendizaje⁷ un lugar fundamental y a partir de su desarrollo se ha desplegado una gran tecnología sobre los mejores modos de redactar y prescribir en los verbos y formas adecuadas los diferentes objetivos. Así, explicita: “Al organizar una lista única de objetivos importantes, conviene enumerarlos en forma tal que resulten útiles para seleccionar actividades de aprendizaje y orientar el mismo. [...] Todo enunciado de objetivos estará relacionado con los cambios que experimenta el alumno [...] en suscitar los cambios deseados en los estudiantes” (Tyler, 1973, p. 47).

Esta discursividad se caracteriza por la exterioridad, el centramiento en lo instrumental y la minimización de los objetos de conocimiento. El currículum es cosificado en tanto los objetos de conocimiento aparecen desagregados y articulados en función de una lógica técnica. Se niega el grado de arbitrariedad en la selección, fragmentación, descontextualización y recontextualización de los conocimientos curriculares con relación a los saberes de origen, al tiempo que el currículum se impone a los sujetos. Los principios básicos de esta tradición son: eficiencia, eficacia, regulación y prescripción. El currículum es concebido como producto mientras que el acento está puesto en la prescripción, en la norma que se establece en el “plan de estudios” o

⁷ Tyler concluye que “la forma más útil de enunciar objetivos consiste en expresarlos en términos que identifiquen al mismo tiempo el tipo de conducta que se pretende generar en el estudiante y el contenido del sector de vida en el cual se aplicará esa conducta” (Tyler, 1973, p. 50).

“programa”. Variados planteos de la didáctica contemporánea o crítica (por ejemplo, Díaz Barriga (1988); Camilloni *et al.* (1996)) se centran en una dura crítica a esta discursividad, en tanto focalizan sus cuestionamientos en el pragmatismo, positivismo y las derivaciones conductistas de la tecnología educativa.

Clasificaciones modernas: entre currículum psicológico y técnico

En la enseñanza y en el currículum moderno,⁸ la relación entre enseñanza y aprendizaje es lineal, expresada mediante un guion. La ficción de transparencia de esta interacción supone que en todo acto de enseñanza el aprendizaje puede ser controlado plenamente y por lo tanto que el cuerpo del otro puede ser capturado en su totalidad.

El diseño curricular en nuestro medio está siendo llevado adelante por afectaciones de las teorías del aprendizaje fundamentalmente de corte constructivista. Desde estos planteos se presenta, por ejemplo, el tratamiento de los contenidos a enseñar en tres dimensiones que hacen alusión a lo que el alumno es capaz de aprender: contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. O también se presentan clasificaciones de los objetivos de tipo conductuales o procesuales, los primeros conductistas y los segundos constructivistas. O incluso la vertiente más en boga en la actualidad, el desarrollo de diseños curriculares centrados en competencias.

Consideramos desde nuestra perspectiva de análisis, con afectación de los planteos de Ives Chevallard (1998), que en estas clasificaciones se realiza un corrimiento de un diseño y su instanciación didáctica centrada en el saber a uno centrado en el alumno, lo que deviene pura psicología. Estas clasificaciones implican una *fantasía didáctica* (Behares, 2004) ya que, en palabras de uno de los referentes de una de estas clasificaciones, César Coll,⁹ “supone aceptar hasta sus últimas consecuencias el principio de que todo lo que puede ser aprendido por los alumnos puede y debe ser enseñado por los profesores” (Coll, 1995, p. 16).

⁸ Para un análisis detallado de la teoría de la enseñanza moderna y su corte con la antigua, ver los trabajos de Behares (2004 y 2005), y Bordoli (2005).

⁹ Es importante aclarar que este autor fue uno de los teóricos que contribuyó con sus bases conceptuales a la reforma educativa española a fines de la década de los 80 y principios de los 90. Esta tuvo un fuerte impacto en las reformas curriculares de nuestra región, principalmente en Argentina y Uruguay.

A nuestro entender, dichas clasificaciones encierran una triple falacia:

- Lo que el alumno pueda llegar a aprender es una consecuencia plena de lo que el maestro enseña; así se olvida que el aprendizaje excede todo intento de control desde la enseñanza.
- Se escinde la enseñanza y el diseño curricular de su dimensión epistémica, anclada en el saber; y por lo tanto ya no son pensados los contenidos, los objetivos, y menos aún las competencias, en relación con un campo de saber, una disciplina, sino en relación con el sujeto que aprende.
- Al separar los contenidos conceptuales de los procedimentales y actitudinales, o al centrarse en las competencias del alumno o en los objetivos operacionales o procesuales, se instrumentaliza la enseñanza y el currículum, y, por lo tanto, deviene en pura tecnología.

Estas clasificaciones han sido muy difundidas en las propuestas curriculares de nuestra región. Por ejemplo, la clasificación en contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales a partir de los planteos de la Reforma Educativa, especialmente en la reforma curricular del Ciclo Básico de Educación Media en nuestro país llevada adelante en el período 1995-2000. Estos planteos han llevado a prácticas de planificación en el campo de la educación física donde se dividen los contenidos a trabajar en procedimentales, conceptuales y actitudinales. En la dimensión procedimental se presentan los contenidos específicos de la educación física, a diferencia de otras asignaturas como matemáticas, historia, etc., en las cuales es en el área conceptual donde se presentan sus contenidos específicos. Se concibe de este modo a la educación física como una tecnología, ya que sus contenidos son catalogados como procedimientos.

La concepción de cuerpo que subyace a estas clasificaciones (objetivos conductistas, competencias, contenidos en su triple dimensión de lo que “aprende todo sujeto”) es de una fuerte racionalidad instrumental; la enseñanza del cuerpo se presenta como una serie de pasos que el alumno debe ejecutar para lograr el movimiento deseado por el maestro. Trascender este modo de relación entre el cuerpo y su enseñanza es todo un desafío para la educación física e implica recentrar el debate sobre su enseñanza en lo epistémico.

Contexto: un discurso curricular *sociologizado*

En la década de los 90 emerge en los países del Cono Sur un discurso

curricular *sociologizado* como una nueva configuración dentro del discurso educativo moderno. Podemos establecer las bases teóricas de este nuevo discurso, para el caso uruguayo, en los documentos elaborados por CEPAL al inicio de la década.¹⁰ En estos documentos se establece una correlación directa entre el bajo desempeño escolar (rendimiento en pruebas de lengua y matemática), el bajo nivel educativo de las madres y las bajas condiciones socioeconómicas de los hogares de procedencia de los adolescentes.

Esta afirmación original [...] se constituyó en una ‘verdad’ escasamente cuestionada en su momento, por lo que su fuerza argumentativa se consolidaría durante toda la década y hasta nuestros días. [...] El fuerte determinismo de esta matriz [...] servirá además como un argumento central de legitimación de las acciones que la política educativa fue instrumentando. (Santos, 2007, p, 41).

Consideramos de gran relevancia la potencia que tuvo este discurso, en el sentido de que por más que en los gobiernos progresistas (2005 al presente) se reemplazó el diseño curricular de los 90 (Plan 96) por nuevos diseños curriculares (Plan 2006), el núcleo duro de esta configuración discursiva, el *currículum sociológico*, no fue desmantelado.¹¹

Esta matriz está fuertemente presente en Uruguay, en los textos iniciales de la Reforma Educativa (1995-2000) condensados en el *Proyecto de presupuesto, sueldos, gastos e inversiones 1995-1999*. Estos textos constituyen el mojón inicial que operó en el sistema educativo en general y en la educación secundaria en particular, ya que sentaron las bases de lo que para las autoridades sería una verdadera “reforma educativa”. En el Tomo I de este documento, enmarcado en una política educativa focalizada, centrada en la consolidación de estrategias compensatorias, se establece:

La consolidación de este esfuerzo [refiriéndose al aumento de los niveles de cobertura del ciclo básico] reclama una modalidad de enseñanza acorde con los desarrollos mentales y emocionales de la edad de los educandos

¹⁰ Ver CEPAL (1990) y CEPAL (1991).

¹¹ Esta afirmación requeriría otro desarrollo que excede los alcances de este trabajo.

en su primera adolescencia o pubertad, que contemple debidamente las necesidades de las capas sociales carentes de cultura familiar y egresados de primaria con bajas condiciones de aprendizaje. Se debería pensar en una futura organización del Ciclo Básico conformada por una red de establecimientos a pequeña escala, como son las escuelas, para acoger a los estudiantes con una protección y socialización adecuada (ANEP, 1995, p. 8)

A partir de estos planteos se realizó una reforma curricular del ciclo básico que contemplara las “funciones socializadoras” y se adecuara a las necesidades de las capas sociales “carentes de cultura familiar”. Se constituyó desde los inicios de la década una construcción del adolescente como *sujeto carente* (Martinis, 2006). En este sentido son innumerables las ocasiones en las que se fundamentaron los cambios curriculares en los programas del ciclo básico de secundaria sobre la base de argumentos que hacen referencia a las capacidades de los adolescentes que ingresan al liceo y la importancia en todo momento de adecuar las propuestas de enseñanza a la realidad de los jóvenes, sus intereses y necesidades, dejando de lado elementos de orden epistémico vinculados al saber. El currículum es enfocado no como había sido pensado en la fundación de nuestro sistema educativo moderno, en forma universal, sino como *currículum contextualizado*¹². Las afirmaciones que fundamentan estos cambios curriculares se legitiman técnicamente porque emanan de una serie de mediciones efectuadas periódicamente en el campo de la enseñanza pública. El fundamento teórico de la emergencia del *currículum contextualizado*, presente en los estudios de CEPAL y en los documentos de la Reforma Educativa de los 90, está basado en planteos del campo de la sociología, con un fuerte énfasis en lo cuantitativo. Así, en un primer movimiento se hegemoniza el campo de la educación por un discurso sociológico y en un segundo movimiento se permea el discurso curricular, que deviene de esta forma en *currículum sociologizado*. Los movimientos discursivos operados han ubicado a lo curricular en el plano de la técnica, lo medible, despojándolo de su espesura epistémica y singular y, a la vez, de su dimensión política e histórica.

Sobre la base de los planteos de Martinis (2007) es posible hipotetizar que la lógica de la seguridad ciudadana permea el discurso de la Reforma

¹² Es necesario dejar claro que con la Reforma Curricular del Ciclo Básico se pasó de un currículo único (Plan 86) que abarcaba a todo el país, tanto al sector público como al privado, a la diversidad curricular.

Educativa: “Una profundización de esta argumentación haría posible afirmar que se apunta a la generación de una política de control y disciplinamiento de las poblaciones que viven en situación de pobreza” (Martinis, 2007: 2). En este sentido, es interesante constatar cómo en los programas de ciclo básico emerge un discurso que apunta fundamentalmente a la generación de actitudes, valores, normas en relación con cuidado de sí y el control del cuerpo que dan cuenta de tecnologías vinculadas a la *pastoral cristiana* (Hunter, 1988).

Las bases fundamentales de la enseñanza por áreas ocurrida con las reformas educativas de los 90 no se inscriben en una fundamentación curricular con acento en lo epistémico sino que se centran en una mixtura de las discursividades con eje en lo psicológico y en lo técnico. Ambas se potencian en la búsqueda de un currículum más accesible a las poblaciones de los sectores más carenciados de los liceos públicos de nuestro país. El discurso *curricular sociologizado* de la década de los 90 se articula con ambas.¹³ En una misma operación discursiva se conjugan los tres aspectos y se potencian entre sí.

Bibliografía

- ANEP-CODICEN. (1995). *Proyecto de presupuesto, sueldos, gastos e inversiones. 1995-1999*. Tomo I.
- Behares, L. E. (2004). Enseñanza-Aprendizaje revisitados. Un análisis de la “fantasía didáctica”. En L. Behares (dir.), *Didáctica mínima. Los Acontecimientos del Saber*. Montevideo: Psicolibros.
- Behares, L. E. (2005). Didáctica Moderna: ¿más o menos preguntas, más o menos respuestas?. En L. Behares y S. Colombo (comps.), *Enseñanza del saber y saber de la enseñanza*. Montevideo: FHCE.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bobbitt, F. (1924). *How to make a curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bordoli, E. (2005). La Didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistemológico al sujeto del deseo. En L. Behares y S. Colombo (comps.), *Enseñanza del saber y saber de la enseñanza*. Montevideo: FHCE.
- Bordoli, E. (2007). La tríada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza. En L. Behares y C. Blezio (comps.), *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones para una teoría de la enseñanza*. Montevideo: FHCE.

¹³ Para un análisis de los programas del ciclo básico de la reforma educativa de los 90 ver Dogliotti (2008).

- Camilloni, A. et al. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Coll, C. et al. (1995). *Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- CEPAL. (1990). *Enseñanza primaria y Ciclo Básico de Educación Media en Uruguay*. Montevideo: CEPAL.
- CEPAL. (1991). ¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay? Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos. Montevideo: CEPAL.
- Díaz Barriga, Á. (1988). *Didáctica y currículum*. México: Nuevomar.
- Dogliotti, P. (2007). La educación física y la noción de cuerpo en la región. *Revista ISEF digital 11*. Recuperado de: http://issuu.com/isef/docs/undecima_edicion_-_diciembre_de_2007 Acceso: 22-11-15
- Dogliotti, P. (2008). Cuerpo y currículum: una mirada a los Programas del Ciclo Básico de Educación Media (Plan 1996). En *Papeles de Trabajo. Coloquio permanente de políticas educativas*. Montevideo: FAHCE.
- Foucault, M. (1991). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- Gramsci, A. (1963). *La formación de los intelectuales*. México: Grijalbo.
- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Litwin, E. (1996). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni et al., *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 91-116). Buenos Aires: Paidós.
- Martinis, P. (2006). Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. En P. Martinis, P. y P. Redondo, P. (comps.). *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas* (pp. 13-31). Buenos Aires: Del Estante.
- Martinis, P. (dir.) (2007). *Informe de Avance del Proyecto de Investigación: “Las formas del gobierno de la pobreza en el Uruguay de la agudización de la crisis (2002- 2004). Crisis y búsquedas de rearticulaciones de un proyecto educativo nacional”*. Montevideo: FHCE. Mimeo.
- Milner, J. C. (2008). *El judío de saber*. Buenos Aires: Manantial.

- Núñez, V. (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- Pêcheux M. (1990). *O Discurso. Estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, Campinas.
- Pierella, M. P. (2006). Infancia y autoridad en el discurso pedagógico posdictatorial. En S. Carli (comp.), *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping* (pp. 83-107). Buenos Aires: Paidós.
- Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- Rodríguez Giménez, R. (2015). La universidad, el saber y los saberes. *Políticas Educativas*, 8(2).
- Santos, L. (2007). La matriz legitimante de las políticas educativas en la última década: Usos y abusos del discurso determinista. En P. Martinis (dir.), *Informe de Avance del Proyecto de Investigación: "Las formas del gobierno de la pobreza en el Uruguay de la agudización de la crisis (2002- 2004). Crisis y búsquedas de rearticulaciones de un proyecto educativo nacional"* (pp. 40-52). Montevideo: FHCE. Mimeo
- Saviani, D. (1988). *Escuela y Democracia*. Montevideo: Monte Sexto.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.

El saber disciplinar de los profesores de Educación Física en instituciones carcelarias

Santiago V. Achucarro

El objetivo de este trabajo es preguntarnos cuáles son los saberes que transmiten o transmitirían los profesores de educación física si se toman como base las normativas curriculares de las instituciones de encierro carcelario de la provincia de Buenos Aires.

Para ello, en primera instancia recorreremos el marco legal que permite comprender el perfil identitario que se le asigna a la Educación Física; luego describiremos ciertos discursos de los docentes y profesionales que hegemonizan este campo, para finalmente poder revisar críticamente dichos saberes, y, en definitiva, proponer ciertas respuestas provisionales y abiertas a la discusión futura.

Marco legal internacional

Todos los países que son Estados miembros de la ONU adhieren a la Resolución 2.858 (XXVI) del 20 de diciembre de 1971, que fue recogida durante el gobierno de Antonio Cafiero para la provincia de Buenos Aires en septiembre de 1991.

En su primera parte, en Reglas de Aplicación General, dicha resolución sostiene:

Artículo 21

- 1) El recluso que no se ocupe en un trabajo al aire libre deberá disponer si el tiempo lo permite, de una hora al día por lo menos de ejercicio físico adecuado al aire libre.
- 2) Los reclusos jóvenes y otros cuya edad y condición física los permi-

tan, recibirán durante el período reservado al ejercicio una educación física y recreativa. Para ello, se pondrá a su disposición el terreno, las instalaciones y el equipo necesario.

Y en su segunda parte, en las Reglas Aplicables a Categorías Especiales A. Condenados, expone: “Art. 78. Para el bienestar físico y mental de los reclusos se organizarán actividades recreativas y culturales en todos los establecimientos.”

Marco legal provincial

En la Ley 12.256 de Ejecución Penal de la provincia de Buenos Aires se explicita, en el Capítulo II: “Fines y Medios. Derechos”, lo siguiente: “Artículo 9 - Los procesados y condenados gozarán básicamente de los siguientes derechos: (...) 6. Educación, trabajo, descanso y goce de tiempo libre.”

Primer elemento a tener en cuenta, entonces: la educación física es pensada dentro del campo del “tiempo libre”. Sostenemos que esta idea es forzada y equívoca, ya que desde los significados de los sujetos detenidos se percibe al tiempo de encierro como muerto; de allí el nombre de “tumba” que se le asigna a la cárcel (Achucarro, 2014).

Marco legal institucional

El *Manual de Asistencia y Tratamiento* propone que la Dirección de Coordinación de Cultura, Educación y Deportes realice las siguientes acciones:

- Planificar y coordinar los actos culturales y distintas exposiciones que se realicen en las Unidades Penitenciarias.
- Supervisar y evaluar los distintos sistemas educativos que se impartan en las Unidades Penitenciarias, en sus tres niveles, como así también los cursos de capacitación laboral y cursos de educación no formal.
- Coordinar la administración de cultos no católicos que se profesan en las distintas Unidades, impartiendo las autorizaciones de ingreso pertinentes.
- Supervisar y coordinar las distintas actividades deportivas que se llevan a cabo en las distintas Unidades, propiciando la participación comunitaria en las mismas.
- Orientar y coordinar la participación de la banda de música de la repartición

en los distintos eventos a desarrollarse en las Unidades Penitenciarias y su inclusión dentro de los programas de tratamiento.

Conforme a las acciones delineadas, dicha Dirección de Coordinación de Cultura, Educación y Deportes contaría con cuatro departamentos, a saber:

- Departamento de Coordinación de sistemas educativos y actos culturales.
- Departamento de Coordinación de Cultos no Católicos.
- Departamento de Coordinación de Deportes, Recreación y Tiempo Libre.
- Departamento de Coordinación de Artes Dinámicas.

El Departamento de Coordinación de Deportes, Recreación y Tiempo Libre propone las siguientes acciones:

1. Instruir y coordinar acciones con los delegados de deportes de las Unidades Penitenciarias;
2. Organizar los eventos deportivos inter-unidades y los programas deportivos que se llevan a cabo en las Unidades;
3. Organizar los eventos deportivos que se realicen con otras instituciones;
4. Requerir informes a los delegados de deportes y llevar estadísticas generales de las actividades deportivas realizadas en las Unidades Penitenciarias;
5. Intervenir en los distintos espectáculos, charlas o conferencias que se brinden en las Unidades Penitenciarias.

Y según consta en la resolución del Jefe del Servicio Penitenciario del 11 de Octubre de 2005:

Artículo 1ro. Créase la Delegación Área Deportes con asiento en cada establecimiento penitenciario, con dependencia Técnica y Funcional del Departamento de Deportes y Recreación dependiente de la Dirección General de Asistencia y Tratamiento Penitenciario, Dirección de Coordinación de Asistencia y Tratamiento.

Artículo 2do. La Delegación Área Deportes estará a cargo de un Profesor de Educación Física con título habilitante. En las Unidades cuya importancia y naturaleza lo requieran, un encargado del Área, un grupo de profesores y

personal administrativo.

Artículo 3ro. El Jefe del Área será el encargado de supervisar, distribuir y coordinar la tarea, así como elevar todo lo realizado por la misma al Departamento de Deportes y Recreación, siguiendo la correspondiente vía jerárquica.

Artículo 4to. Tendrá por función:

- a) Realizar la planificación de las actividades específicas en deportes y recreación.
- b) Incentivar la práctica deportiva en todas sus disciplinas, organizando a tal efecto torneos internos e inter-unidades.
- c) Integrar a los internos con instituciones y entidades deportivas inter-medias.
- d) Elevar todas las propuestas necesarias y ejecutar las actividades pertinentes para mejorar las mismas y adecuarlas a las necesidades del área.
- e) Realizar y elevar estadísticas que permitan efectuar informes y evaluaciones con respecto a las tareas específicas.
- f) Promover la organización de charlas, debates y exhibiciones.
- g) Realizar planes complementarios de tratamientos especiales, los que serán coordinados con los distintos centros de tratamiento de conductas adictivas que funcionen en las unidades penitenciarias.
- h) Los proyectos y eventos deportivos–recreativos que se impulsen en el ámbito del Servicio Penitenciario Bonaerense deberán ser canalizados a través del Departamento de Deportes y Recreación, que autorizará y supervisará el emprendimiento de tales desarrollos.

Aquí, entonces, un segundo elemento que se puede apreciar como forma de pensar a la educación física vinculada al deporte, o, mejor dicho, sustituida por lo deportivo. Pero carece de justificación teórica y de intencionalidad educativa (Achucarro y Uro, 2005).

En los diferentes planteos el deporte aparece idealizado desde un fuerte discurso de rehabilitación social. El deporte es así el medio o la panacea que garantizaría que el sujeto encerrado se normalice, se rehabilite; es decir, se re-socialice, se reeduque. Es lo que Zaffaroni (1990) llama *terapias RE* (Achucarro, 2003).

La pregunta a responder es: si no existe el tiempo libre en la cárcel, si practicando deportes los presos no pueden rehabilitarse y si no se vincula a la Educación Física con la Educación, ¿qué se puede hacer?

A manera de propuestas abiertas e inconclusas:

1. No respetar las leyes y las teorías erróneas. Es decir, generar una revisión teórica del andamiaje legal y de los discursos que se sostienen sin ninguna comprobación científica.

2. Investigar a la cárcel en sus diferentes dimensiones, desde aspectos políticos, sociales, históricos, para comprender e interpretar el mundo del encierro.

3. Construir un marco teórico que permita diseñar planes, programas, objetivos, actividades (currículo), para garantizar en un “encuentro” con los alumnos la generación de conocimientos compartidos y significativos al buscar la distribución del saber y, por lo tanto, del poder (Fittipaldi y Uro, 2015).

