

## **SUJETO Y CUERPO EN EDUCACIÓN**

***Ricardo Luis Crisorio***<sup>1</sup>

### **Resumen**

El presente trabajo aborda el problema del sujeto y el cuerpo en la educación. Para ello expone y analiza, primero, distintas consideraciones sobre el concepto sujeto, realizadas por la filosofía y la ciencia, para luego examinar, a la luz de éstas, la especificidad del sujeto en la educación. Del mismo modo procede en relación al concepto cuerpo para tratar, luego, las relaciones entre éste y el sujeto, a partir de un conjunto de argumentos que se condicen con nuestras observaciones y nos permiten ciertas predicciones respecto de las prácticas de enseñanza en educación corporal.

**Palabras clave:** Sujeto, cuerpo, educación.

### **SUBJET AND BODY IN EDUCATION**

### **Abstract**

This paper deals with the problem of the subject and the body in education. It first presents and analyses different considerations on the concept of the subject, made in philosophy and in science. It then examines, in the light of these, the specificity of the subject in education. It proceeds to deal with the concept of the body in the same way, in order to deal with the relationships between the latter and the subject. It works from a set of arguments which are consistent with our observations and that allow us to make certain predictions about teaching practices in physical education.

**Keywords:** Subject – body – education.

*Recibido: 20/08/16*

*Aceptado: 18/10/16*

---

<sup>1</sup> Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación Sociedad (CICES), Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), Universidad Nacional de La Plata (UNLP) - Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONICET).

## SUJETO Y CUERPO EN EDUCACIÓN

*Ricardo Luis Crisorio*

Abordar el problema del cuerpo lleva, inexorablemente, a encontrarse con el del sujeto, por lo menos en nuestra cultura, en la cual el hombre ha sido siempre pensado como el acoplamiento y unión de un cuerpo y un alma (o de un elemento físico y otro ideal), y el cuerpo, de un modo u otro, como supeditado al alma<sup>2</sup>. Quizá por esto último, por ser el alma la instancia subordinante, su abordaje no ha llevado necesariamente a una pregunta recíproca por el cuerpo, resolviendo a este de distintos modos, aun antes de plantear el problema.

El campo de la educación no ha problematizado el cuerpo, se limitó a conducirlo. Durante la modernidad, la pedagogía ha tratado la relación sujeto/cuerpo en términos cartesianos, más allá de postular una unidad de la que nunca supo dar cuenta. El cuerpo de la educación no es otro, aún hoy, que el cuerpo extenso que la fisiología define en su objeto. Y a ese cuerpo le corresponde un sujeto indiviso y consciente.

El propósito de este trabajo<sup>3</sup> es poner al día brevemente nuestras investigaciones sobre el sujeto y el cuerpo de la educación, las cuales objetan tanto un sujeto consciente, indiviso o preconstituido, como el cuerpo extenso, unificado, físico. Para ello expondré, primero, algunas consideraciones sobre el sujeto y propondré luego un modo de pensar el sujeto de la educación. Del mismo modo procederé con el cuerpo. Proyecto mantener separados los tratamientos de uno y otro concepto pero, como se verá, eso no siempre me será posible: particularmente en el caso del abordaje del cuerpo, en el que me veo obligado a volver sobre el sujeto.

---

<sup>2</sup> Esto no es exactamente así en Homero. Abordé el problema en mi tesis de doctorado (Crisorio, 2014).

<sup>3</sup> “Sujeto de la educación” y “¿Un cuerpo incorporeal?” fueron los títulos de sendas exposiciones ofrecidas en el Coloquio *Curriculum, sujeto, saber*, organizado por el CICES (Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación Sociedad) en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, los días 24 y 25 de noviembre de 2015.

## 1. Sujeto

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 (2005), 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 [...]. 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).

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*”, para el que 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<sup>4</sup>. 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 (*ibíd.*, p. 527), de moverse por sí misma. En Descartes, cuarta y última etapa, según Castro, de la formación de la noción filosófica

---

<sup>4</sup> Una lectura interesante sería entender al sujeto ora 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.

de sujeto, me detendré un momento más, a mi propósito, porque él elabora, creo, las bases del sujeto actual de la educación.