4. Como profesor, ser un “gran delincuente” y transitar la cárcel según los códigos acordados en el encierro, sabiendo que nadie es preso sino que todos estamos sujetos a juegos de poder y, en consecuencia, todos estamos presos.

5. Reconocer a la práctica docente como una práctica política para poder sostener y proponer ante el poder político una agenda de continuidad, evaluación y compromiso laboral y ético (Achucarro,2015).

6. En definitiva, pensar una agenda política y educativa que genere procesos de inclusión e igualdad.

Fuentes

Reglas Mínimas para el tratamiento de los Reclusos. Organización de las Naciones Unidas, Ministerio de Gobierno de la provincia de Buenos Aires, Subsecretaría de Justicia, setiembre de 1991.

Ley de Ejecución Penal Bonaerense. Ley Nro. 12.256, recuperada en www.spb.gov.ar

Planificaciones anuales de los profesores de educación física de las Unidades Penitenciarias del Servicio Penitenciario Bonaerense.

Manual de Asistencia y Tratamiento del Servicio Penitenciario Bonaerense, recuperado en www.spb.gov.ar

Achucarro, S. (2002). Educación Física y servicios penitenciarios: críticas epistémicas a propuestas vigentes de investigación. *Revista de Educación Física y Ciencia*, 6, 78-86.

Bibliografía

- Achucarro, S. (2014). *Las representaciones sociales de las masculinidades en las prácticas deportivas en sujetos alojados en unidades penitenciarias*. (Tesis de Maestría). Recuperada de www.sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/43227
- Achucarro, S. (2015). La Educación Física en la cárcel, posibilidades y límites de intervención en las Instituciones totales. En A. Levoratti, y D. Zambaglione, *La recreación y el deporte social como medio de inclusión*. Berazategui: Engranajes de la Cultura, Adulp.
- Achucarro, S. y Uro, M. (2005). Sujeto detenido, cuerpo y movimiento. La gestión de las prácticas corporales y la intervención trunca de la Educación Física. En: *Actas de las Jornadas cuerpo y cultura: prácticas corporales y diversidad*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Carballo, C. (2015). *Diccionario crítico de la educación física académica*. Buenos Aires: Prometeo.
- Fittipaldi, G y Uro, M. (2015). Currículum. En C. Carballo, *Diccionario crítico de la educación física académica*. Buenos Aires: Editorial Prometeo.
- Levoratti y Zambaglione. (2015). *La recreación y el deporte social como medio de inclusión*. Berazategui: Engranajes de la Cultura.
- Zaffaroni, E. (1990). *La Filosofía del Sistema Penitenciario en el Mundo Contemporáneo*. En Conferencia Especial, Cruz Roja Internacional. San José: ILANUD.

II. Currículum y actualidad

Actualizaciones del currículum como campo de problemas a partir de la investigación educativa

Martín Legarralde

Introducción

Hace algún tiempo, Tomaz Tadeu Da Silva nos recordó algo que es válido en general para cualquier disciplina científica pero que solemos olvidar cuando hablamos de las teorías y sus objetos. Las teorías construyen sus objetos, los definen, los delimitan y los constituyen como tales. Si esto vale para el campo científico en general, es particularmente aplicable al campo de la teoría curricular (Da Silva, 2005: 11).

Parto de esta idea para señalar que todo lo que aquí mencione como parte de los problemas propios del currículum, sin duda se deriva de las categorías con las que hemos decidido mirar y construir estos objetos en el campo de la investigación.

En esta presentación me interesa señalar, a partir de reflexiones que surgen de distintas investigaciones, la persistencia o el retorno de ciertos problemas del campo curricular. No se trata, por eso, de una presentación de novedades, sino quizá de la confirmación de ideas ya trabajadas, pero aquí puestas en contraste con algunas investigaciones y estudios empíricos.

Los problemas en los que me voy a detener son las traducciones, los énfasis y las transformaciones que experimenta el currículum en el ámbito del cotidiano escolar; la emergencia de temas contemporáneos que desafían los abordajes disciplinares y las tensiones entre las definiciones curriculares y los procesos de aprendizaje.

Sin duda, cada uno de estos temas podría merecer varios trabajos en profundidad. Al mismo tiempo, cada uno de ellos ha sido objeto de una amplia y rica producción académica. Por ello esta presentación no propone originalidad sino

a lo sumo una distancia reflexiva sobre la experiencia cotidiana de quienes realizamos investigación educativa, con el objetivo de desnaturalizar nuestras categorías en el campo curricular.

Valoraciones curriculares y cotidiano escolar

El primer problema que propongo presentar es el que tiene que ver con cómo se manifiesta el currículum en el cotidiano escolar. Hace algunos años me tocó participar de una investigación que se realizó en el marco de la Dirección Provincial de Planeamiento de la DGCE, con el objetivo de estudiar algunas condiciones de la implementación de los diseños curriculares de nivel secundario en un conjunto de escuelas.

Lo que pudimos detectar allí fue algo que llamamos una especie de “economía política” de las calificaciones escolares; es decir, una negociación de sentidos y valoraciones en relación con las notas que los alumnos obtenían en las distintas materias en cada trimestre. Esas negociaciones de sentido ponían en evidencia que un mismo número “valía” distinto para cada actor (para los profesores, para los alumnos, para los padres) y cambiaba su valor según el momento del año (1er., 2do. o 3er. trimestre). Pero a los efectos de esta reflexión, hubo otro dato saliente: las mismas calificaciones “valían” distinto de acuerdo con las diferentes materias. Es decir, no era lo mismo para los alumnos, los profesores o los padres, un cuatro en Matemática que en Educación Física.

Las entrevistas realizadas con alumnos, profesores y directivos, los relatos de ciertos detalles del cotidiano escolar —como el uso de espacios y tiempos, la organización del tiempo dedicado al estudio por parte de los alumnos y los focos de preocupación de las familias— permitieron construir una matriz sencilla pero que ponía en evidencia una valoración compartida de las diferencias entre las distintas materias.



Esta matriz, que podría ser desarrollada con mayor detalle e incluir un tercer eje relacionado con la “dificultad”, permitía recoger con bastante claridad los sentidos compartidos sobre cuáles son las materias que más *enganchan* (o tienen posibilidades de *enganchar*) a los alumnos (*enganchar*, como expresión coloquial que denota “interesar” y “motivar”), frente a la importancia. Cuando la situación se vuelve crítica (por ejemplo, frente a la posibilidad de no promover el año), el tiempo de estudio, el esfuerzo y la preocupación se vuelcan sobre el eje de la importancia y se relegan las “otras” materias a un segundo escalón.

Si esto es así (y otras investigaciones nos permitieron confirmar por vías diferentes que esta es una matriz compartida más allá incluso del propio ámbito escolar), ¿cuál es el lugar del cotidiano escolar en los procesos de selección curricular? ¿Qué lugar le cabe a este cotidiano y a sus invariantes en los procesos de reproducción de la cultura? ¿Cómo participan las instituciones en ese campo agonístico definido por Alicia de Alba? (de Alba, 1998).

Las disciplinas como límite instituido

El segundo problema que me interesa señalar es el que tiene que ver con los límites disciplinares y los cambios curriculares. Este también es un problema que atañe al campo de la teoría y la práctica curricular casi desde su origen. Sin embargo, me atrevo a decir que hay nuevos tópicos que lo ponen en evidencia en el presente.

En este caso, me voy a referir a un conjunto de reflexiones que provienen de distintas investigaciones. En primer lugar, una investigación sobre la implementación del diseño curricular de “Construcción de Ciudadanía”, una materia de definición reciente, que dio lugar a una gran cantidad de debates en cuanto a sus condiciones reales de implementación. La investigación también fue realizada en el contexto del trabajo de la Dirección Provincial de Planeamiento de la DGCE, y se organizó sobre la base de una encuesta de alcance prácticamente censal. Allí fue posible ver cómo distintos aspectos de la gramática institucional de la escuela secundaria se imponían frente a un diseño curricular que la desafiaba (por ejemplo, planteando la posibilidad de agrupamientos no graduados de alumnos, o un formato de evaluación que no empleara la calificación numérica). Pero en relación con el tema de esta presentación fue posible relevar un dato puntual que formaba parte de la discusión: se sostenía en distintos ámbitos que

el “problema” de la implementación de la materia “Construcción de Ciudadanía” consistía en que la mayoría de los profesores que habían tomado horas no eran del campo de las ciencias sociales.

El relevamiento permitió desmentir esta idea, ya que mostró que la mayor parte de los profesores a cargo de dicha materia al momento de realizar la encuesta, eran profesores del campo de las ciencias sociales. Pero la cuestión que quedaba pendiente es por qué se suponía que la construcción de ciudadanía debía ser un contenido que se abordara predominantemente desde las ciencias sociales. Una mirada atenta al diseño curricular no indicaba esto, al menos de manera explícita. Sin embargo, en las representaciones de muchos actores (de la gestión educativa, del campo académico e incluso entre los equipos docentes de las escuelas), la construcción de ciudadanía podía ser abordada de manera más pertinente si el docente era profesor de historia que si era profesor de ciencias biológicas.

No hay espacio para detenerse aquí en consideraciones de detalle sobre este diseño curricular en particular, pero alcanza con indicar que se trata de un diseño que invita justamente a superar los márgenes disciplinares, porque el objetivo central que persigue es promover una reflexión entre los estudiantes sobre sus prácticas en distintas esferas de la actividad social, como prácticas productoras de ciudadanía.

Para poner un ejemplo que podría enfatizar en otra matriz disciplinar: la ley de educación sexual integral (ESI) (Ley Nro. 26.150) establece que todos los alumnos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos. El abordaje de la educación sexual integral corresponde a cualquier docente en las instituciones educativas de todos los niveles. Sin embargo, cuando comenzaron a implementarse las primeras capacitaciones en el marco del programa, fue necesario indicar que los directivos promovieran la participación de profesores que no provinieran del campo de las ciencias biológicas, ya que en la mayoría de las escuelas secundarias se “naturalizó” que esta temática debía ser abordada por el profesor de biología. Una mirada a los lineamientos curriculares para la ESI nos muestra que se trata de una temática que atraviesa los distintos campos disciplinares y que requiere de su abordaje simultáneo en las distintas materias para aportar a los objetivos que se plantea.

Así como Construcción de Ciudadanía o ESI, podríamos mencionar otros temas que hemos definido como sociedad, que resultan valiosos para ser

transmitidos a las nuevas generaciones. No son patrimonio de una única disciplina. Sin entrar en las disquisiciones acerca de las nociones de “interdisciplina”, “transdisciplina”, “transversalidad”, etc., lo que quiero destacar es que la matriz disciplinar de la escuela constituye una constricción material (porque pone en juego, por ejemplo, tiempo de formación y de trabajo, producción de materiales, distribución de recursos, etc.) para los procesos de transmisión. ¿Es este un límite infranqueable para la relación entre currículum y escuela? ¿Es posible una escuela más allá de las disciplinas? ¿Es posible una “reproducción ampliada” de la cultura en la que los temas surjan predominantemente de las preocupaciones sociales más que de los campos disciplinares?

Lo individual y lo colectivo en el currículum

El último problema que me interesa mencionar es el de la complejidad en el seno de nuestras concepciones curriculares. En este caso, me apoyo en algo que surgió de un estudio implementado con un conjunto de docentes de Educación Artística. Con ellos se desarrolló una experiencia que buscaba ensayar formas alternativas de evaluación a partir de la construcción de acuerdos de enseñanza sobre ciertos contenidos enunciados en los diseños curriculares. Lo que buscábamos era poner en discusión cuáles podían ser criterios adecuados para evaluar el aprendizaje de esos contenidos.

En el caso de los docentes de música, la selección de contenidos incluyó el concepto de “concertación”. Más allá de los detalles de la experiencia y del debate entre docentes, lo importante fue que este concepto reveló un modo de apropiación que es necesariamente colectivo. Sin embargo, la discusión de criterios no podía despegarse de una concepción del aprendizaje que tenía como sujeto al individuo. ¿Se puede “concertar” solo? ¿Se puede evaluar el aprendizaje de un niño o niña si este ocurre solo a condición de que suceda como parte de un colectivo?

Estas preguntas dieron lugar a un proceso de reflexión que no se cerró en el marco de ese estudio y que nos fue enfrentando a la idea de que nuestras definiciones curriculares (por ejemplo, las explicitadas en los diseños) no solo hablan de una selección más o menos fundada de elementos de la cultura a ser transmitidos, sino que también portan fuertes concepciones sobre el propio proceso de transmisión y sobre los sujetos que participan en ella. A su vez, estas concepciones son supuestos que no necesariamente resultan

coherentes entre sí, y con la gramática de las instituciones en las que debe ocurrir el proceso de transmisión.

¿Cómo evaluar la “concertación” en cuanto concepto de adquisición colectiva, con una calificación individual?

Reflexiones abiertas

Las ideas aquí presentadas no son nuevas. Me interesa mostrar que la investigación educativa nos enfrenta a la persistencia de problemas que forman parte de la producción en el campo curricular. Sin embargo, sí enfrentamos un nuevo contexto.

Las transformaciones culturales de las últimas décadas hacen cada vez más difícil mantener las barreras disciplinares como clave organizadora de la herencia cultural. Esta tensión está siendo tematizada en el campo de la sociología de la educación, de la política de la educación y de la pedagogía, como una de las dimensiones del agotamiento del formato escolar clásico.

Quizá se trate, junto con una revisión de la forma institucional que limita y constriñe los procesos de transmisión, de volver a pensar en los límites de nuestro saber pedagógico para hacer frente a lo que queremos transmitir. Quizá se trate de profundizar la reflexión sobre la distancia que media entre lo que queremos hacer y lo que sabemos hacer.

Bibliografía

- Da Silva, T. T. (2005). *Documentos da identidade: uma introducao as teorias do curriculo*. Belo Horizonte: Auténtica.
- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dirección de Prospectiva e Investigación Educativa, (2011). *La experiencia escolar de directores de escuelas secundarias*. Dirección Provincial de Planeamiento. DGCE.
- Dirección de Prospectiva e Investigación Educativa, (2011). *Evaluación de los aprendizajes en educación artística*. Dirección Provincial de Planeamiento. DGCE.
- Dirección de Prospectiva e Investigación Educativa, (2010). *Encuesta a docentes de Construcción de Ciudadanía*. Dirección Provincial de Planeamiento. DGCE.

Los nuevos modos de subjetivación y el efecto de la desigualdad en el discurso educativo reciente

Valeria Emiliozzi

Estado de la cuestión

El acto de educar, en un modo institucional moderno, respondió a la provisión de un sentido que se pretendía universalista y que expresaba en clave nacional la “cultura civilizada” (Tiramonti, 2003). Por un lado, el dispositivo pedagógico estuvo enfocado hacia la homogenización de la población, inicialmente hacia la normalización física y luego hacia la formación ciudadana, la cual se constituyó en el sentido dominante del dispositivo escolar de fines del siglo XIX y principios del XX (Tedesco, 1993; Escudé, 1990). Por otro lado, la formación de recursos humanos estuvo dirigida hacia el sentido dominante de la educación en el marco del desarrollo industrial que tuvo auge en el peronismo, además de ser un sentido que se impuso fuertemente en los 70 (Suasnábar, 2003; Filmus, 1996). Más allá de los diferentes saberes y condiciones de posibilidad que fueron formando y transformando la práctica educativa, sus objetivos continuaron operando en favor de cierta homogeneidad. Sin embargo, la crisis del Estado de 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 saber-poder que deshacen el entramado institucional en el que se sostenía el dispositivo escolar (Tiramonti, 2007), y despliega 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 la configuración de una identidad homogénea, comienza a problematizarse a partir del supuesto de que encubre otras formas de cultura y produce desigualdad. La cuestión radica en que, si somos diferentes, el ser, la libertad de la elección de la identidad, la búsqueda del sí mismo, de la gestión del yo, etc., deben ser los puntos a ser tomados como referentes. No obstante, esto no implica que el Estado desaparezca, sino que se trata de nuevas prácticas educativas que se reestructuran en un nuevo tipo de relación entre el Estado y las escuelas. Esta reestructuración, que se mantiene en el currículum de la provincia de Buenos Aires del presente, no implica la ausencia del dispositivo pedagógico, sino su transformación en uno nuevo que produce un desplazamiento de las formas de gobierno (dirección de las conductas en relación con un *deber ser*) hacia las formas del autogobierno (dirección sobre sí mismo), que sitúa tanto al alumno como al maestro ante una nueva relación (Emiliozzi, 2014). 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, 2006; 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, lo que lleva a que el sujeto se haga responsable de sí mismo.

En los diferentes diseños curriculares de la educación secundaria podemos ver enunciados que se refieren a este autogobierno a partir de que 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 la funcionalidades y potencialidades motrices del mismo” (DGCyE, 2003, p. 64). En otras palabras, se conforman unas relaciones de enseñanza centradas en el alumno y en una práctica que “involucra a la autoreflexión, a la autoconducción, al autodesarrollo” (Grinberg y Levy, 2009, p. 111). Al no haber un único modelo válido de ser ciudadano, de ser saludable, la pregunta por quién soy se transforma en el objetivo.

Estas nuevas características del currículum no solo remiten a un sistema de pensamiento de la educación en particular, sino también responden a cuestiones generales relativas a su recurrencia en nuestras sociedades. En

este sentido, autonomía, autogestión, liderazgo, grupalidad y creatividad constituyen parámetros de inclusión y características de empleabilidad de los cuerpos en el universo de producción flexible (Pierbattisti, 2008, p. 81). Las formas de la experiencia del liderazgo como “empresario de sí mismo” constituyen el modelo de subjetivación que garantiza la articulación entre autoformación y gobierno.

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. La nueva norma es la diversidad, la búsqueda de la identidad, la construcción del propio proyecto; conocerse y reconocerse en la propia identidad.

Como plantea 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. 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, de su condición de autor.

Las problemáticas de suponer el “sí mismo”

El currículum de la Educación Secundaria conforma un sistema de pensamiento que produce la racionalidad neoliberal y establece las reglas, formas y modalidades de relación del sujeto consigo mismo. Al desmenuzar el concepto de autonomía, tenemos determinados componentes léxicos, como *autos* (por sí mismo), *nomos* (normas y reglas), y el sufijo *ía* (acción). La autonomía parte del supuesto del establecimiento de las propias normas y despliega la regla de “tú puedes”, “yo mismo puedo”, etc. Además, el prefijo *auto* que aparece en cada una de las actividades, proviene del gr. *αὐτο*, y “significa ‘propio’ o ‘por uno mismo’” (DRAE). Así, uno hace su evaluación, su aprendizaje, su reflexión a partir de sí mismo.

La epistemología desde la cual se define al sujeto del currículum establece que el mismo surge cuando una multiplicidad de cosas se encuentran con una conciencia interna que 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 están

recuperar la corporeidad (el propio cuerpo) que se asume con “el cogito encarnado en un cuerpo viviente” (Trigo y Montoya, 2009, p. 91).

El sujeto es definido a partir de una conciencia que se asume y que la fenomenología –saber en el que se sostiene el discurso de la corporeidad enunciado en el currículum – ha colocado en una especie de extremo superior, como si el prestigio de la conciencia fuera condición indispensable no solo para el conocimiento del mundo sino para la constitución del sí mismo, del “yo cuerpo”, de mi propia imagen. En este sentido, la autoevaluación, el logro de la autonomía en el proceso de enseñanza toma la forma de un desciframiento de sí, de mi cuerpo, de la imagen de mi cuerpo, etc.

Ahora bien, una epistemología que coloca el origen del sujeto en el lenguaje, justamente no lo enuncia como acto fundador, pues “no es poseedor de nada, ni de su lenguaje, ni de su conciencia, ni siquiera de su saber” (Foucault, 2013, p. 115). La historia del sujeto está en el lenguaje, porque cuando se lo interroga interviene el lazo discursivo. En consecuencia, 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, p. 33; cursivas del autor). Las estructuras, el sistema mismo del lenguaje, hablan, y en efecto la conciencia interior no piensa, no dice, no hace.

Esto implica pensar el sujeto en un entre que le impide ser anudado en una identidad, a un sí mismo. 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, y en la articulación de la dupla significante se va a producir una dimensión sujeto en el intervalo, que será “no yo”. Será “Eso piensa o Eso dice” (Nancy, 2009, p. 21), sin que nadie lo piense o lo sea.

El problema que comenzamos a plantear es que 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 este sea causa de sí mismo” (Eidelsztein, 2012, p. 10).

Pensar desde una epistemología del lenguaje lleva a colocar al sujeto entre dos –por ello el yo queda tachado –, y se articula a un orden simbólico. No hay yo, como tampoco identidad, no por una falla propia, sino porque el origen o causa del sujeto no es un epifenómeno interno que remite al Uno. El sujeto 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, p. 53), y en el discurso ya no se sabrá qué es del sujeto y qué del Otro.

Esta problematización sobre la constitución del sí mismo implica el desplazamiento del individuo al sujeto; es decir, al asunto de la educación. Pero, a su vez, la constitución de otras relaciones de enseñanza, en la medida que el sujeto establece una relación con el saber de forma particular. La lógica del autogobierno coloca al alumno como centro del proceso y punto de partida en la medida en que se llama al yo a fabricarse a sí mismo, a producir su propio mundo. Es decir, la lógica del autogobierno coloca al alumno como centro y al contenido como particular, pues la enseñanza se construye en relación con contextos particulares y de manera diferencial.

Pensar al sujeto desde un epistemología del lenguaje, tanto el sujeto como el saber que se presentan en la relación didáctica y se construyen sobre la fractura inscrita por la palabra. El sujeto no podrá alcanzar 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, p. 49). De esta manera, para pensar la enseñanza y lo curricular se torna necesario explorar el sujeto y su relación con el saber, pues tanto la enseñanza como el currículum se constituyen por y en el lenguaje: “el sujeto y el saber se producen como efecto de este” (Bordoli, 2007, p. 15).

Según Lacán, 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, 2006, p. 48).

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 establece un giro didáctico que

desplaza al alumno como centro y coloca al saber como acontecimiento de la enseñanza universalizando el contenido.

Así, se conforma una experiencia que no refiere a una conciencia de sí, a un acto fundación, 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 se constituye una experiencia que crea al sujeto.

Bibliografía

- Bordoli, E. (2007). El lugar del saber y de lo político en la formación docente. *Políticas Educativas*, 1(1), 109-123.
- Bordoli, E. (2013). Revisitando la enseñanza y lo curricular. Apuntes para pensar la igualdad. En M. Southwell y A. Romano (comps.), *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible* (pp. 179-211). Buenos Aires: UNIPE, Editorial universitaria.
- Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2003). *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: DGCE.
- Eidelsztein, A. (2006). El concepto de goce de Jacques Lacan. 2ª parte. En *Apertura Sociedad Psicoanalítica*, La Plata. Recuperado de <http://www.eidelszteinalfredo.com.ar/index.php?IDM=32&mpal=8&alias=>
- Eidelsztein, A. (2012). El origen del sujeto en psicoanálisis. Del Big Bang del lenguaje y el discurso en la causación del sujeto. *El Rey está desnudo. Revista para el psicoanálisis por venir* 4(5), 7-55.
- Emiliozzi, V. (2014). *El sujeto como asunto. Sentidos epistemológicos del Diseño Curricular de Educación Física*. (Tesis de Doctorado). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP), La Plata.
- Foucault, M. (1985). *Saber y Verdad*, Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (2013). *¿Qué es usted, profesor Foucault?: Sobre la arqueología y su método*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Grinberg, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología*, 4(6), 67-87.
- Grinberg, S. y Levy, E. (2009). *Pedagogía, currículum y subjetividad: entre*

- pasado y futuro*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Nancy, J.L. (2007). *Ego sum*. Barcelona: Anthropos.
- Pierbattisti, D. (2008). *La privatización de los cuerpos. La construcción de la proactividad neoliberal en el ámbito de las telecomunicaciones, 1991-2001*. Buenos Aires: Prometeo.
- Trigo, E. y Montoya, H. (2009). *Motricidad Humana: política, teorías y vivencias*. España-Colombia: Léeme.
- Escude, C. (1990). *El fracaso del proyecto educativo argentino. Educación e ideología*. Buenos Aires: Tesis.
- Filmus, D. (1996). *Escuela, sociedad y educación en Argentina de fin de siglo. Proceso y desafíos*. Buenos Aires: Troquel.
- Suasnábar, C. (2003). *Universidad, intelectuales y educación: la configuración del campo pedagógico universitario en los años sesenta y setenta*. Buenos Aires: Manantial-FLACSO.
- Tedesco, J. C. (1993). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Ediciones Solar.
- Tiramonti, G. (2003). Estado, educación y sociedad civil: una relación siempre cambiante. En E. Tenti Fanfani (comp.), *Los desafíos de la universalización de la escuela media*. Buenos Aires: IIPE/OSDE.
- Tenti Fanfani, E. (2002). Voz socialización. En C. Altamirano (comp.), *Términos críticos de la sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.

III. Formas de organización curricular: contenidos, objetivos, competencias, otras

Contenidos de la enseñanza: currículum, sujeto y saber

Mg. Norma Beatriz Rodríguez

En lugar de recorrer el eje conciencia-conocimiento-ciencia (que no puede ser liberado del índice de la subjetividad), la arqueología recorre el eje práctica discursiva-saber-ciencia. Y mientras la historia de las ideas encuentra el punto de equilibrio de su análisis en el elemento del conocimiento (hallándose así obligada, aun en contra suya, a dar con la interrogación trascendental), la arqueología encuentra el punto de equilibrio de su análisis en el saber, es decir en un dominio en que el sujeto está necesariamente situado y es dependiente, sin que pueda figurar en él jamás como titular (ya sea como actividad trascendental, o como conciencia empírica).
La arqueología del saber Michael Foucault

Presentación

Esta presentación surge a partir del debate que se realizó en el panel Educación Física e Instituciones, en el que tuve la posibilidad de participar junto a María Lucía Gayol y María Eugenia Villa, en el marco del 11vo. Congreso Argentino y 6to. Latinoamericano. Lo que resumidamente voy a exponer forma parte de los resultados de la investigación realizada para la tesis de la Maestría en Educación Corporal titulada *Contenidos de la Enseñanza: El caso de los CBC. De una Educación Física a una Educación Corporal*.¹

El título de la presentación —*Contenidos de la enseñanza: currículum, sujeto y saber*— condensa la temática de mi exposición; dada la modalidad del encuentro solo presentaré algunos argumentos que nos permitirán discutir la propuesta curricular sobre la base de los contenidos de la enseñanza, y constituye necesariamente una toma de posición respecto de la noción de sujeto.

¹ Tesis dirigida por el Dr. Ricardo Luis Crisorio y el Dr. Alexandre Fernández Vaz. El jurado se constituyó con el Dr. Valter Bracht, Dr. Iván Gomes y el Prof. Marcelo Giles. La Plata, 4 de Noviembre de 2014. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1060>

Como afirmé en otras oportunidades, esta discusión es una deuda para nuestro país que en una perspectiva teórica propositiva no podemos eludir. Se trata de una revisión de los contenidos de la enseñanza, que necesariamente es un proceso que incluye una práctica epistemológica, ética y política.

¿Por qué la necesidad de problematizar los contenidos de la enseñanza? ¿Cómo se organizan los criterios para su formulación? ¿Por qué es necesaria esta reflexión? ¿Por qué contenidos? ¿Qué contenidos se enseñan en las escuelas? ¿Los contenidos son saberes? ¿De qué modo el binomio de Newton, las ecuaciones de primer grado, los factores climáticos en nuestro país, el relieve y los tipos de accidentes geográficos, la captura de sonido y video a partir de diferentes fuentes, la edición y montaje de audio y video para la creación de contenidos multimedia, los juegos y los deportes, la convergencia de placas, se convierten en contenidos escolares? ¿Quiénes y de qué manera determinan qué es lo bueno, legítimo y valedero como para ser transmitido en las escuelas? Intentaremos, a partir de estas preguntas y algunas otras, abordar el problema de los contenidos de la enseñanza en el campo de la educación física, suponiendo además que estamos presentando un problema que merece ser estudiado.

I

Los contenidos resultan de complejas decisiones teóricas, prácticas, políticas, históricas y epistémicas y, por lo tanto, no son consecuencia de ninguna naturaleza humana. Esto representa una cuestión central tanto para la educación física escolar, como para el resto de las áreas curriculares. En este sentido, el Reporte del Collège de France elaborado por Pierre Bourdieu y un conjunto de intelectuales en 1989, constituye un antecedente de crucial importancia para nuestro trabajo. El Ministerio de Educación Nacional de Francia convocó en 1988 a Pierre Bourdieu, junto a otros destacados intelectuales, para una comisión de reflexión sobre los contenidos de la educación. El propósito de la misma fue revisar los contenidos de la enseñanza en función de su coherencia y unidad. Para hacerlo, elaboraron siete principios que orientarían la reflexión. Se cita una referencia de su propósito general, que a los fines de esta presentación (recuperar críticamente la idea de los contenidos de la enseñanza) resulta de crucial interés.

Los resultados que se obtengan (relacionados básicamente con la reestructuración de las divisiones del saber y la redefinición de las condiciones de su transmisión, con la eliminación de las nociones caducas o poco pertinentes y con la introducción de los nuevos conocimientos impuestos por los avances de la ciencia y los cambios económicos, tecnológicos y sociales), podrán ser presentados y debatidos en un simposio convocado al efecto, en el que participarán expertos internacionales (Bourdieu y Gros, 1990, p. 130).

En esta reflexión, saber y transmisión son claves. No se trata de proponer un sistema ideal de enseñanza, sino de establecer principios que orienten la reflexión. Reflexión que permite una revisión de los contenidos de la enseñanza en cuanto saberes, y que posibilita revisar las condiciones de su transmisión. El cuarto principio sostiene que es necesario realizar un examen crítico de los contenidos teniendo como referencia dos variables: la exigibilidad y la transmisibilidad. Este principio deberá orientar todos los recursos necesarios para asegurar la transmisión de los saberes que se estiman absolutamente necesarios. Consideran a su vez que la transformación de los programas de enseñanza no debería dejar de tener en cuenta una experiencia real de enseñanza práctica, para la que habría que contar con profesores que estén dispuestos a colaborar en la experiencia. Se trata de flexibilizar los sistemas de enseñanza con el objetivo de realizar propuestas más abiertas que propongan contenidos mínimos obligatorios y contenidos optativos. La puesta en cuestión de los programas y sus diferentes niveles de revisión permitirá no solo introducir saberes que resultan de programas de investigación, sino también la posibilidad de supresión, en tanto la propuesta promueve que a cada agregado le corresponda una supresión a fin de no tener programas tan extensos como inaccesibles.

II

Una primera distinción: los contenidos son saberes

En primer lugar debemos considerar que los contenidos se extraen de la cultura de la sociedad, son tradiciones públicas que se transmiten, aprenden y comparten, es decir, no son “una manifestación, con contenido particular, de la constitución genética del hombre” (Parsons, 1952, p. 84) sino saberes y haceres “históricamente construidos y socialmente organizados” (Crisorio, 1995, p. 6).

A su vez, es necesario hacer una distinción entre el contenido a enseñar y el contenido de la enseñanza. El contenido a enseñar es aquello que forma parte del currículo y que encuentra su máximo nivel de concreción en la interpretación de maestros y profesores. El contenido de la enseñanza, en cambio, es lo que los maestros y profesores efectivamente transmiten a sus alumnos. El contenido es el objeto de la enseñanza, pero hay contenidos de la enseñanza que no han sido seleccionados como contenidos a enseñar; no existe coincidencia absoluta entre estas dos instancias y hay algo que no puede ser representado a través del lenguaje. Es por esto que trabajamos con la cuestión del saber: cómo el saber es la causa de los cambios que posibilitan el no saber, dando un lugar fundamental a la falta.

La escuela tiene por función la transmisión de una selección del capital cultural, de saberes públicos que se comparten en una sociedad en un momento histórico determinado. Su misión es poner a disposición del niño o del adolescente una selección del capital intelectual, emocional y técnico con el que cuenta la sociedad. Es a este capital al que he designado como “tradiciones públicas”. En nuestra sociedad, las escuelas enseñan múltiples y diversas tradiciones públicas. Entre las más importantes se incluyen conjuntos de conocimientos, artes, habilidades, lenguajes, convenciones y valores (Stenhouse, 1987, p. 31).

Los Estados democráticos, preocupados por eso que llamamos la democratización del saber y por garantizar la constitución identitaria, tienden a poner a disposición de todos los alumnos que asisten a las escuelas un capital cultural común. Por esta razón, la enseñanza no solo procura la transmisión de saberes, sino también el modo adecuado de “usarlos”. Se trata de formas éticas, verdaderas, bellas, convenientes, etc.

Los juegos motores, los deportes, la gimnasia, la vida en la naturaleza: a) constituyen “tradiciones públicas” pertenecientes a la cultura de nuestra sociedad que, no obstante, permiten adecuaciones a idiosincrasias regionales y locales; b) se corresponden con la práctica que los profesores transmiten y comparten con sus alumnos, es decir, con lo que profesores y alumnos hacen en las escuelas, y permiten una reflexión crítica sobre ella; c) implican conocimientos y prácticas específicos que no brinda ni reclama como propios ninguna otra disciplina escolar; d) posibilitan

aprendizajes no sólo corporales y motores, sino también intelectuales, afectivos, sociales y morales; e) permiten integraciones con otras áreas curriculares (Crisorio, 1995).

Este conjunto de razones sigue teniendo relevancia, y puede constituirse como punto de partida para una reflexión de los contenidos de la enseñanza en educación física y para presentar algunos principios que inviten a discutir los contenidos de la educación corporal. Allí se presenta una caracterización del sujeto que no involucra ninguna lista de posibles tales como “aprendizajes motores, intelectuales, afectivos, sociales, morales”. Todas estas caracterizaciones que ligán al sujeto con la persona o el individuo, con lo orgánico del cuerpo, universalizan al sujeto y particularizan al contenido con el impracticable propósito de hacerlo significativo para cada alumno. La educación corporal propone que el contenido es universal y el sujeto particular. En ese caso, podríamos garantizar una relación democrática con el saber. El contenido, como recorte cultural, es puesto a disposición en cada particular, sin hacer adecuaciones a priori que en el caso de la enseñanza de la educación física las más de las veces quedan regidas por características específicas como la edad, el sexo, el grupo social de referencia, etc.

III

Por esta razón, nuestro trabajo retomó la experiencia francesa respecto de la elaboración de *Principios para la reflexión sobre los contenidos de la enseñanza*, dado que no es posible llevar a cabo una transformación curricular profunda si en ese marco no se revisan los saberes a ser enseñados. Pero esta transformación tiene que suponer diferentes niveles de consulta e implementación. Proponemos la posibilidad de conformar una comisión que, tal como en la experiencia francesa, trabaje en la elaboración de principios para una reflexión de los contenidos de la enseñanza, a fin de revisarlos y establecer criterios para su formulación. Estos principios considerarán para la educación física a los juegos motores, los deportes, la gimnasia, la vida en la naturaleza porque constituyen “tradiciones públicas”, implican saberes específicos que no reclama ninguna otra área de conocimiento, forman parte del patrimonio cultural y permiten integraciones con otras áreas curriculares.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (2003). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P y Gros, F. (1990). Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza. *Revista de Educación*, 292, 417-425.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Prometeo y Universidad Nacional de Quilmes.
- Crisorio, R. (1995). El problema de los contenidos de la Educación Física. *Revista Pista y Patio*, 3, 30-32.
- Crisorio, R. (2003). Educación Física e identidad: Conocimiento, saber y verdad. En V. Bracht y R. Crisorio, *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidades, desafíos y perspectivas*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Parsons, T (1952) *El sistema social*. Estados Unidos, Cambridge Mass.
- Rodríguez, N. (2014). Contenidos de la enseñanza: el caso de los CBC. En: *De una educación física a una educación corporal*. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/42995>
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza* (Guillermo Solana trad.). Madrid: Ediciones Morata.

Elaboración del currículum

Mónica Dorato

Compartiremos algunas reflexiones acerca de preocupaciones sobre el proceso de elaboración del currículum. Es necesario en tal sentido abrir el debate sorteando la idea de los problemas curriculares como problemas técnicos, de estándares homogeneizadores y de competencias a modo de habilidades neutrales, explicaciones que se encuentran en los escritos que abordan estos problemas, y por tanto nos llevan a suponer la necesaria desnaturalización del currículum. Surgen algunos interrogantes acerca de disputas que se plantean en la vinculación aludida entre el currículum y la enseñanza. Tensiones procedentes de los lugares que podríamos identificar como relacionales con la imposición hegemónica de diversos campos que los tratan y entienden, tensiones que también podemos identificar en las relaciones que se establecen entre los diferentes actores comprometidos y sus posiciones.

Para este análisis se considera al currículum como una construcción histórico-social en la que juegan un papel fundamental las comunidades académicas. Goodson (2003) plantea que el currículum es clave para el análisis y comprensión de la naturaleza interna de la enseñanza. Por otra parte, Camilloni (2001) menciona que el cambio curricular implica una forma de cambio sociocultural que afecta distintos planos de la vida institucional y moviliza variadas concepciones en juego acerca del conocimiento, los sujetos de la formación, las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje, y las funciones institucionales, entre otras.

Con el fin de realizar un aporte para la discusión, menciono algunos ejes que considero sustantivos para abordar la problemática acerca del currículum y sus componentes.

En esta línea planteo: *las condiciones del cambio curricular y el papel primordial que juegan los procesos de elaboración de los planes de estudios/diseños curriculares; las vinculaciones del currículo con relación a la conformación de estructuras de gestión, supervisión y evaluación curricular; la consistencia de los proyectos de formación en sus múltiples dimensiones,— en otras palabras, se trata esencialmente de visualizar la idea de carrera como proyecto de formación, saldando la lógica instituida de un agrupamiento de materias que fragmentan el conocimiento—; y por último, el reconocimiento de distintas perspectivas y enfoques curriculares al momento de definir los currículos para los distintos niveles y modalidades del sistema educativo.*

Con referencia al primer eje —las condiciones para el cambio curricular— se requiere de procesos de elaboración que identifiquen instancias de toma de decisiones, en las que interviene tanto el Estado como organizaciones intermedias y responsables académicamente preparados para tal fin. Si bien los docentes realizan aportes durante el proceso de elaboración, son los responsables directos de su implementación, de redefiniciones y de propuestas innovadoras. Para ello se necesita que todos los actores del sistema se encuentren involucrados con acuerdos previos en vinculación a las acciones que se deben realizar, los ajustes necesarios en el desarrollo curricular tienen que estar contenidos de acuerdo a las contextualizaciones específicas. El currículo según sea el nivel para el que está planteado obedece a lógicas de estructuración acordes a los enfoques asumidos con respecto a la enseñanza y el aprendizaje, que tienen implicancias en estrategias y modalidades de funcionamiento institucional. Su organización obedece a perspectivas disciplinares diferentes que dan como resultado diversos formatos, ya sea por materias, disciplinas, módulos, talleres con modalidades de presencialidad, semipresencialidad, etc. Todos estos aspectos son determinantes alestablecer el diseño. Suponer que la organización es ingenua o está pensada técnicamente o desde el desconocimiento en su producción, es no intentar develar los supuestos que subyacen en su elaboración; son también decisiones del orden de lo ideológico, lo político y lo técnico-pedagógico.

Al momento de tomar decisiones para la elaboración en un diseño curricular para los niveles previos a la formación profesional, aparecen tensiones vinculadas a la diversidad de especialistas que informan al currículo puesto que perciben a su disciplina como central, pierden de vista al destinatario al

presentar de forma fragmentada la propia disciplina o bien por la falta de articulación entre disciplinas afines, promoviendo la construcción de un conocimiento parcelado en el que los límites entre las disciplinas son barreras difíciles de franquear. El currículo escolar, en especial el destinado a la escuela secundaria, si bien posee fundamentos y argumentaciones que responden a teorías de enseñanza y aprendizaje, a concepciones didácticas y perspectivas sociológicas del currículum, aparece disociado de su organización y selección. El cúmulo de contenidos “a aprender” por el alumno carece de sentido de realidad, es casi inabordable: el estudiante tiene que saber “todo de todas” las disciplinas; es este el problema central, un currículo *sobredimensionado*. Podríamos decir que los especialistas que informan al currículum lo perciben como una parcela relativa a su disciplina; esta prima por encima de las posibilidades y condiciones de los sujetos para aprender. Si bien se podría considerar que los últimos aspectos deberían comprender a la transposición didáctica, la experiencia en cuanto a la aplicación de los diseños demuestra que cuando el docente enseña su disciplina lo hace según sus apreciaciones, saberes con los que se encuentra más identificado.

Si nos detenemos en cómo los especialistas seleccionan y organizan los contenidos para conformar los diseños curriculares, podríamos decir que lo hacen, traducido a la escritura, sobre la base de ciertos condicionamientos resultantes de combinaciones entre aspectos *regulatorios* —lo permitido y lo no permitido—, *normativos* —marcos oficiales aprobados— y *temporales* —tiempo sociohistórico—. Estos actores toman la iniciativa para la realización de los aportes académicos al currículo, en la construcción de un saber discursivo definido por las posibilidades antes enunciadas. Construyen un discurso con necesarios puntos relacionales de articulación con otros saberes, y definitivamente queda constituido un saber, construido además cuando es reconocido por “otros”. Acerca de ese saber que es producido y comunicado, es interesante analizar cómo se dan esos puntos relacionales necesarios a los que hacemos referencia en la construcción del saber a ser enseñado y aprendido. Es de difícil identificación, se advierte una jerarquización en cuanto al lugar que ocupan determinados cuerpos de conocimiento en la organización y estructuración del mapa curricular. La pregunta sería ¿esta noción de jerarquía implica un orden relacional en cuanto a la posibilidad de circulación y apropiación de saberes? o ¿a qué procesos obedece?; ¿qué es lo que da sentido a la organización de un currículo, cuáles son los saberes construidos?; ¿hay lugar para nuevos saberes?

Para relacionar hasta aquí el primer eje en el reconocimiento de distintas perspectivas y enfoques curriculares, al momento de definirlo nos remitimos a los planes de estudios en Argentina y observamos que si bien el enfoque de enseñanza promovido en sus proyectos pedagógicos desde los años 60-70, con inspiración escolanovista, enfatizaba y propiciaba la autonomía, el centro estaba en la experiencia de los estudiantes, e incentivaban el trabajo en grupo, en vista al análisis y la resolución de problemas, y ponían en juego los saberes y la construcción de nuevos, variados y complejos. Parecería que en la actualidad, luego de muchos años transcurridos con vaivenes en cuanto a la comprensión de estos procesos, en las prácticas de la enseñanza aún no aparecen cuestionamientos al respecto. Sin tratar de establecer generalizaciones, intentamos analizar cuáles serían las perspectivas de predominio y cuáles las que habría que construir sobre la base de un profesional de la educación que se está formando en una sociedad que demanda resoluciones nuevas y complejas.

Tres aspectos para analizar como componentes del currículo: *igualdad de oportunidades, certificación de saberes y la función de la evaluación en los procesos de aprendizaje y enseñanza*. Aspectos estos que han ido mutando desde la conformación del campo del currículo a principios del siglo XX, miradas en las que la igualdad de oportunidades no estaría garantizada y los otros dos aspectos, vinculados a un aprendizaje acumulativo, acríptico y eficiente, propuestas curriculares con referentes como Bobit, Tyler, o Taba.

Con los aportes de los enfoques críticos y poscríticos, Althusser, Bourdieu, Apple, Giroux, Bernstein, Young, Pinar, etc. de inspiración diversa —marxista, fenomenológica, posestructuralista, posmodernista, etc.—, que se focalizan en la relación entrecurrículo y poder. Se comienzan a identificar otras miradas sobre el currículo y se rompe con la idea de prescripción como garantía de aplicación técnico, colocando en superficie la no existencia de neutralidad, ni en las propuestas y nitampoco en las prácticas. El caso latinoamericano da cuenta también, en las producciones de diferentes países, de perspectivas reconceptualistas y críticas del currículo, y se realizan desarrollos teóricos. Autores como Díaz Barriga, Barco, De Alba, Follari, Abraham Magendzo, todos aportes y reflexiones sobre el currículo desde una visión crítica, un currículo problematizador y la inclusión de educación en derechos humanos. Estas aproximaciones, como señala Díaz Barriga (2013), poseen un riesgo que subyace en reconocer hasta dónde nos permiten establecer unacomprensión del campo curricular o

hasta dónde en el enfoque asumido se privilegian horizontes disciplinarios o temáticos, dejando que el tema curricular ocupe un lugar secundario. Establecer este límite ha sido un problema permanente del campo.