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 *pysché* se 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 quizás 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 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, 2005, p. 523). Es importante porque este sujeto que tiene, sólo él, acceso inmediato a sí mismo, coincide, por un lado, con el sujeto de la educación en los *curricula* actuales, y con el agudo señalamiento de Lacan (2003, p. 844): “curiosa caída del *ergo* el *ego* es solidario de ese Dios” [de la religión].

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 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” (Nancy, 2014, p. 13). 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?” (*ibíd.*, p. 14). 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 (*ibíd.*, 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 tanto tal –por muy resuelto que tuviera su sustento biológico– sin una relación que, en primer lugar, lo suponga humano y, de seguido, 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 se quiere, 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 Otredad.

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” (Surrallés, 2005, p. 2)<sup>5</sup>, de ninguna “experiencia muda de un sentido mudo” (Merleau-Ponty, 1993, 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 humano,

---

<sup>5</sup> “[...] 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).

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).

## 2. Sujeto de

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, 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 en el alumno, lo que hace que se lo haya supuesto y suponga siempre, a la vez, indiviso. De este modo, entonces, el sujeto de la educación es quien “hace” la educación.

Durante mucho tiempo se lo supuso en el maestro, en tanto 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 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)<sup>6</sup>, 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 (v. Foucault, 1966).

En el triángulo mencionado, el aprendiz 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” (Lidell, Scott y Jones, 1940,

---

<sup>6</sup> Véanse también Víctor García Hoz (1968), Joaquín García Carrasco (1987), Rafael Flores Ochoa (1994).

“autónomos”), 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 *súmmum*: 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” (GPBA, s/f, p. 135), en lugar de procurar su descentramiento en relación al saber.

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 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<sup>7</sup>, y entre 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 tanto efecto de la educación, si no está en el lugar del educador ni del educando? El sujeto de la educación sigue siendo

---

<sup>7</sup> “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, citado por Castro, 2014, s/p.).

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 mismo 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” (GPBA, s/f, p. 135), precisamente porque la particularidad absoluta del sujeto solo puede constituirse y se constituye en relación con la universalidad de las prácticas corporales en tanto prácticas culturales, saberes o formas del saber. La universalidad del contenido, la enseñanza del contenido como un universal, requiere que los educadores custodiemos el saber, y no al sujeto, precisamente para que el sujeto ahí se constituya.

### 3. Cuerpo

En el principio del artículo “Cuerpo” del *Diccionario de Filosofía* de José Ferrater Mora (1964), se lee que este ha sido tratado, en la mayoría de los casos, en relación a 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 substancia; pero no pura materia o potencialidad (Aristóteles, 1995, *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 referentes al cuerpo fueron tratados sobre todo en relación a las cuestiones referidas a la materia y a la extensión. Para Descartes, lo sabemos, el cuerpo es *res extensa*, la cual 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” (Espinosa, 1980, *Ética.*, 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 *propio cuerpo* – no es un objeto.

Este breve recorrido hace ver que en los tratamientos del cuerpo, aun en los más actuales, él 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 la mayoría de las veces no se lo hace – 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 sea, 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* (Aristóteles, 1998, *Metafísica*, 1, 986b 30; 990a 3; 992b 4, cursivas mías). Me interesa exhumar esta relación porque en los últimos años del siglo pasado y en los que van de este se ha hecho hincapié en la crítica del cuerpo biológico, pero sin indicar que él 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.

#### **4. Sujeto y cuerpo**

Un modo habitual de pensar al hombre, léase el sujeto<sup>8</sup>, sostiene que él 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 (RAE, 2001, tomo I) – “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[...].” (2003, pp. 837-838).

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.

---

<sup>8</sup> 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. Cf. Eidelsztein (2001, p. 31).

838-839). 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” es a la vez la de su inserción en el mundo. Este sujeto-hombre, efectivo, real, concreto, no se 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 (1947, pp. 119-135). En fin, la fenomenología de la percepción tiene una base psicológica pero un propósito ontológico, en Merleau-Ponty más que en Husserl.

## **5. 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” (Surrallés, 2006, p. 8).

Lo relativo al sujeto requiere, permítaseme, 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;<sup>9</sup> 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: 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 disociada 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, pp. 8-9, cursivas mías).

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, 1993, 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, 2006, p. 3).

---

<sup>9</sup> “[...] esa quimera de los modernos” la llama Giorgio Agamben (2005).