En un contexto actual caracterizado por una escena social y cultural con ausencia de demarcaciones, en la que las instituciones y las sociedades están atravesadas por los sistemas de información y comunicación, el saber académico, la cultura y el conocimiento escolar son permeables. La teoría curricular desde un enfoque crítico ve tanto a la industria cultural como al currículo propiamente escolar como artefactos culturales, sistemas de significación implicados en la producción de identidades y subjetividades, en el contexto de relaciones de poder, y la crítica curricular como crítica cultural. Los grupos vinculados a los diversos movimientos sociales consideran la tarea de diseñar y construir materiales curriculares y pedagógicos contra hegemónicos. Da Silva (2001) propone una educación y un currículo que multipliquen los significados en vez de quedarse o cerrarse en los significados recibidos y dominados.

Evaluar en qué medida el currículo está implicado con estas cuestiones puede ser una forma de reconocer su carácter crítico y descolonizado. Toda concepción curricular conlleva una determinada propuesta pedagógica y refleja una determinada concepción no solo de lo educativo sino de lo social, lo político, lo cultural (Torres, 1997). El currículo debe ser analizado desde una relación de sentido y, en consecuencia, de perspectivas, valoraciones y posiciones entre los individuos y los procesos de saber.

Bibliografía

- Camilloni, A. (2001). *Modalidades y proyectos de cambio curricular. Aportes para un cambio curricular en Argentina*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. OPS/OMS.
- Camilloni, A. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Díaz Barriga, A. (2013). *Currículo, escuelas de pensamiento y su expresión en la tensión entre saberes conceptuales y prácticos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

- Giroux, H. (1990). *Los Profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del Aprendizaje*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Paidós Ibérica.
- Giroux, H. y Simón. R. (1999). Cultura popular e pedagogía crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. En I. P.A.Veiga y C. M. D'Ávila (orgs.), *Currículo, sociedade e cultura* (pp. 93-124). São Paulo: Cortez.
- Goodson, I. (2003). *Estudio del currículum: casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Libâneo, J. C. (2008). Didática e epistemologia: para além do debate entre a didática e as didáticas específicas. En Veiga, I. P.A. y D'Ávila, C. M. (orgs.), *Profissao Docente. Novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Piparus.
- Torres, R. (1997). Profesionalización o exclusión: Los educadores frente a la realidad actual y los desafíos futuros. *Documento de trabajo de la Cumbre Internacional de Educación*. México: CEA/SNTE/UNESCO.

Formas de organización curricular

María Lucía Gayol

El currículum: un campo de ideas y tensiones

El análisis de la diversidad de definiciones que el currículum ha ido teniendo a través del tiempo habilita para expresar que se presenta como un campo¹ complejo que pone en juego ideas acerca de la educación y, en forma explícita o implícita, una idea de hombre y sociedad. Concomitantemente, cultura, conocimiento y saber.

La etimología del término también permite pensar en un recorrido a transitar en forma conjunta y comprometida entre todos los que participan desde la enseñanza que intenta vincular distintos tipos de saberes: los seleccionados por estar legitimados socioculturalmente, los que los sujetos portan y que al intervenir en su desarrollo, abren y delimitan nuevos caminos por tener la responsabilidad de promover nuevos saberes. Escenario que une y es puente entre lo que está y un cambio hacia lo posible y probable y que si bien insta a la actuación, por su propio devenir va trazando nuevas direcciones como resultado de relaciones e interrelaciones que se establecen en esa circulación.

Un currículum, entonces, visto como proyecto político educativo, intenta ser un factor de transmisión y transformación sociocultural. En palabras de Kemmis (1988, p. 45) los currículums “...son teorías sociales, [...] reflejan la historia de las sociedades en las que aparecen, [...] encierran ideas sobre cambio social, y en particular, sobre el papel de la educación en la reproducción y transformación de la sociedad.”

¹ Se toma el concepto de *campo*, acuñado por Bourdieu, al que presenta como interjuego de relaciones de fuerzas y poder entre aquellos que lo ocupan y en el que se puede “...captar la particularidad en la generalidad, la generalidad en la particularidad” (2007, p.144).

La organización de un currículum nos lleva a reconocer a la escuela como ámbito para su concreción y, en esa dirección, se mueve entre tres lógicas con improntas distintas. En principio, la de *los niveles de producción*, representada por organismos estatales con mandato político, que tienen la responsabilidad de mantener a un país y a todos sus habitantes en cohesión, garantizar igualdad de oportunidades, equidad y, fundamentalmente, dar lugar al derecho a aprender. Ámbito en el que se desempeñan sujetos profesionales expertos, que al realizar un recorte de la cultura para su socialización y apropiación, seleccionan saberes que consideran indispensables y necesarios para que esa cohesión que une a los sujetos en un espacio de inclusión, también promueva una actuación transformadora de lo existente. Práctica discursiva de los sujetos que ostentan el poder decisorio en un territorio sociohistórico determinado, que deriva en un tipo de organización desde las teorías y enfoques que asumen. Voces y decisiones que tienen injerencia en otros sujetos y configuran un campo político y complejo que al traducir fundamentos y decisiones, no siempre son compartidos. El *nivel de las lógicas de las instituciones* en las que se concretizan las ideas que el currículum expone. Ámbito particular y específico que con sus propias culturas, climas, rutinas y tradiciones, es permeable o resistente a los cambios que se proponen. Y por último, la de *los niveles del colectivo profesoral docente* que se encuentran en los establecimientos educativos. Sujetos que a partir de la lectura que realizan de la realidad de los ámbitos en los que intervienen, desde los principios que sustentan y los saberes que portan, contrastan lo propuesto e interpretan, decodifican y reconstruyen esos saberes seleccionados, y median en la construcción de nuevos saberes.

Son tres lógicas que al representar a distintos agentes sociales posicionados en ámbitos disímiles —el político, académico, el profesoral y la comunidad educativa en su conjunto— ponen en juego diferentes intereses, expectativas y posicionamientos, que la mayoría de las veces dificultan el vínculo que se intenta promover y generan dilemas, controversias y disputas de poder.

Analizar al currículum desde este lugar y referenciar su estudio en su relación con la escuela, me lleva a plantear que ese código discursivo que traduce y se enlaza con la enseñanza, al ser una construcción social que intenta vincular una idea con una realidad, una intención con una posibilidad,

conjuga una diversidad de prácticas² y da lugar a una amalgama de sentidos y significaciones. Campo complejo en el que confluyen cuestiones pedagógico-didácticas, sin obviar ni soslayar la concurrencia de saberes que también lo explican y lo entienden desde lo político, social y cultural, por nombrar los que, a mi entender, más intervienen en esa configuración.

Por otra parte, al reconocer a los sujetos que lo entienden e interpretan desde sus propias lógicas, el currículum lejos está de ser considerado técnico o neutral.

Encuentro en las ideas de Foucault una primera síntesis de lo expresado. El estudio de sus palabras me permite entender, interpretar y visualizar al currículum como un “dispositivo”. Siguiendo la reseña de García Fanlo, Foucault expresa que “...un dispositivo es un conjunto heterogéneo, que implica discursos, instituciones, disposiciones[...] decisiones reglamentarias, leyes administrativas, enunciados científicos; proposiciones filosóficas, morales;[...] tanto lo dicho como lo no dicho [...] red que puede establecerse entre esos elementos...—discursivos y no discursivos—... existe algo como un juego, cambios de posición, modificaciones de funciones, que pueden... ser muy diferentes” (García Fanlo, 2011, p.113).

La historia de la teoría curricular muestra que las visiones acerca del currículum, como expresa Contreras (1994, p. 176), son “...formas distintas de entender lo que debe ser la práctica curricular como la reflexión sobre ella”. Es así entonces que desde este campo controversial a diseñar —es decir, organizar— se requiere en principio recuperar ciertas señales que fueron signando su identidad y que brindan la oportunidad de comprender sus vaivenes, fluctuaciones, alternativas, rupturas y continuidades.

Distintos autores³ distinguen tres grandes momentos en la historicidad curricular. La primera en los inicios del siglo XX, representada por Bobbitt en 1918 y formalizada por Tyler en 1950; prescripción educativa en respuesta a una “racionalidad técnica” a los fines de “educar” y formar para el trabajo en desempeños competentes, eficaces y eficientes. Para comprobar y verificar si lo establecido se estaba cumpliendo y con qué grado de alcance, se especificaron

² Se entiende por prácticas, siguiendo a Foucault, a los “...sistemas de acción [...] habitados por el pensamiento [...] que tienen un carácter sistemático en el que confluyen saber, poder y ética y un carácter general, recurrente, y que por ello constituyen una “experiencia”...” (Castro, 2011, p. 315-316).

³ Contreras, 1994; Gimeno Sacristán, 1992; Kemmis, 1988; Terigi, 2004.

instrumentos evaluativos que, con respecto a los aprendizajes, derivaron en la elaboración de test. Como resultado de su diseño y organización, se presentaron currículums para ser *aplicados*.

En nuestro país, como ejemplo de lo expresado, se puede mencionar al programa nacional de Educación Física del año 1961 y el programa de Educación Física de la provincia de Buenos Aires del año 1967.

Ante esta visión teórico-técnica en búsqueda de resultados de aprendizajes inscriptos en un *cambio de conductas*, surge un movimiento a inicios de la década del 70, representado por Schwab. Stephen Kemmis (1988) menciona que ante la “racionalidad técnica” sobresaliente en el período anterior, y en consideración a las palabras de Schwab, comienza un período de “racionalidad práctica” que pone el acento en la lectura de los contextos en los que las prácticas curriculares se situaban y a los que las teorías no daban respuesta. Con respecto a la evaluación, se comienza a visibilizar la importancia de considerar el desempeño del alumno durante el proceso de aprendizaje. Como resultado surge un currículum cuya característica es la *adecuación*. Con la atención localizada en nuestro país, podemos mencionar al currículo de Educación Física para el Nivel Medio de la provincia de Buenos Aires de 1982.

A partir de la década del 80, con la teoría crítica que cuenta a Stenhouse como su máximo representante, comienza un nuevo período que nos trae a la actualidad. Para Stenhouse, el currículum es una “... tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión y crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (1991, p. 29); situación dialéctica entre teoría y práctica como resultado de una “racionalidad emancipatoria”. Según el autor (Stenhouse, 1991) todo currículum requiere de los docentes una participación activa y crítica, como también una actitud investigativa sobre la propia práctica. Como resultado se establece un currículum cuyo rasgo es la *reconstrucción*. Los *intentos* en Argentina basados en esta concepción podríamos encontrarlos en la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) en la década de los 90, que luego derivaron en los diseños curriculares jurisdiccionales.

En líneas generales, la historia curricular en nuestro país permite observar que fue respondiendo a los movimientos teóricos que presenta Kemmis y el análisis de estas propuestas admite mencionar que en su organización tienen los mismos componentes, aunque es importante destacar que según

las teorías asumidas, esos términos fueron significados de diferente manera y nominados también de distinto modo.

Puntos para la discusión, seguir pensando y reflexionando juntos

Los efectos del vínculo que se intenta establecer entre las políticas educativas y la escuela, me habilitan para expresar algunas cuestiones que considero sustantivas.

Lo primero a señalar es que ninguna innovación curricular, de acuerdo a Contreras, puede obviar que antes que una nueva propuesta curricular, lo “primero que tenemos es un profesor desarrollando un currículum” (1994, p. 229). En este sentido menciono dos cuestiones que, a mi entender, requieren ser consideradas. Por un lado, que el discurso procedente de las políticas públicas en educación está sujeto a otras variables —por ejemplo, las condiciones laborales y la competencia docente para su crítica y adhesión—; por otro, que los cambios que intenta promover el currículum tienen tiempos distintos a los tiempos propios de las escuelas en los que el currículum se desarrolla y reconstruye.

Asimismo y siguiendo nuevamente a Stenhouse (1991, p. 29-30), al organizar un currículum como expresión de un propósito educativo, se debería contemplar una clara justificación y solo enunciar “principios orientativos y rasgos esenciales” para su comprensión, como expresa el autor, puesto que a mayor prescripción, menor autonomía y libertad al momento de su interpretación y comprensión, como también mayor riesgo para que su lectura derive en un simple *aplicacionismo* reproductivo que limita las posibilidades de innovación y cambio.

Además sostengo que a mayor especificación y definición en los objetivos, mayor probabilidad de llevar a cabo una tarea homogénea, estándar y cerrada, obviando particularidades y, como consecuencia, mayor riesgo de ir hacia la exclusión. Por último, a mayor definición en la explicitación de los saberes, mayor segmentación en la presentación del conocimiento, que deriva en una propuesta proclive a una cultura balcanizada, infranqueable e impermeable al tratamiento de temas interdisciplinarios, como también resistente a la incorporación de nuevas temáticas socialmente justificadas.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (2007). *Cosas Dichas*. Buenos Aires: Gedisa
- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Contreras Domingo J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- Díaz Barriga, A. (1984). *Didáctica y currículum*. México: Nuevomiar.
- García Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte REI 74. Revista de Filosofía*. recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei>
- Gimeno Sacristán J. y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata
- Kemmis S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Terigi, F. (2004). *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.

La organización del currículum por objetivos. Un análisis de sus consecuencias científicas y políticas

Agustín Lescano

Pensar el currículum por objetivos no es una organización novedosa. Acordamos con los principales estudios críticos del modelo por objetivos que: a) se concibe como la aplicación de una serie de pasos técnicos; b) no se analizan los fundamentos conceptuales de esas propuestas; c) hay una aplicación directa porque el programa está rígidamente estructurado al estilo carta descriptiva; d) al maestro –devenido en docente– solo le corresponde ejecutarlo, llevarlo a la práctica y dosificarlo ante sus estudiantes.

Los diferentes estudios coinciden en que el modelo por objetivos “nace al amparo del eficientismo social y el currículum es un instrumento para lograr los productos que la sociedad y el sistema de producción necesitan en un momento dado” (Gimeno Sacristán, 1986, p. 10). El fracaso educativo es un fracaso de eficiencia regida por una sociedad que valoriza la competencia tecnologicada en el orden económico y rentabilidad material. En el modelo por objetivos, el proceso enseñanza-aprendizaje presenta una linealidad entre sociedad-docente-alumno. Se reconoce en esta perspectiva a Tyler y Taba. El primero se centra en la necesidad de elaborar objetivos conductuales. Lo que se hace es establecer una base referencial para determinar los objetivos a partir de fuentes y filtros. Las fuentes son: los alumnos y sus necesidades, la sociedad (entendida en un sentido funcionalista)¹ y el análisis de las tareas y procesos culturales. La información obtenida pasa por los filtros de la filosofía y la psicología,

¹ Dice Díaz Barriga citando a Tyler: “no podemos malgastar el tiempo enseñando aquello que tuvo validez hace cincuenta años [...] la llegada de la era científica impide a la escuela seguir enseñando todo lo que se aceptaba por saber” (1997, p. 21).

los cuales organizan objetivos factibles de aprendizaje desde la perspectiva alumno-maestro. La propuesta de Taba se conoce como “plan de aprendizaje” (Díaz Barriga, 1997, p. 22) y también busca establecer una base referencial para determinar los objetivos. Para ello realiza, con el mismo sentido funcionalista que Tyler, una “investigación de las demandas y los requisitos de la cultura y de la sociedad”. Dice Díaz Barriga, citando a Taba, que el “análisis de la cultura y la sociedad brinda una guía para determinar los principales objetivos de la educación, para la selección del contenido y para decidir sobre qué habrá de insistirse en las actividades de aprendizaje” (1997, p. 23). Para realizar este análisis y tomar decisiones en torno a los programas, Taba propone siete pasos a seguir: 1) diagnóstico de necesidades; 2) formulación de objetivos; 3) selección de contenido; 4) organización del contenido; 5) selección de actividades de aprendizaje; 6) organización de actividades de aprendizaje; 7) determinación de lo que se va a evaluar y las maneras de hacerlo. Cabe destacar que el currículum se encuentra sobredeterminado por aquellos aspectos denominados psicosociales, porque se consideran como *necesidades* exclusivamente a las demandas de un sector social o, lo que es lo mismo, el contexto social.

Se fija un orden social, se tecnifica el proceso educativo y el modelo esquematiza de forma muy simplista la labor no solo educadora, sino la estrictamente instructiva del maestro. Establece una visión utilitaria de la enseñanza, hace dócil al maestro porque lo ingresa en un modelo de estandarización y homogeneidad hasta transformarlo en docente; pero también, con la aplicación de pasos técnicos o etapas, estandariza y homogeniza a los alumnos.

Para el caso de los docentes, torna rígida su función porque se establece una matriz jerárquica para la organización de las clases en: tema, subtema, objetivo, evaluación, método, experiencias de aprendizaje, observaciones. Se prescribe la acción docente para identificar datos generales y específicos.

En el caso de los alumnos, el trabajo central es precisar, ordenar, jerarquizar y formular objetivos. Se arma una pirámide de objetivos: en la cúspide los generales y en la base los específicos. Hay un principio de conexión entre niveles: conseguir un nivel inferior es la condición necesaria para lograr los objetivos de orden superior. Así, tenemos un doble juego: primero, se derivan objetivos específicos a partir de los generales para centrar la atención en los específicos (Gimeno Sacristán, 1986, p. 87); segundo, se gradúan todos los

objetivos de lo simple a lo complejo porque el modelo ordena jerárquicamente. Se trata de ver qué orden consiguen los objetivos o cómo se encadenan los efectos de aprendizaje para ir ascendiendo a resultados o aprendizajes. Se supone que los objetivos generales se consiguen a través de otros más específicos que son previos (luego volveremos sobre esto). Alcanzar metas cada vez más complejas supone una secuencialización determinada de objetivos y una ordenación concreta de las experiencias educativas tendentes a lograrlos. Hay una concatenación de objetivos para definir detalladamente una secuencia de instrucción. Se establece luego del diagnóstico una serie de pasos, etapas, niveles; tantos como sea posible especificar en la cronología: simple-complejo, específico-general. La secuencia es un problema fundamental en el modelo por objetivos, porque el progreso del aprendizaje sigue una determinada jerarquía de objetivos a cumplir, esto es: cada paso no puede ser más que el siguiente ni menos que el anterior, es lo justo y necesario. El paso 1 no puede ser más que el 2 ni menos que el diagnóstico; el paso 2 no puede ser más que el 3 ni menos que el 1; así sucesivamente, de paso en paso, de nivel en nivel, de año en año (cf. Gimeno Sacristán 1986, p. 114). Lograr los objetivos del paso 1 significa el pasaje al 2, lograr los del paso 2 el pasaje al 3, y así para cada uno de los pasos, niveles y años en que se quiera dividir la instrucción. Hay una sucesión ordenada, porque la secuenciación establece objetivos para cada paso, nivel y año. Todo está detallado, no puede quedar nada por fuera del detalle, porque la secuenciación en pasos 1, 2, 3, 4, 5... etc., permite dividir el contenido en objetivos específicos a ser cumplidos, o, lo que es lo mismo, *particulariza el contenido*.

Consecuentemente, si el contenido se divide por medio de objetivos específicos a lograr en tantas partes como sea posible, el *sujeto se universaliza*, es decir, *todos por igual*. Todos pasan por 1, 2, 3, 4, 5... etc., no hay ninguno que no tenga que hacerlo; algunos serán más rápidos, otros más lentos, otros normales, pero todos, sin excepción, deben transitar por el contenido en el modo en que ese contenido ha sido dividido y cumplir con cada uno de los objetivos específicos.

El advenimiento de este modelo científico en la organización por objetivos produce universalización del sujeto y particularización del contenido. Como efecto de la universalización, Occidente responde de la siguiente forma: *“todos por igual; pero no todos*, porque están los arios, los no arios, etc.

[Ante este *todos por igual*], comienza a suceder que no es lo mismo uno que otro, en especial, para nuestra época, a nivel de la raza biológica” (Eidelsztein, 2008, p. 66). La educación física y gran parte de la educación considera a *todos por igual*, la diferencia es biológica y genética porque algunos tienen más o menos atributos o propiedades. Estos atributos o propiedades pueden ser rastreados en el modelo por objetivos previamente al proceso enseñanza-aprendizaje por medio de las *taxonomías*. Si el paso 1 no puede ser más que el 2 ni menos que el diagnóstico, por ende, el diagnóstico no puede ser más que el 1 ni menos que el atributo o propiedad que determina la taxonomía. Puede establecerse de algún modo una taxonomía vertical que dosifique el aprendizaje en una línea progresiva. La taxonomía es una parte de la historia natural que se ocupa de la clasificación de los seres, y es utilizada en el modelo por objetivos para establecer las conductas a lograr por todos los alumnos. La organización por objetivos sostiene un modelo científico que se compone por *naturalezas simples* –atributos o propiedades– y *representaciones complejas*–taxonomías conductuales–. Es decir, las representaciones deben poder analizarse en términos de naturalezas simples, volviendo simple lo complejo y a la inversa. Entonces, una taxonomía es una representación compleja de una naturaleza simple. Si conocemos cuál es el atributo o propiedad podremos saber qué *es* y qué tenemos que *hacer*; cada vez que se presente el *ser*, siempre vamos a encontrar un *deber ser*.

El modelo por objetivos tiene una vinculación directa con la física newtoniana o mecánica clásica. Este enfoque científico establece con certeza una *existencia individual*, *localiza en posiciones concretas* y *sigue trayectorias bien definidas*. A su vez, en este enfoque se pueden aplicar los principios de la geometría euclidiana-métrica y los principios de la geometría proyectiva. La geometría euclidiana dice que las propiedades de una figura son aquellas que se conservan en todo desplazamiento de la misma; supone que todo segmento o ángulo puede medirse y ser expresado por medio de una distancia o ángulo patrón. La geometría proyectiva estudia las propiedades que se conservan a través de la proyección y la sección aunque sus formas y sus tamaños son absolutamente distintos (Eidelsztein 2010, p. 13-15). Al seguir este enfoque científico, la organización del currículo por objetivos establece una *existencia individual* cuando indica taxonomías, es decir, cuando mide el grado de presencia o ausencia de naturalezas simples manifestadas en representaciones

complejas. Una vez obtenido ese resultado, *localiza en posiciones concretas* en relación con la secuencia de pasos, y *sigue trayectorias bien definidas* por objetivos específicos que dividen al contenido en partes. Pero los atributos o propiedades no se pierden en esa trayectoria, se conservan en todo el desplazamiento al cumplir con los objetivos específicos. El cumplimiento de esos objetivos permite proyectar el desenvolvimiento del aprendizaje porque el sujeto está universalizado.

Cuando el modelo por objetivos indica que el punto de partida debe contemplar la medición de naturalezas simples, establece como efecto científico que los fundamentos de la educación están en la biología, la cual indica qué es y lo que se debe hacer. Como efecto político, un buen destino para los inteligentes y talentosos, un mal destino para los no inteligentes y no talentosos. Entonces ¿la organización del currículum encuentra sus fundamentos en la biología? ¿Dónde buscar los fundamentos para su organización? Por último, pero para continuar, nuestra apuesta es desconectar esas estrategias de las relaciones de poder que producen esos efectos.

Bibliografía

- Díaz Barriga, A. (1997). *Didáctica y Currículo. Convergencias en los programas de estudio*. México: Paidós.
- Eidelsztein, A. (2008). Por un psicoanálisis no extraterritorial. *El rey está desnudo. Revista para el psicoanálisis por venir*.
- Eidelsztein, A. (2010). Topología. En: *Modelos, esquemas y grafos en la enseñanza de Lacan*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Gimeno Sacristán, J. (1986). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Hawking, S. y Mlodinow, L. (2013). *El gran diseño*. Barcelona: Crítica.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

TERCERA PARTE

**Cuerpo y saber,
articulaciones dentro y fuera del currículum**

De curas chamánicas, parturientas desorientadas y monstruos felices: apuntes sobre la actualidad del debate naturaleza-cultura en la pregunta por el cuerpo

Ana Sabrina Mora

Aunque la antropología del cuerpo se constituyó como un área delimitada de estudios a partir de la década de 1970, las preguntas acerca del cuerpo humano han estado presentes en la antropología desde sus inicios a fines del siglo XIX. Además de los trabajos pioneros de Robert Hertz (1907), Marcel Mauss (1936), Maurice Leenhardt (1947) y Mary Douglas (1970), que colocaron explícitamente las dimensiones simbólicas del cuerpo como tema de investigación, otros antropólogos (como Lewis Morgan y Claude Lévi-Strauss) tomaron en cuenta diversos aspectos de la construcción socio-cultural de los cuerpos como una dimensión que formaba parte de los procesos que deseaban estudiar. En particular, el cuerpo ha formado parte de dos preocupaciones que han sido centrales en la historia de la antropología: la cuestión del origen del hombre y de la unidad de la especie humana, por un lado, y el debate naturaleza-cultura, por otro.

Dentro del período inicial de la antropología sociocultural, ligado al evolucionismo, podemos tomar como ejemplo el caso de Lewis Morgan (1877), cuyas investigaciones en la confederación iroquesa acerca de los sistemas primitivos de clasificación apoyaron la teoría de que más allá de las diferencias entre las sociedades humanas, existía una unidad como especie y un ancestro común para todos los humanos, lo que determinaba una unidad psíquica. De este modo, el cuerpo –en este caso, el cuerpo biológico de la especie– ofreció solución al problema de la diversidad y de la unidad de lo humano. Partiendo

de la existencia de variantes y diferencias entre las sociedades, la antropología de este período se dirigió hacia el problema de los universales, colocando a la encarnación humana —es decir, el hecho de ser una especie primate que ha pasado por una evolución— como el centro ontológico de lo humano.

La segunda cuestión, estrechamente asociada con la anterior, fue el debate por la relación entre cultura y naturaleza. La pregunta que guió inicialmente este debate fue: dado el hecho de que la humanidad tiene un punto de origen común en una especie mamífera, ¿cuál ha sido el punto de disyunción entre naturaleza y cultura? (Turner, 1994). Junto con la elaboración del concepto de cultura, y en el intento por responder a qué es lo que caracteriza a lo humano distinguiéndolo de las otras especies de primates, tuvo lugar la pregunta por si en la vida humana existirían aspectos que corresponderían a la naturaleza y a sus leyes universales. El acuerdo general resultó ser que pasados los primeros momentos del proceso de hominización, con la aparición del lenguaje simbólico, se produjo un salto cualitativo hacia un estado de cultura que es irreversible y que hizo que las leyes de la naturaleza no actuaran sin la mediación de lo cultural. Aunque debemos considerar que en un momento inicial fue la evolución biológica la que posibilitó la presencia de una base orgánica (gran desarrollo cerebral, aparato fonador, postura bípeda, manos libres de la función de locomoción, nacimiento en etapas inmaduras debido a la proporción entre el perímetro encefálico del feto y el canal de parto provocando una etapa más extensa de cuidado posnatal, etc.), y que a partir de esta base anatómica se desarrollaron el lenguaje simbólico, las herramientas, las reglas sociales y el trabajo, una vez que estos elementos hicieron su aparición las leyes naturales dejaron de operar con autonomía de la cultura. Así, todo análisis antropológico parte de que todo humano vive en sociedad y es producido por y es productor de cultura. Es decir, superado el “estado de naturaleza”, el “estado de cultura” es la única forma posible en que puede ocurrir la vida humana. Por lo tanto, nada de lo que ocurre en las sociedades humanas puede ser entendido por fuera de la cultura o por una apelación a leyes de la naturaleza. Sin embargo, todo aquello que es construido socioculturalmente sufre un proceso de naturalización por medio del cual los miembros de una sociedad se representan lo que en ella ocurre como natural, coherente y válido, y así se invisibiliza su carácter relativo, contingente, socialmente producido, particular e histórico.

Diversos autores han puesto el acento en diferentes aspectos para marcar el punto de inflexión a partir del cual se produjo el pasaje de la naturaleza a la cultura. Una de estas vías ha sido propuesta por Claude Lévi-Strauss (1973), quien postuló que lo que diferencia a la naturaleza de la cultura es que mientras que la primera está regida por reglas universales (como las leyes de la herencia biológica), en la segunda encontramos reglas que son particulares de cada cultura, que se aprenden y transmiten socialmente. Dentro de esta argumentación plantea que la primera de estas reglas puede haber sido la ley de prohibición del incesto, entre otras cosas por ser la única regla de carácter universal (todas las culturas han formulado alguna regla que proscribía ciertas relaciones sexuales y posibilita o promueve otras) a la vez que toma formas particulares en cada cultura (cada una define a su modo qué considera incesto y qué no). Un poco más adelante en su obra, Claude Lévi-Strauss volvió a considerar cuestiones de interés para comprender la construcción social del cuerpo. En “El hechicero y su magia” y en “La eficacia simbólica” (1977), se ocupa del modo en que los símbolos atraviesan los cuerpos, y en cómo este atravesamiento cobra una gran eficacia por medio del ritual. Esta eficacia estaría generada por la analogía de estructuras que funciona tanto en la materialidad biológica del cuerpo como en el universo simbólico. Así, determinados procesos psicofisiológicos (como el autor elige denominarlos) cobran interés como puerta de entrada a las lógicas de la eficacia del mundo de los símbolos y su impacto en el cuerpo.

Para introducirme en la perspectiva antropológica clásica en torno al debate naturaleza-cultura, mi presentación en el coloquio se inició con la lectura del siguiente fragmento de “El hechicero y su magia”, que elocuentemente se refiere al impacto de las acciones de una comunidad sobre la integridad física de un individuo que es objeto de un maleficio y que forma parte de la misma comunidad de sentido:

Después de los trabajos de Cannon, se comprende más claramente cuáles son los mecanismos psicofisiológicos sobre los que se basan los casos de muerte por conjuración o sortilegio, atestiguados en numerosas regiones: un individuo consciente de ser objeto de un maleficio, está íntimamente persuadido, por las más solemnes tradiciones de su grupo, de que se encuentra condenado; parientes y amigos comparten esta actitud. A partir

de ese momento, la comunidad se retrae: se aleja del maldito, se conduce ante él como si se tratase, no solo ya de un muerto sino también de una fuente de peligro para todo el entorno; en cada ocasión y en todas sus conductas, el cuerpo social sugiere la muerte a la desdichada víctima, que no pretende ya escapar a lo que considera su destino ineluctable. Bien pronto, por otra parte, se celebran en su honor los ritos sagrados que la conducirán al reino de las sombras. Brutalmente separado primero de todos sus lazos familiares y sociales, y excluido de todas las funciones y actividades por medio de las cuales tomaba conciencia de sí mismo, el individuo vuelve a encontrar esas mismas fuerzas imperiosas nuevamente conjuradas, pero sólo para borrarlo del mundo de los vivos. El hechizado cede a la acción combinada del intenso terror que experimenta, del retraimiento súbito y total de los múltiples sistemas de referencia proporcionados por la convivencia del grupo y finalmente de la inversión decisiva de estos sistemas que, de individuo vivo, sujeto de derechos y obligaciones, lo proclaman muerto, objeto de temores, ritos y prohibiciones. La integridad física no resiste a la disolución de la personalidad (Lévi-Strauss, 1977, p. 195).

En un texto enlazado con el anterior, en “La eficacia simbólica” (1949), Lévi-Strauss retoma la cuestión del modo en que la cultura modela inclusive procesos fisiológicos que en una mirada biologicista se ubicarían en el campo de la naturaleza, es decir, que desde otras perspectivas se inscriben como fenómenos biológicos. En este artículo propone un análisis del proceso de cura chamánica, a propósito del caso de los cantos cuyo objeto es ayudar en un parto difícil, entre los Cuna que habitan el territorio de la República de Panamá. En este encantamiento, el parto difícil se explica porque Muu, la potencia responsable de la formación del feto, ha sobrepasado sus atribuciones y se ha apoderado del *purba* de la parturienta. El canto se propone ir en búsqueda del *purba* perdido, venciendo a Muu (sin destruirla) para que deponga su abuso y para que permita que se libere el *purba* y que el parto tenga lugar. Este canto se encuadra en los modelos más usuales de curación chamánica (un enfermo sufre porque ha perdido, ante la captura de un espíritu maligno, algunos de sus dobles espirituales que constituyen su fuerza vital, y el chamán —asistido por espíritus protectores— emprende un viaje al mundo sobrenatural para que el

espíritu sea devuelto y se produzca la curación), pero Lévi-Strauss encuentra en este caso de curación un elemento excepcional: “*Muu-Igala*, es decir, la «ruta de Muu» y la mansión de Muu, no son para el pensamiento indígena un itinerario y una morada míticos, sino que representan literalmente la vagina y el útero de la mujer embarazada” (1977, p. 213); en la vagina y el útero de la parturienta es donde se libra el combate. En este punto, Lévi-Strauss realiza una distinción entre *niga*, la “fuerza vital” y *purba*, “el doble” o “el alma”. Cada ser humano no tiene una *purba*, sino que la existencia de un ser vivo resulta de la existencia en este de varios *purba* funcionalmente unidos; cada parte del cuerpo tal como lo fragmentan los Cuna (el corazón, los huesos, los dientes, los cabellos, las uñas, los pies, entre otros) tiene su propia *purba*. Al contrario, el *niga*, atributo del ser vivo, “parece ser, en el plano espiritual, el equivalente de la noción de organismo: del mismo modo que la vida resulta del acuerdo de los órganos, la «fuerza vital» no sería otra cosa que el concurso armonioso de todos los *purba*” (1977, p. 213). En los cantos a los que nos estamos refiriendo, el chamán actúa sobre las “almas” de las distintas partes del cuerpo pero no sobre el “alma” del útero, porque lo que ha ocurrido es que la fuerza descarriada de Muu y la *purba* del útero han causado que las otras “almas” se hayan apartado de sus correspondientes partes del cuerpo; una vez liberadas estas “almas”, el “alma” del útero puede y debe reanudar su colaboración para que el parto se produzca.

Estas explicaciones tienen efectividad porque logran precisar el contenido objetivo de las perturbaciones fisiológicas (el parto excepcionalmente difícil). De acuerdo con Lévi-Strauss, a diferencia de otros modos de cura chamánica, los cantos que los Cuna utilizan ante los partos difíciles son un caso de “medicación puramente psicológica, puesto que el chamán no toca el cuerpo de la enferma y no le administra remedio; pero, al mismo tiempo, pone en discusión en forma directa y explícita el estado patológico y su localización: diríamos gustosos que el canto constituye una *manipulación psicológica* del órgano enfermo, y que de esta manipulación se espera la cura” (1977, p. 216). Salvando por el momento el problema de que el autor se refiera a la parturienta en dificultades como “la enferma” y al canal de parto obturado como “órgano enfermo”, en este caso ocurre algo interesante: la integridad física y el proceso de parto se restituyen ante la intervención de un chamán (y de los miembros de la comunidad que acompañan a la parturienta, claro está) por

medio de cantos, que organizan una narrativa. En esta narrativa, “todo pasa como si el oficiante tratara de conseguir que una enferma cuya atención a lo real se encuentra sin duda disminuida –y exacerbada su sensibilidad- debido al sufrimiento, reviva de una manera muy precisa y muy intensa una situación inicial y perciba mentalmente los menores detalles” (1977, p. 217). El relato de lo que está ocurriendo, un relato que toma forma teatral donde el cuerpo y los órganos internos de la mujer que está pasando por un parto complicado son escenario y actores, busca “restituir una experiencia real” (1977, p. 218), mediante la escucha del detalle de “un itinerario complicado, verdadera anatomía mítica que corresponde menos a la estructura real de los órganos genitales que a una suerte de geografía afectiva, que identifica cada punto de resistencia y cada dolor” (1977, p. 219). Con el objetivo de lograr que el parto se produzca (recién tras el nacimiento la curación concluye), el canto parece tener por objeto principal “el de describirlos a la enferma y nombrárselos, de presentárselos bajo una misma forma que pueda ser aprehendida por el pensamiento consciente o inconsciente” (1977, p. 219). Por lo tanto, la cura consiste en “volver pensable una situación dada [...] y hacer aceptables para el espíritu los dolores que el cuerpo se rehúsa a tolerar” (*ibíd.*: 221). Esto se torna posible porque la parturienta cree en esa realidad y es miembro de una sociedad que también cree en esa realidad: “lo que no acepta son dolores incoherentes y arbitrarios que, ellos sí, constituyen un elemento extraño a su sistema, pero que gracias al mito el chamán va a colocar de nuevo en un conjunto donde todo tiene sustentación” (1977, p. 221). Al comprender lo que le está ocurriendo, se produce la curación, se produce el parto.

Dejaré de lado en este texto la comparación que Lévi-Strauss establece entre las curas chamánicas y las terapéuticas psicológicas. Solo voy a destacar algunos elementos que el autor resalta en esta comparación: la cura chamánica aplica a una perturbación orgánica (que en nuestra sociedad se ataca con la aplicación de terapéuticas médicas) un método muy semejante al de las terapias psicológicas, pero con una inversión de todos los términos. En ambos casos, los conflictos se disuelven al pasar por una experiencia específica “en cuyo transcurso los conflictos se reactualizan en un orden y en un plano que permiten su libre desenvolvimiento y conducen a su desenlace” (1977, p. 222). Pero el chamán, a diferencia del psicoanalista, no es solamente el que establece una relación inmediata con la conciencia y mediata con el inconsciente, sino

que él también es el héroe, él libera el alma cautiva, es “el protagonista real del conflicto que este último experimenta a medio camino entre el mundo orgánico y el mundo psíquico” (1977, p. 222); y esta experiencia ocurre al reconstruir un mito social (y no un mito que proviene de la propia biografía), de alguna manera, exterior. Ya que entramos en una perspectiva comparativa, podemos preguntarnos: ¿por qué con nuestras enfermedades no nos pasa que nos curemos cuando nos explican lo que nos sucede invocando bacterias, virus o divisiones celulares? Lévi-Strauss propone una respuesta: “la relación entre microbio y enfermedad es exterior al espíritu del paciente, es de causa a efecto, mientras que la relación entre monstruo y enfermedad es interior a su espíritu, consciente o inconsciente: es una relación de símbolo a cosa simbolizada o, para emplear el vocabulario de los lingüistas, de significante a significado” (1977, p. 221). En suma, el chamán proporciona “un *lenguaje* en el cual se pueden expresar inmediatamente estados informados e informables de otro modo. Y es el paso a esta expresión verbal (que permite, al mismo tiempo, vivir bajo una forma ordenada e inteligible una experiencia actual que, sin ello, sería anárquica e inefable) lo que provoca el desbloqueo del proceso fisiológico, es decir la reorganización, en un sentido favorable, de la secuencia cuyo desarrollo sufre la enferma” (1977, p. 221). La narrativa, que restituye el sentido, determina una modificación de las funciones orgánicas afectadas.

Todo esto muestra cómo las representaciones sobre el organismo, las construcciones socialmente compartidas sobre los procesos biológicos (a los que solemos atribuir el carácter de naturaleza), diversas y particulares como todo en las culturas, se articulan en un lenguaje que vuelve inteligibles nuestros cuerpos para nosotros mismos. Nuestro cuerpo, y aun lo que reconocemos como nuestro organismo, ha sido construido socialmente, no escapa del “estado de cultura”. Hasta aquí parecemos movernos en el terreno de los acuerdos. Un acuerdo que puede hacerse más endeble si no nos quedamos cómodamente en los límites que nos propone nuestra modernidad occidental: vale la pena recordar que la manera misma en que planteamos y resolvemos el debate naturaleza-cultura para entender a lo humano, en términos de salto, discontinuidad y diferencias cualitativas, no está extendida en todas las culturas. Philippe Descola (2012), por ejemplo, con las etnografías que ha realizado en poblaciones de Ecuador muestra que la oposición binaria entre naturaleza y cultura es una visión de la modernidad occidental, al encontrar

comunidades en las cuales se entiende que existe una relación continua entre humanos y no humanos. Volviendo a los acuerdos, aprovecho para introducir otro punto de discusión, dejando por última vez que Lévi-Strauss tome la palabra: “la parturienta indígena vence un desorden orgánico verdadero, identificándose con un chamán míticamente transpuesto” (1977, p. 222). Para curar, el chamán debe lidiar con un cuerpo con procesos biológicos que generan problemas (más o menos cercanos a la muerte) y que se hacen sentir.

En relación con la idea básica de la antropología (en sus tres ramas, arqueología, antropología sociocultural y antropología biológica) en cuanto a que “no hay nada natural en el hombre”, y por ende que no existe una naturaleza humana sino un cuerpo humano construido por una cultura, puede hacerse la salvedad de que esto no implica que no exista una materialidad del cuerpo o un cuerpo material. Por supuesto, esta materialidad no tiene por qué corresponderse con el modo en que la ciencia médica la ha hecho inteligible; es decir, este modo de aproximarse a la comprensión de la materialidad del cuerpo es una construcción cultural entre otras actuales o posibles. Aunque la materia es producto de lo simbólico (Butler, 2001), esa materia tiene existencia. En este mismo sentido, Judith Butler aclara (siguiendo la perspectiva foucaultiana de que el proceso de subjetivación se realiza sobre todo a través del cuerpo) que “la afirmación de que el cuerpo es «formado» por un discurso no es sencilla, y de entrada debemos aclarar que esta «formación» no equivale a «causa» o «determinación», y menos aún significa que los cuerpos estén de algún modo hechos de discurso puro y simple” (2001, p. 96). Es decir, no implica que el cuerpo sea puramente discursivo.

Invito ahora a volver al problema de la naturalización. La apelación a la naturaleza como medio de regulación ha sido destacada, entre otros/as, por Verena Stolcke (en Ventura, 2011), quien ha investigado sobre la justificación de desigualdades por “causas naturales”. La naturalización de las desigualdades se manifiesta de distintas formas (racialización, racismo, etnitización, etc.); en nuestra sociedad meritocrática, esencialista y biologicista, se apela al culturalismo para justificar la desigualdad, porque aparentemente esto haría que la justificación fuese más benévola al saber que la cultura es modificable. Al mismo tiempo, en muchos de los actuales procesos de naturalización, los términos del debate se encuentran valorativamente invertidos y se carga a la cultura con las características antes atribuidas a la naturaleza: aunque

cultura es ineludiblemente transformación y dinamismo, en el uso cotidiano la cultura es referenciada como algo que se tiene, que se porta, que se hereda pasivamente, que es inmodificable. Simultáneamente, se la valora en forma negativa, asociándola con lo artificial, con lo que nos aleja de un “ser verdadero”, en oposición a la naturaleza, asociada con lo bueno, lo puro, lo auténtico. Esta atribución de verdad a la naturaleza es uno de los usos de la naturaleza y es una de las formas de la naturalización. Esta justificación no solo se da en un nivel ideológico con el proceso de naturalización, sino que opera en el nivel sociológico, ordena nuestras prácticas.

Con todo esto en vista, nos hemos propuesto abordar analíticamente un conjunto de discursos y prácticas en relación con el embarazo, el parto, el puerperio y el vínculo temprano de apego, que han florecido durante los últimos años en el Área Metropolitana de Buenos Aires (Mora, Tabak y Verdenelli, 2014). En el contexto de algunas transformaciones ocurridas durante las últimas décadas en el campo de la vida cotidiana y asociadas a las sexualidades (solo para mencionar algunas: autonomización de la sexualidad respecto de sus fines reproductivos, transformaciones en los vínculos afectivos y sexuales, visibilización de las minorías sexuales, diversificación de la sexualidad, etc.), junto con la implementación de políticas y programas de educación y de salud sexual, y otras que consideran la cuestión de la violencia obstétrica y el respeto por las decisiones de las mujeres en los momentos del embarazo, el parto y el puerperio, se han configurado modos particulares de situarse ante estos momentos vitales. En este contexto encontramos que ciertos discursos que nacen del cuestionamiento de la hegemonía del discurso biomédico (parto respetado-parto humanizado y crianza con apego) apelan al recurso de “lo natural” en oposición a “lo cultural” como fuente de legitimidad y autoridad discursiva. Una de las aristas del problema está constituida por la asociación de mujer con naturaleza, frente a la asociación de varón con cultura (Ortner, 1974). Pero recientemente, con la herencia de la *new age* todavía latiendo, un conjunto de prácticas y discursos sobre estos momentos resuelve la incertidumbre y la dificultad que llevan consigo con la apelación a recuperar, con pobre sustento, “partos paleolíticos” y “saberes que guardamos en el cuerpo”. Se llena un vacío de sentido (aquello de la experiencia del parto y el puerperio que en su intensidad queda sin el sostén del lenguaje), con un discurso biologicista, esencialista y naturalizante. Ante la ausencia

o la no disponibilidad de otros discursos, tal vez estos marcos interpretativos permitan organizar y dar sentido a ciertas experiencias; pero no logran restablecer una narrativa con eficacia simbólica, porque se inscriben en una concepción del cuerpo sin historia y sin sociedad. Por otro lado, al alinear “lo correcto” con “lo natural” estos discursos se vuelven fuertemente normativos y generan una serie de imperativos, malestares, tensiones y disputas.