En 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 António Damásio, quien sostiene que la percepción de las emociones depende de un sistema indisociable de la regulación biológica (v. Surrallés, 2006, p. 3) y que la razón se desarrolla sobre la base de una pulsión innata<sup>10</sup> – procura oponerse al modo en que el hombre, según Agamben (2004, s/p.), 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 (2004, s/p.) 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”. 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 tanto poseedor de una verdad que el lenguaje no puede formular. Por cierto, a la afirmación de Merleau-Ponty (1993, p. 167) “soy mi cuerpo” cabe preguntarle ¿quién dice esto, quién lo afirma?

## **6. El cuerpo ¿incorporal?**

“Ese cuerpo que creen suyo es un regalo del lenguaje”, dice Lacan, 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, 2008, p. 289), hace que el cuerpo intuitivo, sensible, se incorpore, es decir, se una con el organismo en una aparente

---

<sup>10</sup> “[...] 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 en Surrallés, 2006, p. 3).

unidad. Sin embargo, lo incorporal permanece marcando el cuerpo simbólico, aun después de su incorporación: o sea: el cuerpo simbólico es siempre incorporal (v. Lacan, 1977, pp. 18-19).

El mismo derecho de heurística negativa que consiente que se declare irrefutable *a priori* y por decisión metodológica que lo sensorial es irreductible, que “nuestro organismo está en el fundamento de 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” (Lakatos, 1989, pp. 51; 53), 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, pp. 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 transmisión 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<sup>11</sup>, aunque esto no tiene efecto si la caja de cambios se encuentra en punto muerto.

Por esto, Agamben (2004, s/p.) 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.

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,

---

<sup>11</sup> 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.

[...] 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, 2004, s/p).

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 la mostró en Eichmann, en Jerusalén, o como Foucault ha mostrado que la 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 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 *bios politikos*: “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)<sup>12</sup>. En efecto, los griegos no consideraban que la labor ni el trabajo “poseyeran suficiente dignidad para constituir un *bios*, una auténticamente

---

<sup>12</sup> 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 *curriculum* 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”.

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” (Arendt, 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 información 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*<sup>13</sup>, lo expresable, el significado o el predicado<sup>14</sup>. Lacan postula, para el psicoanálisis, que “esa suerte de lugar que los estoicos llamaban incorporeal” es, precisamente, “el cuerpo” (1967, p. 415)<sup>15</sup>.

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, pp. 21-22), como que la “inconsciente sustitución” de lo político por lo social (2009, p. 38), el “profundo malentendido que expresa la traducción latina”, la identificación errónea de estas esferas (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” (2009, p. 51).

---

<sup>13</sup> 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.

<sup>14</sup> El *Greek English Lexicon* (Liddell, Scott y Jones, 1940) vierte *gathered, chosen, picked out*, of stones; *capable of being spoken, to be spoken, an expression; a Word* (with a meaning), *predications*; but later, *expressions, phrases* (including statements, questions, commands, wishes, etc.).

<sup>15</sup> 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](http://www.staferla.free.fr). Agradezco a Alfredo Eidelsztein su precisa indicación.



Articular estas ideas y conceptos en nuestra práctica, quiero decir, la de educar, habilita a pensar el cuerpo como sus acciones, las cuales son incorpales en sí mismas, pero interactúan con el cuerpo extenso, sensible, que se supone humano aunque apenas corresponde al proceso biológico de intercambio espontáneo con el mundo físico, ligado a las necesidades de supervivencia individual y de la especie (Arendt, 2009, pp. 21-22). Arendt no ignora que, en un “sentido de iniciativa, un elemento de acción [...] es inherente a todas 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 (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 aquel 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 ése 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 (1987, pp. 193-195), propongo pensar, como cuerpo de la educación, un cuerpo de la acción que es, indefectiblemente, incorpale.