Otro aspecto interesante de los usos de la naturaleza, es su capacidad para ser utilizada en argumentaciones contrapuestas. Pensemos por ejemplo en las personas transgénero: la naturaleza ha sido evocada tanto para regular su patologización como para afirmar su normalidad. Como antropóloga sociocultural, lo que me interesa no es comprender biológicamente, sino dilucidar los mecanismos con los que actúan los controles y las regulaciones sobre esos cuerpos, cómo esas regulaciones y controles los construyen de un modo determinado y, a la vez, cuál es la materialidad existente que se torna abyecta, qué tienen en común esos cuerpos materiales que hacen que sean objeto de una intervención normalizadora que incluso les niega existencia, que los ve como algo que hay que arreglar quirúrgicamente para que el orden sea reestablecido. De modo contrario, las luchas por el reconocimiento se han valido de la apelación a la naturalidad de estos cuerpos, naturalidad que en su inexorabilidad determinaría su normalidad y su derecho a ser parte de este mundo. Finalmente, otro modo de activar políticamente a favor del reconocimiento se ha dirigido a salir de estos términos del debate reivindicando el derecho a no ser “ni hombre ni mujer ni XXY” (Shock, 2011); es decir, a no ser patologizado ni tampoco clínicamente aceptado, a no ser vuelto inteligible por medio de un discurso médico. El derecho a vivir en “estado de monstruosidad”, abrazando la posibilidad de no tener que elegir ser una cosa u otra; y que otros sean lo normal.

Bibliografía

- Butler, J. (2001). *The psychic life of power: Theories in subjection*. Stanford: Stanford University Press.
- Descola, P. (2012). *Más allá de naturaleza y cultura*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Douglas, M. (1988) [1970]. *Símbolos Naturales. Exploraciones en cosmología*. Madrid: Alianza Editorial.

- Kuper, A. (1988). *The invention of primitive society: Transformations of an illusion*. Londres: Routledge.
- Hertz, R. (1990). *La muerte y la mano derecha*. Madrid: Alianza Editorial.
- Leenhardt, M. (1961) [1947]. *Do Kamo*. Buenos Aires: Eudeba.
- Lévi-Strauss, Claude (1973) [1949]. Naturaleza y Cultura. La prohibición del incesto. En *Las estructuras elementales del parentesco*. Buenos Aires: Paidós.
- Lévi-Strauss, Claude (1977). El Hechicero y su magia. La eficacia simbólica. En *Antropología Estructural* (pp. 195-228). Buenos Aires: Eudeba.
- Mauss, M. (1979) [1936]. Sexta parte: Las técnicas del cuerpo. En *Sociología y Antropología*. Madrid: Tecnos.
- Mora, A. S. (2008). Propuestas desde la Antropología para el abordaje de las dimensiones socio-culturales del cuerpo: un aporte al debate Educación Física/ Educación Corporal. *Revista Educación Física y Ciencia*, 10, 59-73.
- Mora, A. S.; Tabak, G. y Verdenelli, J. (2014). De mamíferas, empoderadas y espirituales. Discursos sobre la maternidad y la sexualidad tras las críticas al modelo biomédico de embarazo, parto y puerperio. En *XI Reunión de Antropología del Mercosur*. Universidad de la República: Montevideo.
- Morgan, L. [1877]. *Ancient society*. Londres: MacMillan & Company. Recuperado de <https://www.marxists.org/reference/archive/morgan-lewis/ancient-society/>
- Ortner, S. (1974). Is female to male as nature is to culture? En M. Rosaldo y L. Lamphere (eds.), *Women, culture and society*, (pp. 68-87). Stanford: Stanford University Press.
- Shock, S. (2011). Reivindico mi derecho a ser un monstruo. En *Poemario Trans Pirado*. Buenos Aires: Ediciones Nuevos Tiempos.
- Turner, B. (1994). Los avances recientes en la teoría del cuerpo. *Revista Reis*, 68.
- Ventura, M. (2011). Un diálogo con Verena Stolcke. La naturaleza y la cultura no son los extremos de un *continuum*. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, 40.

¿Un cuerpo incorporeal?

Ricardo Luis Crisorio

Cuerpo: extensión, naturaleza, substancia

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

Para Aristóteles, por ejemplo, el cuerpo tiene extensión: es un espacio y, en la medida en que *sea* algo, una sustancia; pero no pura materia o potencialidad (cf. *Física*, III 4, 204 b, 205 b; IV 1, 208 b; VIII 2, 253 a), igual que para la Patrística. Incluso la consideración del cuerpo como el sepulcro del alma de algunas direcciones del platonismo y el pitagorismo, implica en él un modo de la extensión.

En la época moderna, los problemas referidos al cuerpo fueron tratados sobre todo *en* relación con las cuestiones atinentes a la materia y a la extensión. Para Descartes, lo sabemos, el cuerpo es “res extensa”, pero la *res extensa* no es sino espacio; para Spinoza es una cantidad de tres dimensiones que adopta una figura, es decir, un modo de la extensión, “cierto modo de extensión existente en acto” (Spinoza, *Eth.*, II, prop. XIII). Las cuestiones relativas a la naturaleza del cuerpo han vuelto a plantear, por lo tanto, todos los problemas relativos a la naturaleza de la materia y del espacio y, con ello, a la naturaleza de lo real. Husserl concibe posible (a través de la constitución del cuerpo “estesiológico” y del cuerpo “volitivo”) no reducir enteramente

el cuerpo a lo natural, sin por ello negar su vinculación con lo material. El análisis de Merleau-Ponty respecto del cuerpo y su percepción deja subsistir, en mi opinión, la “consistencia” del cuerpo, aun si el cuerpo —el “*proprio cuerpo*”— no es un objeto.

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

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

Sujeto y cuerpo

Un modo habitual de pensar al hombre, léase el sujeto,¹ sostiene que es un ser corpóreo. Y esta condición alude siempre más a la primera acepción que da del término el Diccionario de la Real Academia Española —“que tiene cuerpo o consistencia”— que a la segunda —“perteneciente o relativo al cuerpo o a su condición de tal”—, para la que se usa más el adjetivo “corporal”.

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

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

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

De todo esto, el cuerpo resulta, a la vez, condición de ser y componente de este sujeto corpóreo, “consistente”, unitario y unido al mundo por una “corporeidad” tan prodigiosa como inefable, pues la unidad de este “ser” esa la vez la de su inserción en el mundo. Este sujeto-hombre, efectivo, real, concreto, no se

¹ “El hombre es el sujeto convertido en objeto de estudio, de conocimiento científico, por la psicología, con lo que el sujeto es asimilado al hombre en su aparente unidad, es decir, al individuo” (Eidelsztein, 2001, p. 31).

limita a poseer conciencia o cuerpo o a enfrentarse con la realidad externa: es a la vez conciencia y cuerpo, o conciencia-cuerpo, comprometido en el mundo. Este modo del ser postula la unidad de la experiencia y el saber. De hecho, para Merleau-Ponty la percepción es una modalidad original de la conciencia, no es únicamente psicológica, se presenta dentro de un cierto horizonte y en el mundo, y el mundo percibido es el fondo siempre presupuesto por toda racionalidad, todo valor y toda existencia (cf. 1947, p. 119-135). En fin, la fenomenología de la percepción tiene una base psicológica pero un propósito ontológico, en Merleau-Ponty más que en Husserl.

El cuerpo propio

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

Lo relativo al sujeto requiere una larga cita:

El prototipo del sujeto cognitivo, el pre-sujeto, puede ser imaginado como un embrión en suspensión dentro del líquido amniótico. Los primeros indicios del sentir se manifiestan cuando este embrión roza otro cuerpo. En ese momento, este embrión se siente como cuerpo propio –el nacimiento del pre-sujeto- al mismo tiempo que siente el otro cuerpo. A poco que el contacto se sienta como recíproco, este cuerpo-otro se vuelve el de ‘otro uno-mismo’ y de este simple contacto sensible nace la promesa de la intersubjetividad;² por el contrario, si el contacto no se siente como recíproco, el cuerpo otro se convertirá en un objeto y el ámbito de lo pre-objetivo aparece: es el nacimiento del pre-objeto. Así, la *estesia*, es decir la aptitud para percibir sensaciones, se presentará bajo la forma de dos tipos de relaciones:

² Giorgio Agamben la llama “esa quimera de los modernos” en “La amistad”.

una *estesia* pro-objetiva y una *estesia* pro-inter-subjetiva. La primera exige que el pre-sujeto se trascienda a sí mismo plegando su inmanencia para captar el objeto; esta relación funda la exteroceptividad. La segunda *estesia* exige el repliegue sobre sí mismo del pre-sujeto para poder así captar este ‘otro sí mismo’; este repliegue constituye la interoceptividad. Una forma de dualismo vuelve a surgir (interoceptividad– exteroceptividad) pero éste se ve reducido y homogeneizado por la pre-subjetividad, término común de estas dos formas de *estesia*. Y la pre-subjetividad es el propio cuerpo que siente. El efecto homogeneizador del cuerpo supone que la interoceptividad no está dissociada de la exteroceptividad. Las nociones de “pliegue” y de “repliegue” revelan que una es el reverso complementario de la otra: la interoceptividad es el otro en mí y la exteroceptividad el despliegue mío en otro”. De este modo, “nuestro organismo está en el fundamento de las representaciones del mundo y de nuestro ‘yo’ que construimos permanentemente. (Surrallés, 2006, p.8-9).

Surrallés sostiene que “La fenomenología de la percepción de M. Merleau-Ponty se encuentra en el origen de la renovación actual de los estudios sobre la afectividad en esta perspectiva”. Comenta que tomando en cuenta los aportes “de la psicología de la Gestalt y los desarrollos del pensamiento fenomenológico de la época”, el filósofo emprendió a comienzos de los años treinta una investigación a partir de la idea de que “El sentir que se siente, el ver que se ve, no es pensamiento de ver o sentir, sino visión, sentir, experiencia muda de un sentido mudo” (Merleau-Ponty, 1964, p. 303) y que, apoyándose en los trabajos de psicología experimental, mostró que,

en efecto, la percepción no es una operación intelectual, pues la ‘forma’ aparece ya en el conocimiento sensible. Por lo tanto, no se puede aplicar a la percepción la distinción clásica de forma y materia. [...] La materia se impone por su forma, lo cual quiere decir en último término que toda percepción tiene lugar en un determinado horizonte: el cuerpo propio (Surrallés, 2005, p. 3).

Estas vueltas a la fenomenología, esa “audaz apuesta del sistema nervioso central a que sí existe” (Ballard, 1996, p. 234) – no es extraño que estas ideas

sean retomadas en trabajos de neurobiología como los de Antonio Damásio, quien sostiene que la percepción de las emociones depende de un sistema indisoluble de la regulación biológica (cf. Surrallés, 2006, p. 3) y que la razón se desarrolla sobre la base de una pulsión innata,³ procuran oponerse al modo en que el hombre, según Agamben, ha sido pensado en nuestra cultura, “siempre como la articulación y la conjunción de dos principios opuestos: un alma y un cuerpo, el lenguaje y la vida”, pero también a la proposición del mismo Agamben de pensarlo como “aquello que resulta de la desconexión de estos dos elementos e investigar no el misterio metafísico de la conjunción, sino el misterio práctico y político de la separación” (2005). En cambio, empeñados en encontrar la verdad más allá del orden simbólico, se proponen como objetivo lo que suponen más allá del lenguaje, en este caso el cuerpo (en cuanto poseedor de una verdad que el lenguaje no puede formular). Por cierto, a la afirmación de Merleau-Ponty “soy mi cuerpo” (1993, p. 167) cabe preguntarle ¿quién dice esto, quién lo afirma?

El cuerpo ¿incorporal?

“Ese cuerpo que creen suyo es un regalo del lenguaje”, dice Lacan (2002, p. 280), y no dice un disparate pues, en efecto, nada sino el lenguaje otorga al cuerpo intuitivo, sensible (intuido, sentido), su carácter de cuerpo, identifica sus partes, las articula y relaciona entre ellas, y lo otorga así al ser que en él se constituye y que no sabe que si no pudiera hablar no se constituiría un cuerpo para él (los animales no tienen cuerpo, son cuerpo, u organismo).

El cuerpo del lenguaje, cuerpo sutil pero cuerpo (Lacan, 2002, p. 289), hace que el cuerpo intuitivo, sensible, se incorpore, es decir, se una con el organismo [en una aparente unidad]. Sin embargo, lo incorporal permanece marcando el cuerpo simbólico, aún después de su incorporación: o sea: el cuerpo simbólico es siempre incorporal (cf. Lacan, 1977, p. 18-19).

El mismo derecho de heurística negativa que consiente que se declare irrefutable *a priori* y por decisión metodológica (cf. Lakatos, 1989, p. 51-53) que lo sensorial es irreductible, que “nuestro organismo está en el fundamento de

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

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

Y también para con un sujeto que “embraga sobre el cuerpo” (Lacan, 1977, p. 18-19), es decir, no es el cuerpo ni efecto de él, sino que se acopla (embraga) sobre el cuerpo que, en cuanto que el sujeto puede hablar, se constituye para él. La metáfora del embrague –mecanismo que permite transmitir o interrumpir la trasmisión de una energía mecánica– es interesante, porque así como el estado propio de un motor, por ejemplo de automóvil, antes y después de la marcha, es embragado, así el sujeto es anterior y posterior a la vida (se habla de él antes de su nacimiento y después de su muerte) tanto como hay que suponerlo, igual que hay que suponer embragado al motor,⁴ aunque no tiene efecto si la caja de cambios se encuentra en punto muerto.

Por esto, Agamben constata que lo que llama “nuda vida” no es “un dato natural”, puesto que “no encontraremos jamás –ni siquiera en las condiciones más primitivas– un hombre sin lenguaje y sin cultura. Ni siquiera el niño es nuda vida: al contrario, vive en una especie de corte bizantina en la que cada acto está siempre ya revestido de sus formas ceremoniales” (2005). Sin embargo, una fuerza puede accionar el pedal de embrague, “desembragando” al sujeto del cuerpo, con lo que el cuerpo puede, no obstante, continuar viviendo. Porque es posible, en efecto, producir artificialmente condiciones en las cuales algo así como una “nuda vida” se separa de su contexto: el “musulmán” en Auschwitz (el detenido que, por su penoso estado, es casi un muerto en vida), el comatoso... En este sentido decía antes que es más interesante indagar cómo se produce la desarticulación real del humano que especular sobre cómo ha sido producida una articulación que, por lo que sabemos, es un mitologema (Agamben, 2005).

Pero no es únicamente en la forma extrema y aterradora del “musulmán” que la separación de la vida desnuda se produce, puede ocurrir como Arendt lo mostró en Eichmann, en Jerusalén, y como Foucault ha mostrado que la

⁴ Si se enciende el motor sin desembragar –sin accionar el pedal de embrague– el automóvil se moverá bruscamente. Hoy hay automóviles que no permiten encender el motor sin desembragar previamente.

deriva biopolítica lo hace todos los días. Así como la fuerza que acciona el mecanismo del embrague obtiene posiciones intermedias en las que la transmisión adquiere distintos pares de fuerza, así el sujeto se acopla al cuerpo y se desacopla de él en distintos grados, incluido el caso del “sujeto que pierde su sentido en las objetivaciones del discurso [...] la enajenación más profunda del sujeto de la civilización científica”, en cuyo discurso corriente el “esto soy” se ha invertido en el “soy yo” (Lacan, 2002, p. 270).

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

Según Arendt, de todas las actividades necesarias y presentes en las comunidades humanas, solo dos se consideraron aptas para constituir lo que Aristóteles llamó *biospolitikos*: “la acción (*praxis*) y el discurso (*lexis*), de los que surge la esfera de los asuntos humanos [...] de la que todo lo meramente necesario o útil queda excluido de manera absoluta” (Arendt, 2009, p. 39).⁵ En efecto, los griegos no consideraban que la labor ni el trabajo “poseyeran suficiente dignidad para constituir un *bios*, una auténticamente humana forma de vida; puesto que servían y producían lo necesario y útil no podían ser libres e independientes de las necesidades y exigencias humanas” (2009, p. 26). Además,

el pensamiento era secundario al discurso, pero discurso y acción se consideraban coexistentes e iguales, del mismo rango y de la misma clase, lo que originalmente significó no sólo que la mayor parte de la acción política, hasta donde permanece al margen de la violencia, es realizada con palabras, sino algo más fundamental, o sea, que encontrar las palabras oportunas, en el momento oportuno es *acción*, dejando aparte la informa-

⁵ Arendt usa como ejemplo de que la convicción griega de que estas dos facultades iban juntas y eran las más elevadas parece haber precedido a la *polis*, lo que en otro lugar llamé el primer currículum de nuestra cultura, esto es, el mandato de Peleo a Fénix respecto de la educación de Aquiles: hacer de él “un orador cumplido y un ejecutor de hazañas” (*Il.*, IX, 443).

ción o comunicación que lleven. Sólo la pura violencia es *muda*... (Arendt, 2009, p. 40, *cursivas mías*).

En el pensamiento de los estoicos, los incorporeales son elementos, entidades, que no están en el mundo sensible, pero que de algún modo son, y que, no obstante, tampoco son Ideas. Los incorporeales, aunque insustanciales, no es que sean nada y, a la vez, se distinguen de los meros objetos de pensamiento o ilusiones del lenguaje. Así, hay realidades que no son cuerpos sustanciales. Uno de estos elementos era el *lektón*,⁶ lo expresable, el significado o el predicado.⁷ Lacan postula, para el psicoanálisis, que “esa suerte de lugar que los estoicos llamaban incorporeal” es, precisamente, “el cuerpo” (1977, p. 415).⁸

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

Articular estas ideas y conceptos en nuestra práctica –quiero decir la de educar– habilita a pensar el cuerpo como sus acciones, las cuales en sí mismas son incorporeales, pero que interactúan con el cuerpo extenso, sensible, que se supone humano pero apenas corresponde al proceso biológico de intercambio espontáneo con el mundo físico, ligado a las necesidades de supervivencia individual y de la especie (cf. Arendt, 2009, p. 21-22). Arendt no ignora que, en un “sentido de iniciativa, un elemento de acción [...] es inherente a todas

⁶ Término que Lacan trabaja articulado al significante. Cf. por ejemplo. *El Seminario XII*. Clase del 7 de abril de 1965 y clase del 5 de mayo de 1965; *El Seminario XIII*. Clase del 15 de diciembre de 1965.

⁷ El *Liddell-Scott-Jones Greek-English-Lexicon (LSJ)* vierte *gathered, chosen, picked out, of stones; capable of being spoken, to be spoken, an expression; a word (with a meaning), predication*; but later, *expressions, phrases* (including statements, questions, commands, wishes, etc.).

⁸ La cita es de *El Seminario XIV*. Clase del 26 de abril de 1967, que falta en la traducción española y en el “Lacan textual”, por lo que fue extraída de la versión disponible en www.staferla.free.fr. Agradezco a Alfredo Eidelsztein su precisa indicación.

las actividades humanas” (2009, p. 23). Sin embargo, aísla específicamente la acción, tal como la define, en tanto involucra un requisito de libertad que descarta las formas de vida dedicadas primordialmente a mantenerse vivo, y por tanto excluye todas aquellas que involuntariamente, de manera temporal o permanente, hayan perdido la libre disposición de sus movimientos y actividades (cf. 2009, p. 26).

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

Habida cuenta de que el cuerpo de la labor es, a todas luces, ineducable; de que tampoco tiene sentido educar para el trabajo o para tener trabajo, o para ganarse la subsistencia, “porque ese no es el sentido de ninguna vida” (Bleichmar, 2012, p. 132); y de que la ciencia, como ha visto Koyré, va de lo imposible a lo real (cf. 1987, p. 193-195), ¿nos animaremos a pensar, dejando de lado tanta corporeidad, un cuerpo de la acción que es, indefectiblemente, incorporal?

Bibliografía

- Agamben, G. (2005). *Mysterium Disjunctions*. En *Lo abierto. El hombre y el animal*. Valencia: Pre textos.
- Agamben, G. (2006). La amistad. En *Profanaciones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Aristóteles, (1995). *Física*. Barcelona. Planeta De Agostini Gredos.
- Aristóteles, (1998). *Metafísica*. Madrid: Editorial Gredos.
- Ballard, J.G. (1996). Proyecto para un glosario del siglo XXI. En J. Crary y S. Kwinter (eds.), *Incorporaciones*. Madrid: Cátedra.
- Bleichmar, S. (2012). *Violencia social - Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
- Eidelsztein, A. (2001). *Las estructuras clínicas a partir de Lacan*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Espinosa, B. (1980). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid:

- Ediciones Orbis Hyspamérica.
- Ferrater Mora, J. (1964). *Diccionario de Filosofía*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Jacob, F. (1977). *La lógica de lo viviente*. Barcelona: Laia.
- Koyré, A. (1987). Galileo y la revolución científica del siglo XVII. En *Estudios de Historia del pensamiento científico*. México: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1977). *Psicoanálisis. Radiofonía & Televisión*. Barcelona: Anagrama.
- Lacan, J. (2002). Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. En *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, J. (2003). La ciencia y la verdad. En *Escritos 2*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lakatos, I. (1989). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza Universidad.
- Merleau-Ponty, M. (1947). Le Primat de la perception et ses conséquences philosophiques. *Bulletin de la Société française de philosophie* 41 (119-135).
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Buenos Aires: Planeta-Agostini.
- Surrallés, A. (2005). Afectividad y Epistemología de las Ciencias Humanas. *IBR. Revista de Antropología Iberoamericana. Antropólogos Iberoamericanos en Red*, Núm. Especial. Noviembre-Diciembre.

La curricularización de la educación del cuerpo

Eduardo Galak

Si alguien se toma el trabajo de contar la cantidad de acepciones que el Diccionario de la Real Academia Española en su 23ra. edición de 2014 le otorga al término “cuerpo”, entre las definiciones simples y las que se componen con otras palabras puede encontrar 105 acepciones diferentes, incluso algunas que exponen lógicas contradictorias entre sí. De este modo, se establecen como sinónimos sentidos que van desde lo material y lo fenomenológico, significados que miden cantidades y cualidades físicas o biológicas, que indican unidad, unicidad o integralidad de sus partes, hasta acepciones coloquiales o técnicas según oficios y disciplinas, como aquellas propias de la arquitectura, la geometría, la anatomía, la fisiología, la química y la física, o del ámbito militar, empresarial, religioso, entre otras.

Como puede interpretarse, este eclecticismo de sentidos se manifiesta en sus diversos usos, inclusive respecto de aquellos académicos que lo(s) toman por objeto. Así, “cuerpo” puede indicar tanto algo filogenéticamente individual o antropológicamente identitario como un conjunto de personas con alguna característica común –precisamente, *corporativo*–; alguna parte morfológica como el todo anatómico; algo biológicamente referido al ser vivo como a lo cadavérico; algo que sociológica o filosóficamente puede ser empírica, existencial, estructural o fenomenológicamente sustancia, espiritualidad, experiencia, esencialidad, relacional. Materialidad de nuestro ser pero también construcción social, merleau-pontyanamente más que un objeto pero menos que un sujeto, mientras que los estudios sobre “cuerpo” están en boga, este *dice* más de lo que expresa.

En este caso propongo reflexionar acerca de un modo particular de concebirlo: la *curricularización* del cuerpo, esto es, su sentido en cuanto objeto pensado por lógicas educacionales institucionalizadas y *relativamente* centralizadas. Lo cual entraña comprender que todo currículum escolarizado tiene una dimensión atinente al cuerpo, un “cuerpo prescripto” incluso cuando no lo manifieste de tal modo o cuando refiera indistintamente a cuerpo, corporeidad, corporalidad u otras “sinonimias”. Más aún, este posicionamiento implica no reducir la problemática a la educación física a la enseñanza de técnicas y prácticas corporales relacionadas con los juegos, las gimnasias, los deportes o la vida en la naturaleza, sino por el contrario comprender la tensión cuerpo-currículum desde un sentido general que interpele los procesos de escolarización en su conjunto, procesos que transmiten también contenidos curricularizados cuyo objetivo es la incorporación de prácticas, saberes y discursos, de *modos de ser* y *modos de hacer* correctos (y por ende, de aquellos incorrectos). Dicho de una manera tajante, y por tantoparcial: toda la escolarización basa su ejercicio político en lo corporal, y monta su estructura de saber-poder según el modo en que se lo conceptualiza.

I

Como exponen Adorno y Horkheimer en *Dialéctica de la Ilustración*, por debajo de la historia conocida corre una historia subterránea, que es la historia de la suerte de los instintos y las pasiones humanas reprimidos o desfigurados por la civilización: es la historia de la modernidad, que es la historia del cuerpo, de un odio-amor por el cuerpo que lo reifica y lo pondera al mismo tiempo, lo sacrifica y lo glorifica, lo oculta y lo muestra, lo objetiva y lo subjetiva. Con este telón de fondo puede percibirse que, en los términos que aquí se exponen, pensar la tensión cuerpo-currículum entraña tematizar cosas dichas y no dichas, categorías nulas, implícitas y explícitas, usos correctos e incorrectos de un tipo particular de cuerpo: el “cuerpo moderno”. Esto implica comprender que además de la enseñanza de contenidos que toman por objeto directo al cuerpo —entre los que se pueden contar las clases de educación física, pero también de biología o aquellas que transmiten técnicas higiénicas—, los procesos de escolarización educan sentidos éticos, estéticos y políticos ligados a lo corporal, entre los que se destacan la importancia de la *materialidad de la presencia* y de la *individualidad de la experiencia*.

Haciendo propias las palabras de Pierre Bourdieu, puede decirse que la curricularización del cuerpo se basa en la aceptación, adopción y reproducción de una (di)visión social del mundo, que hace que a cada práctica, saber o discurso le oponamos otros, al mismo tiempo que agrupa significaciones “análogas” entre sí. De esta forma, lo social se divide en pares dicotómicos de posición y oposición, y así se genera que el mundo sea reducido a dos maneras de verlo, y por ende, de interpretarlo.¹ La conformación de estas ideologías –o, para decirlo bourdieuanamente, (dis)posiciones– es la razón de ser de los procesos de escolarización, y el cuerpo su destino: el objetivo es incorporar, *hacer cuerpo* modos de operar en el mundo.

Además de las maneras de comprenderlo, el odio-amor por el cuerpo moderno tiñe los modos de moverse. En efecto, la educación institucionalizada se asienta en la transmisión de “técnicas corporales”, en el sentido que le otorga Marcel Mauss, que se dirigen al cuerpo en forma de *hexis* corporales²: modos correctos e incorrectos de *llevar el cuerpo*, pero fundamentalmente particulares según tiempos y espacios. De esta manera, el primer aprendizaje de los alumnos es, precisamente, *ser* alumnos, condición aprehendida a fuerza de regulaciones, reglamentaciones y regularidades que las escuelas enseñan: desde respetar las rutinas escolares que indican “tiempos libres” y por consiguiente tiempos no-libres; obedecer disciplinadamente a la autoridad y aceptar las jerarquías sociales como naturales; asimilar la división de los contenidos en materias aisladas y según criterios enciclopédicos madurativo-evolutivos; hasta el más simple gesto de tener que pedir permiso para ir al baño, son claros ejemplos de cómo la escolarización transmite una violencia simbólica ejercida sobre los cuerpos y las maneras de moverse. En una suerte de *lenguaje mudo* del cuerpo que hablan las prácticas, la educación institucionalizada indica qué, cómo y dónde *se puede*, qué es y qué no *para mí*, no solo mediante ejercicios punitivos de control externo, sino también por la encarnación de un deber-ser y de un deber-hacer autocontrolado.

Más allá de la cosificación del cuerpo que supone su odio-amor y lo objetiva como mercancía de la industria cultural –de la cual los procesos de escolarización

¹ De allí el juego de palabras de una división social que supone una doble visión del mundo.

² Virtud social de segunda naturaleza que se percibe como natural, las *hexis* corporales tienden a producir la creencia encarnada de un deber-ser y de un deber-hacer universal interpretado como propio: en la potencia de escuchar a alguien decir “esto no es para mí” se encuentra de la manera más desnuda la incorporación de un límite social naturalizado como personal.

son en parte responsables por acción y por omisión—, la educación debería proponerse resignificar las (di)visiones sociales del mundo: antes que naturalizar las distinciones, procurar desnaturalizar los efectos que traen aparejadas las diferencias.

II

Pensar la curricularización del cuerpo según la propuesta que aquí se sigue implica concebir no solo las concepciones sociales sobre este, sino también aquellas que se hacen de los sujetos y de la política. Dicho de otro modo, reflexionar acerca de la *episteme* que encierra la educación institucionalizada del cuerpo en cualquier momento de la historia supone considerar las maneras en que se argumentan las formas como las sociedades se organizan y reproducen a sí mismas, así como los modos de interpretar a los sujetos involucrados en estas. En efecto, todo discurso sobre el cuerpo entraña *necesariamente* un posicionamiento sobre los sujetos y sobre la política, incluso cuando no sea explicitado: de esta manera, los modos aprendidos de ejercitarse, de pararse, de comer, de caminar, de bailar, de jugar, de higienizarse *dicen* sobre cada uno y sobre el conjunto social.

Más aún, las prescripciones de estos modos que despliega la curricularización escolar están *universalmente* argumentadas por razones atinentes a otros órdenes: los sistemas educativos estatales justifican la transmisión de técnicas corporales por condiciones morales o como contrapeso de lo intelectual. Legado de la tríada pedagógica integralista que insiste en que la enseñanza “moderna” *debe ser* intelectual, moral y física, la educación del cuerpo curricularizada se presenta a cada paso de su historia simultáneamente como “fragmentaria” e “integralista”: desmembrando sus partes, ponderándolas y articulándolas según sentidos científicos, espirituales, mentales o psicológicos, la escolarización consigue reducir al sujeto a la *individualidad de su cuerpo*, y hacer de este su objeto de normación y normalización. Mediante este dispositivo, toda la curricularización del cuerpo se monta sobre la *individualización biológica*, y hace que la enseñanza sea considerada como responsabilidad política colectiva, pero que el éxito o el fracaso del aprendizaje dependan de razones (psicológicas, genéticas, madurativas) individuales.³

³ Para profundizar sobre estos puntos que aquí se esgrimen sucintamente por cuestiones de espacio, se recomienda la lectura de la serie de textos “Construir el cuerpo” (Galak, 2014a; 2014b), en tanto que las categorías “fragmentaria” e “integralista” pueden seguirse en “Del dicho al hecho (y viceversa). El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina” (Galak, 2012).

III

¿Qué es la cosidad? –dijo la Maga. La cosidad es ese desagradable sentimiento de que allí donde termina nuestra presunción empieza nuestro castigo.

Julio Cortázar, *Rayuela*.

¿Qué hacer cuando se tematiza un concepto que puede expresar no solo sentidos diversos, sino también contrasentidos? ¿Cómo operar con un concepto cuya curricularización lo supedita a órdenes de importancia “superior”, como lo intelectual, lo espiritual o lo moral? Sin pretender establecer fórmulas ni prescribir universalmente una *verdad*, lo que generalmente se problematiza cuando se piensa la pedagogía del cuerpo son sus usos: usos prescritos por el currículum; usos mediados por técnicas de cómo moverse; usos reglados disciplinariamente; usos clasificados por género, raza, etnia, edad o clase social. En síntesis, para reflexionar acerca del cuerpo se estudian las representaciones (bio-socio-antropológicas) del cuerpo, respondiendo a la esencializadora pregunta por el qué y no por el cómo. Sin embargo, no hay “cuerpo” anterior a esos usos, sino que es *en* los usos de una técnica o práctica corporal que el cuerpo *se produce*; lo cual implica dos aspectos articulados: primero, puesto que no hay cuerpo fuera de las prácticas, la tarea es interpelar cómo se produce, cómo las prácticas producen los cuerpos y no cómo se manifiestan los cuerpos en sus usos y efectos. El trabajo crítico consiste en comprender los modos de producción del cuerpo, cuestión que entraña significar los modos sociales de tematizarlo, objetivarlo, subjetivarlo, “experimentarlo”, naturalizarlo, encorsetarlo, disciplinarlo, practicarlo. Segundo, que generalmente los estudios sobre la tensión cuerpo-currículum tienden a reducir el problema a la incorporación, entendida como la encarnación individual no-consciente de un determinado contenido. La sombra que arrastra este posicionamiento es reproducir la oposición de lo corporal al pensamiento y a la consciencia, obviando la potencialidad de acceso a lo social por la reflexividad de lo percibido como natural.

En definitiva, afirmar que los cuerpos están en el mundo social, pero el mundo social está en los cuerpos, tal como sostiene Bourdieu (1999), es solo posible a condición de entender que no hay un cuerpo preexistente sobre el que se inscribe lo social, sino que son las prácticas, matizadas por los principios de (di)visión del mundo, las que producen cuerpos. Por más paradójico que pueda parecer, es justamente mediante un trabajo de historización de los

procesos de deshistorización que pueden explicarse los modos de producción del cuerpo. Es solamente peinando la historia a contrapelo, como decía Walter Benjamin (2012), historizando esa historia que tiñe la modernidad de odio-amor al cuerpo, recordando el olvido de toda historia que supone la naturalización de una práctica, saber o discurso curricularizado como contenido, que pueden comprenderse los procesos de eternización de la idea de que el cuerpo es biología, identitario, cosidad.

Antes que pensar el cuerpo como una cosa –o, lo que es peor, como “la” cosa del sujeto, del mundo–, propongo interpelar aquello que se escapa a la conceptualización, aquello que para este análisis particular sería lo que *falta* en la curricularización, lo que está *en los márgenes* de lo prescripto. Invito a profundizar el gesto teórico que opera sobre el cuerpo y las prácticas, sin subjetivarlo ni objetivarlo, sino procurando hacer *hablar* su inefabilidad, darle palabra al *lenguaje mudo* del cuerpo, tocar su fibra más anterior, que antes que biológica, natural o individual es social, histórica y política.

Bibliografía

- Adorno, T. y Horkheimer, M. (2006). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Editorial Trotta.
- Benjamin, W. (2012). Sobre el concepto de historia. En *La obra de arte en la era de su reproductibilidad técnica y otros textos*. Buenos Aires: Godot.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- 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 doctoral). Universidad Nacional de La Plata, La Plata. Recuperada de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.773/te.773.pdf>
- Galak, E. (2014a). Construir el cuerpo. Lineamientos generales para pensar la especificidad de investigar ‘el cuerpo’. *Revista Contemporânea de Educação*, 9(18).
- Galak, E. (2014b). *Construir el cuerpo*. Cuatro consideraciones epistemometodológicas y tres metáforas para pensar el objeto de estudio ‘cuerpo’. *Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 8(14)

- Mauss, M. (1996). Las técnicas del cuerpo. En J. Crary y S. Kwinter (eds.), *Incorporaciones*. Madrid: Cátedra.
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.

Corporalidad y lenguaje: cómo reflexionar sobre el cuerpo

Silvia Solas

Ante las profusas y crecientes referencias a la corporalidad presentes en diversos trabajos teóricos, y aun en la –en ocasiones – excesiva presencia de lo corporal en los espacios públicos, y poniendo en interesante relación cuerpo y lenguaje, el estudioso del pensamiento merleauPontyano Emmanuel Alloa se pregunta si esto que llama “discursivización” del cuerpo –lo que en principio podría leerse como una revalorización de lo corpóreo – no constituye otra manera, más sutil pero poderosa, de afianzar la vigencia de la concepción del platonismo¹ sobre el cuerpo: esto es, su subordinación a la racionalidad (Alloa, 2014, p. 201-202).

El problema que quisiera presentar aquí, precisamente en un ámbito de reflexión sobre el cuerpo, y a partir de los análisis de Alloa, es justamente el que atañe a los alcances de la propia reflexión para decir, o mostrar, o simplemente interrogarse sobre lo corporal.

En primer lugar, Alloa pone de relieve que muchos conceptos y formas de comprender y aun de valorar derivan de nuestra anatomía y de la orientación que esta imprime a nuestra experiencia en el mundo: por ejemplo, la postura vertical (altos y bajos), la marcha que impone nuestra corporalidad (progresión, regresión), la disposición de nuestra cabeza (atrás y adelante):

Muchas de nuestras nociones mentales [...] tienen su fundamento en la estructura corporal de nuestra existencia: las jerarquías de valores, la relación

¹ Alloa distingue los dichos de Platón sobre la distinción entre cuerpo y alma (“pocas son las obras filosóficas en las que la condenación de los sentidos se hizo de manera tan poética y sensible”) y la tradición que se gesta a partir de ella, que conocemos como “platonismo”.

temporal al futuro y al pasado, las dicotomías del adentro y del afuera y hasta nuestra concepción de la vulnerabilidad y las impresiones ‘a flor de piel’ serían impensables sin un arraigo en el cuerpo (Alloa, 2014, p. 202-203).

Asimismo, retomando la perspectiva de Nietzsche, quien explícitamente presenta su propuesta como un intento de inversión del platonismo, apunta que la comunicación no se produce con pensamiento, sino a través de gestos y señas que traducimos a pensamiento. Lo mismo que Merleau-Ponty señalaba cuando recordaba en qué consiste, por ejemplo, el sentimiento de ira:

Quando recuerdo mi ira contra Paul, la encuentro no en mi espíritu o en mi pensamiento, sino por completo entre yo que vociferaba y ese detestable Paul que estaba tranquilamente sentado y me miraba con ironía. [...] Solo luego, al reflexionar sobre lo que es la ira, [...] infiero: después de todo, la ira es un pensamiento, estar encolerizado es pensar que el otro es detestable, y este pensamiento, [...], no puede residir en ningún fragmento de materia. Por lo tanto, es espíritu (Merleau-Ponty, 2003, p. 50-51).

No hay duda de que debemos a la modernidad el convencimiento de que no hay sentido sin fundamentación sensible; pero ello no obsta para que sea la propia modernidad la época en la que se afianzó un dualismo que supone una jerarquización a favor del pensamiento y en desmedro de lo corporal. Como bien reconocía Kant, no es posible teorizar científicamente sobre un campo que no se ofrezca a la experiencia. Es decir, la experiencia es necesaria; sin embargo, no es determinante, en tanto es la estructura racional subjetiva la que determina conceptualmente nuestro saber. La experiencia resulta así, dice Alloa, no contingente pero arbitraria: debe haberla pero no importa cómo es.

Un interesante ámbito para discurrir sobre el problema de la materialidad es el lenguaje, puesto que a través suyo se “materializan” las reflexiones. Según las teorías del lenguaje que tuvieron un desarrollo importante durante el siglo XX, es justamente su materialidad, no solo lo que se puede, sino lo que se debe cambiar para dar cuenta de que se ha comprendido: damos cuenta de nuestra comprensión, no cuando repetimos las palabras sino, por el contrario, cuando decimos lo mismo con otras: “la corporalidad de la expresión es lo que tiene que ser absolutamente *sustituible* para conservar la unidad del sentido” (Alloa, 2014, p. 206).

Así, Alloa presenta este aspecto como aquel que justificaría la preeminencia del lenguaje sobre otros “medios” de comunicación como las artes, la música, las imágenes.² Y a partir de ello, establece la distinción entre una materialidad necesaria aunque arbitraria, la del lenguaje, y una materialidad operante e irreductible, (Alloa, 2014, p. 208-09) como la que supone la representación actoral en una escena de teatro, por ejemplo, o como también podría ser, suponemos, la materialidad del óleo para una pintura o del mármol para una escultura.

Este paralelo entre una materialidad como la del lenguaje que sería necesaria en cuanto *representación* de lo conceptual, y una materialidad, digamos, *encarnada*, puede trasladarse a un par de corporalidades análogas. Para ello, Alloa recurre a las categorías husserlianas de *Körper* y *Leib*, que pueden pensarse según la diferencia entre lo representable y lo irrepresentable (Alloa, 2014, p 209). La *intencionalidad temática*, propia del cuerpo-objeto, se diferencia de la *intencionalidad operativa* (*o fungente*), propia de lo que se ha traducido como “cuerpo vivido” o “cuerpo propio”. Entonces, “hay una operatividad intencional que se produce justamente por una ausencia de enfoque temático: entre menos se presta atención al *médium*, mejor opera la intencionalidad” (Alloa, 2014, p. 209).

Paradigmáticamente, los estudios de Merleau-Ponty analizan el cuerpo propio como el mejor ejemplo de este tipo de intencionalidad operante: no se presenta nunca de manera frontal, sino que más bien acompaña la acción, está presente en el margen de mi campo perceptivo sin que la atención pueda centrarse en él. En este sentido, el cuerpo propio es el único—en sentido estricto— verdaderamente mío, medio vital de mi experiencia, medida de mis percepciones y mis acciones; no es el cuerpo que “tengo”, sino el cuerpo que “soy”. Dice Alloa:

La corporalidad del *Leib* consistiría no tanto en la *subjetividad*, la *vitalidad* o la *propiedad*, sino en su carácter de *médium* (lo que podemos llamar su *medialidad*). Como todo medio, el medio corporal es *irrepresentable*, en el doble sentido del término: por un lado, lo que no puede ser visualizado u objetivado. Frente a la corporalidad como algo sustituible, arbitrario, habría una corporalidad como vector insustituible e inobjetable. (Alloa, 2014, p. 211).

² Al respecto, alude a Kierkegaard, quien en 1842 sostenía que, respecto de otros medios, el lenguaje es un medio más *indeterminado* y *más general*.

Así, cuanto menos se tematiza —es decir, se hace consciente— el *médium*, mejor cumple su función, como en el relato del bailarín que se ve impedido de moverse cuando hace conscientes cada uno de los enlaces que organizan sus movimientos. Entonces, Alloa se pregunta: ¿sería el olvido del cuerpo más un requerimiento formal de su operatividad que una consecuencia del dualismo?

Por otro lado, el lenguaje difiere de otros sistemas comunicacionales en tanto es capaz, a la vez, de *autorreferencia* y de *heterorreferencia*.³ Sería esta doble capacidad referencial lo que funda el carácter *reflexivo* del lenguaje verbal:

Aquí vemos cómo el paradigma estructuralista planteó, en un doble sentido, un modelo *referencialista*: en el caso de la comprensión del signo, se redujo la materia a lo que tenía que volverse transparente en el proceso referencial; en el caso de la reflexividad del *médium* la reflexión se limitó a la capacidad de referirse a sí mismo o a otros medios. (Alloa, 2014, p. 215).

Ahora bien, el problema de la reflexión, es decir, en términos generales, de la filosofía según Merleau-Ponty, es que no vuelve a su punto de partida —lo que en verdad significa “reflexión”— ya que ese punto de partida es irreflexivo, es decir no filosófico: la filosofía se mueve en el campo de lo identificable o nombrable conceptualmente, por lo que, en definitiva, realiza solo un movimiento que podría considerarse circular.

Las condiciones de posibilidad de la reflexión y los límites de la filosofía reflexiva son indagados de manera central por Merleau-Ponty. La reflexión sobre la reflexión no debería llegar a un nivel más absoluto o de metarreflexión, sino, al contrario, a una especie de infra o protorreflexión. La reflexividad debe comenzar en el nivel del cuerpo, “... solo una esencia que se concibe a sí misma como corporal —y en principio visible— puede *ver*, es decir, puede ser interrumpida por otras miradas” (Alloa, 2014, p. 216).

Por lo cual, la reflexión corporal nunca llega a un punto final; hay una duplicación (como en la “sensación doble de la mano que toca y es tocada”); se trata de una reflexión que no puede abstraerse de la experiencia. Y en tal sentido, equivale a un acto creativo: “Creatividad corporal y creatividad lingüística vinculan el mismo rasgo fundamental, esto es, el hecho de producir

³ Tanto Merleau-Ponty como Sartre hacen suya esta distinción. Cf., por ejemplo, *El lenguaje indirecto y las voces del silencio*, del primero, y *¿Qué es la literatura?*, del segundo.

algo en su ejecución activa que no existe en la pura reflexión de sus componentes analíticos” (Alloa, 2014, p. 217).⁴

La propuesta de Alloa parece sugerir, y esto es lo que pretendo someter a revisión, que la reflexión en sí misma —tal como se la concibe desligada o autonomizada de lo corporal— es insuficiente para pensar sobre el cuerpo. Que, de algún modo, es el cuerpo mismo el que debe intervenir en la propia dinámica reflexiva para que la reflexión no se constituya en un movimiento autocomplaciente.

Como plantea Alloa:

El cuerpo no debe permanecer necesariamente en el reverso mudo de la razón, como su sombra ‘irreflexiva’, siempre a sus espaldas. Reflexionar la corporeidad significa ahora pensar de nuevo y de una manera distinta el concepto de reflexión. [...] No es tanto el cuerpo el que se acerca al campo teórico de la reflexión, sino la reflexión la que debe, a partir de la flexión corporal, llegar a pensar su propia flexión y su lugar de articulación. (2014, p. 219).

¿De qué manera podría, entonces, la propia corporalidad aportar a la reflexión sobre el cuerpo? ¿En qué medida la reflexión filosófica debe asumir su “impureza”, es decir, su imposibilidad de resolver cuestiones sobre el cuerpo en el puro ámbito del pensamiento?

Tal vez haya que pensar, al respecto, no solo una manera diferente de incorporar la corporalidad a la reflexión, sino más estrictamente, pensar una nueva forma de hacer filosofía.

Bibliografía

Alloa, E. (2014). Reflexiones del cuerpo: sobre la relación entre cuerpo y lenguaje, *Eidos* 21.

Merleau-Ponty, M. (1964). *Signos*. Barcelona: Seix Barral.

Merleau-Ponty, M. (1970). *Lo visible y lo invisible*. Barcelona: Seix Barral.