## Referencias Bibliográficas

- AGAMBEN, G. (2005). *La amistad*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, edición especial.
- AGAMBEN, G. (2004). El totalitarismo es la regla, entrevista sábado 9 de octubre de 2004, publicada en *Suplemento Ñ de Clarín*. Disponible en <http://www.vitralesxxi.com.ar>. Consultado: 06/08/2016.
- ARENDE, H. (2009). *La condición humana*. 1ra. ed. 5ta. reimp. (traducción Ramón Gil Novares), Buenos Aires: Paidós, 2009. (Fecha original: 1958).
- ARISTÓTELES. (1995). *Física*. Traducción Guillermo de Echandía. Barcelona: Planeta De Agostini-Gredos, (Fecha original: ca. 335-322 a.c.).
- ARISTÓTELES. (1998). *Metafísica*. Madrid: Gredos (Fecha original: ca. 335-322 a.c.).
- BALLARD, J.G. (1996). Proyecto para un glosario del siglo XXI. En: CRARY, J. 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.
- CASTILLEJO BRULL, J. L. (1981). Características del fenómeno educativo. *Nuevas perspectivas en las Ciencias de la Educación*. Madrid: Anaya.
- CASTILLEJO BRULL, J. L. (1985). La educabilidad. Categoría Antropológica. *Teoría de la Educación*. Madrid: Anaya.
- CASTRO, E. (2005). La formación de la noción filosófica de Sujeto y Subjetividad. *Psicoanálisis APdeBA* – Vol. XXVII – Nro. 3, pp. 513-536.
- CASTRO, E. (2014). Michel Foucault: la cuestión del sujeto, de la lengua a la palabra. Ponencia presentada en el *Primer Encuentro Gubernamentalidad y Biopolítica*, 31 de octubre de 2014, Pabellón Venezuela, Ciudad Universitaria, Universidad Nacional de Córdoba (inédito).
- CRISORIO, R. L. (2014). *Homero y Platón, dos paradigmas de la Educación Corporal*. Tesis para obtener el título de Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar> (consultado: 06/09/16).
- 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 Hyspanérica, (Fecha Original: 1677).
- FERRATER MORA, J. (1964). *Diccionario de Filosofía*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- FLORES OCHOA, R. (1994). El campo científico de la pedagogía. *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*, Bogotá: McGraw-Hill.
- FOUCAULT, M. (1966). A propósito de las palabras y las cosas. Entrevista con Madeleine Chapsal, *La Quinzaine Littéraire*, nro. 5. *Saber y Verdad*, Madrid, de la Piqueta. pp. 31-37.
- GARCÍA CARRASCO, J. (1987). El objeto de la indagación pedagógica. Apuntes de Teoría de la Educación, Salamanca: Universidad de Salamanca.
- GARCÍA HOZ, V. (1968) *Principios de Pedagogía Sistemática* (4ta. ed.). Madrid: Rialp.

GPBA- GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (s/f). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria*. Disponible en: [www.abc.gov.ar/.../documentosdescarga/escuelasecundaria.pdf](http://www.abc.gov.ar/.../documentosdescarga/escuelasecundaria.pdf) (Consultado: 06/09/16).

JACOB, F. (1977). *La lógica de lo viviente*, Barcelona: Laia.

KOYRÉ, A. (1987). Galileo y la revolución científica del siglo XVII. *Estudios de Historia del pensamiento científico*. México: Siglo XXI. pp. 180-195.

LACAN, J. (1977). *Psicoanálisis. Radiofonía & Televisión*. Radiofonía. Barcelona: Anagrama.

LACAN, J. (2002). Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. *Escritos 1*, Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 227-310.

LACAN, J. (2003). La ciencia y la verdad. *Escritos 2*, Buenos Aires: Siglo XXI. pp. 834-856.

LAKATOS, I. (1989). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza Universidad.

LIDELL, H. G., SCOTT, R. y JONES, H. S., (1940). *A Greek-English Lexicon*. Oxford: Oxford University Press.

MERLEAU-PONTY, M. (1947). Le primat de la perception et ses conséquences philosophiques. *Bulletin de la Société française de philosophie*. Tome XLI, n°. 4, octobre-décembre 1947, pp. 119-135.

MERLEAU-PONTY, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Buenos Aires: Planeta-Agostini.

NANCY, J. L. (2014) *¿Un sujeto?* Adrogué: Ediciones La Cebra.

RAE-Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Vigésima segunda Edición. México: Espasa Calpe.

SURRALLÉS, A. (2005). Afectividad y Epistemología de las Ciencias Humanas. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana, Ed. Electrónica*. Núm. Especial. Noviembre-Diciembre 2005, s/pp. Disponible en: [www.aibr.or](http://www.aibr.or). (Consultado: 06/09/16).