Merleau-Ponty, M. (2000). *Sentido y sinsentido*. Barcelona: Península.

⁴ A continuación, Alloa expone la siguiente cita de Merleau-Ponty: “El lenguaje es pues este aparato singular que nos da, como el cuerpo, más de lo que hemos puesto en él” (Merleau-Ponty, 1964, p. 295).

- Merleau-Ponty, M. (2003). *El mundo de la percepción. Siete conferencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Merleau-Ponty, M. (2006). *Elogio de la filosofía. El lenguaje indirecto y las voces del silencio*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Sartre, J. P. (1950). *¿Qué es la literatura?*. Buenos Aires: Losada.

Autores

CRISORIO, Ricardo

Profesor de Educación Física y Doctor en Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Profesor Titular Ordinario de la cátedra de Educación Física 5 del Departamento de Educación Física, FaHCE, UNLP. Director del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad e integrante del Consejo Asesor del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales UNLP/ CONICET, investigador categoría II por el Programa de Incentivos a la Investigación del Ministerio de Educación de la Nación. Director de la Maestría en Educación Corporal, en la cual dicta seminarios de posgrado. Director de la Red “Formación Superior - Planes de Estudio y Democratización de la Educación Superior” en la que participan la UFSC (Brasil) y la UdelaR (Uruguay). Desarrolla sus investigaciones en el área de la educación corporal, la educación del cuerpo y las prácticas corporales. Entre sus publicaciones se destacan *Ideas para pensar la educación del cuerpo*, “Lo sensible y lo inteligible” y la entrada “Educación Corporal” en el *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica: rastros y análisis de los debates y tensiones del campo de la educación física en Argentina*. Ha sido distinguido con el premio a la trayectoria como Investigador Formado de la Universidad Nacional de la Plata.

MARTÍNEZ, Ariel

Doctor en Psicología por la Universidad Nacional de La Plata. Becario CONICET. Jefe de Trabajos Prácticos en la asignatura Psicología Evolutiva II en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Director del proyecto de investigación “Identidad de género y cuerpo. Entrecruzamientos

conceptuales en el feminismo psicoanalítico norteamericano de finales de siglo XX” (PPID/H017) con lugar de trabajo en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CInING/IdIHCS - UNLP/CONICET). Junto a la Dra. María Luisa Femenías ha organizado la compilación *Judith Butler: las identidades del sujeto opaco* y ha participado como autor de la entrada “Teoría Queer” en el *Dicionário Crítico de Relações de Género* editado por la Universidade Federal da Grande Dourados. Es autor de artículos en revistas nacionales y extranjeras; entre ellos se destaca “La identidad sexual en clave lesbiana. Tensiones político-conceptuales: desde el feminismo radical hasta Judith Butler” publicado en *Sexualidade, Saúde e Sociedade, Revista Latino-Americana*, editada por la Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Su labor científica ha sido distinguida en la categoría “joven investigador” por el Comité Académico Internacional de Género de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo y por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata.

ROCHA BIDEGAIN, Ángela Liliana

Profesora de Educación Física y Magister en Educación Corporal por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Profesora Adjunta ordinaria de la cátedra Educación Física 5 en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Docente de posgrado en el seminario permanente “El aprendizaje motor: un problema biopolítico”. Miembro del Comité Asesor del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad, IdiHCS – UNLP/CONICET. Docente-investigador por el Programa de Incentivos a la Investigación y miembro de equipos nacionales e internacionales de investigación, con lugar de trabajo en el CICES. Miembro de la comisión para la reforma de los planes de estudio del Profesorado y la Licenciatura en Educación Física de la FaHCE-UNLP en representación del claustro de profesores. Miembro del equipo de árbitros para la evaluación de artículos científicos en revistas nacionales y extranjeras. Egresada distinguida de posgrado de la UNLP en el año 2012. Ha publicado diversos libros y capítulos de libros entre los que se destacan *Ideas para pensar la educación del cuerpo* (junto con Ricardo Crisorio y Agustín Lescano); “Formación Profesional en el campo de la Educación Física en Argentina” (junto con Ricardo Crisorio, Juan Cruz Media y Gloria Campomar), y “La museificación del cuerpo en la gimnasia” (con Agustín Lescano).

GÓMEZ, Raúl Horacio

Magíster Scientiale en Investigación Científica y Técnica por la Universidad Nacional de Entre Ríos. Director e investigador de diversos proyectos vinculados a la temática de la pedagogía y la didáctica de la educación física y estudios antropológicos y socioculturales sobre la motricidad con lugar de trabajo en el Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física – UNLP/CONICET. Profesor Titular Ordinario de la cátedra Didáctica Especial I de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Dicta seminarios de posgrado en diversos ciclos de formación de posgrado en Argentina y en el exterior. Consultor de procesos de reforma curricular en Argentina y en el exterior. Ha sido distinguido con la Orden Panamericana “Enrique Romero Brest” y con la Orden Águila de Oro FIEP / América del Norte. Es miembro de la Worlds Sports Allance / UN y nombrado entre los quince maestros destacados del ISEF de Buenos Aires.

TORRÓN PREOBRAYENSKY, Ana

Licenciada en Educación Física y Magíster en Enseñanza Universitaria por la Universidad de la República, Uruguay. Desarrolla tareas de investigación en el área de la educación física, enseñanza y escolarización del cuerpo. Docente efectiva G3 del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF –UdelaR. Se desempeña como codirectora de la línea de investigación en educación física, enseñanza y escolarización del cuerpo del ISEF. Es integrante del Grupo de Políticas Educativas y Políticas de Investigación del ISEF; de la línea de investigación “Indagaciones en el campo teórico de la enseñanza” de la FHCE; de la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (REIPEFE), junto a varias universidades de Brasil y Argentina, y de redes académicas con la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad Federal de Santa Catarina. Se destaca su publicación conjunta con Cecilia Ruegger, Pablo Zinola y Rodríguez “Representaciones y discursos de la educación física escolar en Uruguay: una visión desde los programas oficiales”, y de su propia autoría “Relaciones entre Educación Física y escuela en el proyecto moderno uruguayo” y “La marca de Procasto en la escuela”. Ha sido distinguida con una beca de la Universidad de Leipzig para realizar una especialización en entrenamiento de natación.

GILES, Marcelo Gustavo

Profesor de Educación Física por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP.

Egresado de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano- Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, Santiago de Chile (Proyecto de tesis aprobado 1998). Titular Ordinario con dedicación exclusiva en la cátedra Educación Física 1. Director de la Maestría en Deporte, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Coordinador del ciclo de Licenciatura Extraordinario en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata desde julio del 2007. Coordinador (junto con Ricardo Crisorio) del libro *Educación Física. Estudios Críticos*. Investigador categoría II del Programa Nacional de Incentivos a la Investigación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP.

SARAVÍ, Jorge Ricardo

Profesor de Educación Física por el Instituto Superior de Formación Docente Nro. 22, Olavarría; Magíster en Educación Corporal por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata; Magíster en Ciencias y Técnicas de las Actividades de Físicas y Deportivas, Universidad de París V, Francia. Profesor Adjunto Ordinario en la cátedra Educación Física 3 de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP y docente del seminario de grado Praxiología motriz y Educación Física en la misma casa de estudios. Desarrolla sus investigaciones en el área de la praxiología motriz y las prácticas corporales urbanas. Es investigador categoría III por el Programa de Incentivos a la Investigación con lugar de trabajo en el Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física – IdiHCS/CONICET, UNLP. Miembro del comité asesor del AEIEF/IdiHCS – UNLP/CONICET. Se destacan sus siguientes publicaciones: “Práctica del *skate*, ciudadanía y participación política en jóvenes platense”; “Potencialidades y perspectivas de los estudios e intervenciones de la Praxiología Motriz en las prácticas corporales de Ocio y Tiempo Libre” y “Contribuciones innovadoras de la Praxiología Motriz al campo de la Educación Física”.

BEER, David

Doctoren en Ciencias Sociales y Magíster en Ciencias Sociales y Educación por FLACSO. Profesor Nacional de Educación Física y Maestro Nacional de Educación Física por el INEF. Docente de nivel superior en distintas universidades nacionales: UBA, UNDAV, UNQ. Miembro de la carrera de investigador científico y director de proyectos de investigación y tesis de grado. Recientemente ha publicado, en coautoría, *Pensando la Educación Física como área de conocimiento*, Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires, 2016.

MIRAMONTES, Jorge

Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras; Profesor Nacional de Educación Física, INEF “Dr. E.R. Brest”. Docente de nivel superior en la Universidad Nacional de Avellaneda y en la Universidad Nacional de José Clemente Paz en Epistemología de la motricidad humana-Historia de la Actividad Física y Metodología de la Investigación. Participante en el proyecto de investigación UNDAV. Docente en el nivel primario de CABA; docente y directivo en escuelas de nivel primario en la provincia de Buenos Aires. Capacitador en el proyecto “Nuestra Escuela” Ministerio Nacional de Educación. Asistente Técnico Pedagógico en Escuelas Intensificadas en Educación Física de CABA. Coautor de *Pensando la Educación Física como área de conocimiento*, Editorial Miño y Dávila, Buenos Aires, 2016 y coautor de *Docentes Fantásticos* editado por el Ministerio de Educación GCBA, Buenos Aires, 2012.

BORDOLI, Eloísa

Licenciada en Ciencias de la Educación y Magíster en Ciencias Humanas por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, Uruguay. Doctoranda en Ciencias Sociales de la FLACSO (Sede Académica Buenos Aires, Argentina). Profesora Adjunta del Instituto de Educación de la FHCE de la UdelaR. Directora de la línea de investigación “Políticas educativas, currículum y enseñanza” del Instituto de Educación, dentro del Programa de Políticas Educativas del Núcleo de Educación para la Integración de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo. Investigadora de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) de Uruguay. Codirectora de la Revista *Didáskomai* del Instituto de

Educación de la FHCE; autora de diversos libros y artículos científicos en revistas nacionales e internacionales. Entre los libros que ha publicado se encuentran *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza* (en colaboración con Cecilia Blezio), *El Programa Maestros Comunitarios. Trazos, caminos y desafíos a la gramática escolar* y *La construcción de la relación pedagógica en la escuela uruguaya. Sujetos, saber y gobierno de los niños*; este último obtuvo el primer premio en el Concurso Anual de Literatura del Ministerio de Educación y Cultura del Uruguay en el año 2014 en la categoría “Ensayos de Filosofía, Lingüística y Ciencias de la Educación (inéditos)”.

DOGLIOTTI, Paola

Profesora de Educación Física por el Instituto Superior de Educación Física y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, Uruguay. Posgraduada en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Argentina. Magíster en Enseñanza Universitaria por la UdelaR. Doctoranda en Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Profesora Adjunta del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF desde donde dirige la línea de investigación “Políticas educativas, cuerpo y currículum” (PECUC). Actualmente es Directora del ISEF de la UdelaR. Profesora Asistente del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la FHCE de la UdelaR, donde es directora adjunta de la línea de investigación “Políticas educativas, currículum y enseñanza” (PECE). Autora de diversos artículos en libros y revistas arbitradas nacionales e internacionales, relacionados con las temáticas de la enseñanza, el currículum, la historia de la educación del cuerpo y de la educación física.

ACHUCARRO, Santiago V.

Profesor de Educación Física por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata y Magíster en Educación Corporal por la misma unidad académica. Desarrolla sus tareas de investigación en el área de la educación física y las relaciones entre deporte

y género en instituciones carcelarias. Profesor Adjunto Ordinario de Teoría de la Educación Física 1; profesor de Educación Física del Servicio Penitenciario Bonaerense y director de la revista *Educación Física & Ciencia* del Departamento de E. F. de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Integrante de proyectos de investigación acreditados por el Programa de Incentivos a la Investigación del Ministerio de Educación de la Nación con lugar de trabajo en el Área de Estudios e Investigación en Educación Física de la FaHCE –UNLP/CONICET de manera regular desde el año 2001. Entre sus publicaciones se destacan el capítulo del libro *La recreación y el deporte social como medio de inclusión* y algunas entradas al *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica: rastreos y análisis de los debates y tensiones del campo de la educación física en Argentina* dirigido por Carlos Carballo.

LEGARRALDE, Martín

Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO-Argentina). Profesor de Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Se ha desempeñado como director de Prospectiva e Investigación Educativa y director provincial de Planeamiento de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Ha desarrollado distintos trabajos de investigación vinculados a temáticas de política educativa, historia de la educación, evaluación educativa, educación secundaria y trayectorias estudiantiles en el ámbito universitario. Fue director de la Especialización en Pedagogía de la Formación de la UNLP. Actualmente es Profesor Adjunto ordinario en la cátedra de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la Universidad Nacional de La Plata y prosecretario de Vinculación e Inclusión Educativa de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Es miembro del Instituto de Currículum y Evaluación de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora.

EMILIOZZI, María Valeria

Doctora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata; Magíster en Educación Corporal y Licenciada en Educación Física por la misma

unidad académica; Profesora de Educación Física por el Instituto Superior de Formación Docente Nro. 47. En la actualidad se desempeña como profesora de grado y posgrado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, es becaria posdoctoral del CONICET, codirectora de la Maestría en Deporte de la FaHCE-UNLP e investigadora del Programa de Incentivos a la Investigación del Ministerio de Educación de la Nación. Autora de *El sujeto como asunto. Las tramas curriculares de la Educación Física Contemporánea* (2016), “El cuerpo en el currículum de Educación Física” (2015), en Crisorio, R.; Lescano, A. y Rocha, L. (comp.) *Ideas para pensar la educación del cuerpo*; “Corporeidad y Cuerpo: Un análisis sobre el Diseño Curricular de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires (Argentina)” (2013), en Galak, E. y Varea, V. (Coord.) *Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos*.

RODRÍGUEZ, Norma Beatriz

Maestra Especializada en Educación Primaria por el Instituto Superior de Formación Docente Nro. 9, Profesora de Educación Física y Magíster en Educación Corporal por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata. Las áreas temáticas donde desarrolla sus investigaciones son las perspectivas teóricas y epistemológicas de la educación física y de la educación corporal; educación del cuerpo y sistema educativo; currículo, enseñanza y transmisión; educación y uso del cuerpo como expresión de la modernidad. Es Profesora Adjunta Ordinaria de Teoría de la Educación Física 4 en el Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Investigadora categoría III por el Programa de Incentivos a la investigación del Ministerio de Educación de la Nación. Actualmente dirige los proyectos “Cuerpo y Educación: el cuidado de sí y la vivencia racionalizada de los placeres en el pensamiento de Michel Foucault” y “Educación Física y Cultura Escolar. Entre la inclusión y la innovación: saberes, prácticas y sentidos”, con lugar de trabajo en el Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (IdIHCS-UNLP/CONICET). Integra la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (REIPEFE) por la UNLP. Entre sus publicaciones se destacan “Problematizaciones en torno a la teoría de la educación física, la psicología y su influencia en los discursos de la educación física” (junto

con Andrea Mirc);“Los cuerpos de Foucault: una genealogía de los estudios foucaultianos en el campo de académico de la Educación Física en Brasil y en la Argentina” (junto a Santiago Pich)y “Debates curriculares actuales. La Educación Física en cuestión” (junto a José Vallina).

DORATO, Mónica

Profesora de Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata y Magister en Investigación Educativa por la Universidad Academia Humanismo Cristiano (Chile). Ha realizado la Especialización en Planificación y Formulación de Políticas Educativas en el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE – UNESCO. Se desempeña como Profesora Adjunta en la cátedra de Didáctica Especial 2 para el Profesorado de Educación Física de la FaHCE, UNLP y es Profesora Titular de Pedagogía de la carrera de Formación en Docencia Universitaria de la Universidad del Este. Ha participado en proyectos de investigación en el Área de Educación y Ciencias Sociales. Actualmente integra los equipos correspondientes a Educación Física desarrollando las temáticas de “La Educación Física en la Educación Secundaria: Reflexión sobre las prácticas de la enseñanza” y “Enseñar a aprender a enseñar natación: revisando nuestras prácticas”, ambos proyectos radicados en la FaHCE, UNLP. Entre sus publicaciones más recientes podemos mencionar “Configuraciones didácticas en las prácticas de profesores expertos en Educación” y las entradas “Educación”, “Teorías de la educación”, “Pedagogía/ pedagogía de la Educación Física” del *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la Educación Física en Argentina*.

GAYOL, María Lucía

Profesora de Ciencias de la Educación por la Universidad Católica de La Plata y Profesora de Educación Física por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata. Doctoranda en Educación en la UNLP. Se desempeña como Profesora Titular Ordinaria de la Cátedra Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física del Departamento de Educación Física FaHCE, UNLP. Es investigadora categoría III e integra el Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física,

IdIHCS- UNLP /CONICET. Dirige los proyectos “La Educación Física en la Educación Secundaria: Reflexión sobre las prácticas de la enseñanza” y “Enseñar a aprender a enseñar natación: revisando nuestras prácticas”. Como representante de la FaHCE es miembro integrante de la Red Argentina de Profesores de Práctica Profesional Docente en Educación Física. Entre sus publicaciones se destacan “Enseñanza de la Natación. La Problemática de la Enseñanza en el Medio Acuático”, “Educación Física y Prácticas Corporales Curriculares” y las entradas “Didáctica / Didáctica de la Educación Física” y “Enseñanza / Enseñanza de la Educación Física” del *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la Educación Física en Argentina*. Ha sido distinguida con la Mención al Egresado distinguido de Posgrado de la UNLP.

LESCANO, Agustín

Profesor de Educación Física y Magíster en Educación Corporal por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Es Profesor Adjunto Ordinario en la cátedra de Educación Física 5 y Profesor Titular en los seminarios de grado “Diseño y gestión de políticas y programas en el campo de las prácticas corporales” y “Evaluar en Educación Corporal” del Departamento de Educación Física, FaHCE, UNLP. Es integrante del Centro Interdisciplinar Cuerpo, Educación y Sociedad, IdIHCS-UNLP/CONICET, donde desarrolla su investigación en temas vinculados a propuestas de transmisión y formalización de la educación corporal, formación inicial de educadores corporales, problematización en cómo pensar la gestión y el gobierno de la educación corporal, problematización en cómo evaluar en la educación corporal. Entre sus publicaciones recientes se destacan el libro *Ideas para pensar la educación del cuerpo* (junto a Ricardo Crisorio y Liliana Rocha Bidegain) y “La museificación del cuerpo en la gimnasia” (con Liliana Rocha Bidegain).

MORA, Ana Sabrina

Licenciada en Antropología y Doctora en Ciencias Naturales (orientación antropología) por la Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la Universidad Nacional de La Plata. Se especializa en antropología del cuerpo, antropología de la danza, antropología del género, antropología de las juventudes y antropología urbana. Actualmente trabaja en la construcción del campo de la

antropología de las artes escénicas y performáticas, realiza una investigación etnográfica con bailarines de *break-dance* y con grupos de MCs (raperos) de distintos barrios del partido de La Plata, y paralelamente otra investigación sobre sentidos y prácticas vinculadas con embarazo, parto y puerperio. Es Jefa de Trabajos Prácticos en la cátedra Antropología Sociocultural II de la FCNyM, UNLP. Es investigadora adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), directora del proyecto de investigación “Formación de asociaciones de artistas y prácticas en espacios públicos en el partido de La Plata. Un estudio de las prácticas y las representaciones en grupos de danza, teatro, circo y música”. Entre sus publicaciones se destacan los siguientes libros: *Ni adentro ni afuera. Articulaciones entre teoría y práctica en la escena del arte*; *Circulaciones. Cuerpos, espacios y textoty Hacer espacio. Circulaciones múltiples entre cuerpo y palabras.*

GALAK, Eduardo

Profesor de Educación Física, Magíster en Educación Corporal y Doctor en Ciencias Sociales por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, con posdoctorado en Educação, Conhecimento e Integração Social por la Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG-Brasil). En la actualidad es investigador asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET, Argentina). Ejerce la docencia en la Universidad Nacional de La Plata, en grado y posgrados. Entre 2012 y 2015 fue director del proyecto de investigación “Prácticas corporales institucionalizadas en el área metropolitana sur de la Provincia de Buenos Aires” (UNDAVCyT 2012). Es miembro del Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación Sociedad, IdIHCS-UNLP/CONICET. Ha compilado los libros *Estudios sociales sobre el cuerpo: prácticas, saberes, discursos en perspectiva*; *Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos* y *Cuerpo, Educación, Política: tensiones epistémicas, históricas y prácticas*, y es autor también de diversos artículos y capítulos de libros en los que trabaja la relación entre educación del cuerpo y (re)producción política, principalmente a través del análisis genealógico de discursos referidos a la formación profesional, a la estética, a la salud e higiene públicas y al mejoramiento de la raza.

SOLAS, Silvia

Profesora de Filosofía y Doctora en Filosofía por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Es Profesora Titular de Introducción a la Filosofía y Adjunta a cargo de Estética en la misma Facultad. Su área de investigación es la estética de la imagen, la filosofía del arte, —en particular de la pintura y de la fotografía— y la filosofía de Maurice Merleau-Ponty. Actualmente dirige un proyecto de investigación en torno a la imagen visual: sobre las derivaciones estéticas, educativas y políticas, a partir de las postulaciones merleau-pontyanas sobre la corporalidad, y es investigadora asociada (*Chercheure associée*) al Proyecto AIAC (*Arts des Images & Art Contemporain*), Directeur Eric Bonnet, EA 4010, Universidad París 8, (2016-2020). Entre sus publicaciones se destacan *Ausencia y Presencia. Fotografía y cuerpos políticos* (junto con Soulages) y “Frontières artistiques: sens et non-sens du visuel” en *Frontières & Migrations. Allers-retours géoartistiques & géopolitiques*, y “Arte, corporalidad y expresión. Sobre la relación entre subjetividad y estética en la filosofía de Maurice Merleau-Ponty”, en Mario Presas (coord.) *En busca de la conciencia corporal*.

Este libro reúne las discusiones del Coloquio Curriculum, Sujeto y Saber, evento que se realizó en noviembre de 2015 y contó con la participación de profesores de distintas universidades de Argentina y Uruguay y con profesores técnicos y asesores del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. El coloquio tuvo como intención poner en discusión y promover la reflexión sobre el estado de situación y elementos para el debate en torno a la problemática de la educación y del lugar del currículum como espacio en el que la misma pone en juego un sujeto supuesto y arriesga los modos en que la sociedad y la cultura transmite y conserva un conjunto de saberes socialmente significativos.



**Cuerpo, Educación
y Sociedad, 1**

ISBN 978-950-34-1490-3

IdIHCS | Investigaciones en
Humanidades y
Ciencias Sociales

