

LINEAMIENTOS CURRICULARES: EL DISCURSO OFICIAL Y LEGITIMADO DEL CUERPO

*María Carolina Cabrera¹
Ricardo Luis Crisorio²*

Resumen

Los modelos de diseños curriculares para la enseñanza de la Educación Física en la Argentina establecen categorías para significar los cuerpos de los alumnos, en un horizonte epistemológico en el que coexisten distintas corrientes de la Educación Física, que históricamente han justificado sus prácticas y que en la actualidad, se ofrecen como un discurso aparentemente renovador y crítico en relación al sujeto que se educa. Las prescripciones curriculares en general, en tanto dispositivos socio-históricos, establecen condiciones normativas a partir de una retórica basada en selecciones de saberes que están en relación con el poder político y su intencionalidad formativa. En este trabajo se los examina como los discursos oficiales de la educación del cuerpo, que se materializan en las prácticas educativas y en el cuerpo de los sujetos de la educación, a partir del análisis discursivo de los conceptos cuerpo y corporeidad en tanto categorías epistémicas.

Palabras claves: cuerpo – discurso – diseño curricular.

CURRICULAR GUIDELINES: THE OFFICIAL AND LEGITIMATED DISCOURSE OF THE BODY

Abstract

The models of curricular design for teaching Physical Education in Argentina (*Designs*) establish categories to give meaning to the bodies of students, in an epistemological horizon in which different currents of thought on Physical Education coexist. The latter have historically justified their practices and are currently offered as an apparently renovative and critical discourse related to the subject which is being educated. Curricular prescriptions in general, as socio-historical devices, establish regulatory restrictions from a rhetoric based on the selection of knowledge in relation to political power and its formative intentions. In this paper they are examined as the official discourses on the education of the body, which are materialized in educational practices and in the body of the subjects of education, from the perspective of discourse analysis of the concepts of the body and corporeality as epistemic categories.

Key words: body - discourse - curricular design

Recibido: 15/08/16

Aceptado: 23/10/16

¹ *Maestría en Educación Corporal*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) – Universidad Nacional de La Plata (UNLP), 2014.

² CICES-IdIHCS- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) – Universidad Nacional de La Plata (UNLP)/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

LINEAMIENTOS CURRICULARES: EL DISCURSO OFICIAL Y LEGITIMADO DEL CUERPO³

*María Carolina Cabrera
Ricardo Luis Crisorio*

Introducción

Proponemos analizar el *Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba para el Nivel Primario* (MEPC, 2012-2015) como ejemplo del modelo de diseño imperante, de las especificidades que se establecen, respecto de la educación del cuerpo. Se trata de estudiar los lineamientos curriculares como el elemento discursivo que condensa el programa de la institución escolar en cuanto a las prácticas educativas a llevar adelante en este momento de nuestra sociedad; de pensar y decir la educación, que procura conformar un modo de hacer la tarea educativa. Nuestro análisis tiene por fin indagar qué cuerpo se inscribe en las prácticas de Educación Física para la educación primaria, y si bien se realiza principalmente sobre los lineamientos elaborados para la educación primaria de la Provincia de Córdoba, sabemos que estos comparten una visión con los de los niveles inicial y secundario y también con los de otras provincias argentinas. La elección del diseño curricular cordobés se justifica en que, aunque no ignoramos que las variables político-contextuales tienen incidencia en la formulación de los *curricula*, sostenemos que es posible extender o generalizar el análisis de un material específico, o de determinado discurso, en la medida en que ellos representen un modo recurrente de problematizar, en este caso, el cuerpo y su educación.

Con este propósito comenzaremos analizando a la Educación Física en tanto formación discursiva y luego el cuerpo –nuestra unidad de análisis– como categoría que se desprende de la lectura y consideración epistemológicas del que aquí proponemos como “el discurso oficial y legitimado del cuerpo”, es decir, los diseños curriculares para

³ Este artículo se desprende de la tesis “Diseño Curricular: prescripciones políticas, discurso legitimado y una corporalidad que se enuncia.”, presentada para obtener el título de grado de Licenciada en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) – Universidad Nacional de La Plata (UNLP), 2014.

la enseñanza de la Educación Física –en adelante, los *Diseños*–. En una tercera instancia, nos detendremos en exponer la corporeidad, a partir del discurso de la motricidad, para luego proponer (y contraponer) el cuerpo de la Educación Corporal. Los términos corporeidad y corporalidad aparecen en las propuestas curriculares como conceptos no tanto sinónimos cuanto indiferenciados, imprecisos. Sin embargo, por un lado, el primero denota la cualidad de corpóreo, que es lo “que tiene cuerpo o consistencia” (RAE, 2014), mientras que el segundo refiere a la cualidad de corporal, que significa “lo perteneciente o relativo al cuerpo, especialmente el humano” (RAE, 2014); y por el otro, como veremos cuando los tratemos, organizan y direccionan nociones diferentes del sujeto de la educación y del cuerpo que se educa, por lo que, finalmente, terminan por sistematizar de muy distinto modo las relaciones de saber, de poder y éticas, en tanto ejes que proponemos para el análisis.

La Educación Física, una formación discursiva

Las prescripciones curriculares en general, en tanto elementos performativos, determinan modos específicos de subjetivación en función del sujeto que prefigura el sistema normativo que prescriben. A la vez, este ordenamiento define una relación sujeto-cuerpo cuya validez, precisamente, nuestro trabajo interpela.

La diversidad de enfoques teóricos con los que se ha construido la Educación Física hizo (y hace) que para abordar el cuerpo como unidad de análisis sea necesario definir desde dónde y cómo se lo piensa. Nos resulta necesaria una revisión epistemológica con el propósito de develar los significados que el cuerpo y sus prácticas encubren. La falta de una actitud crítica sobre sus discursos ha conducido a la Educación Física a permanecer como una práctica de carácter pseudocientífico o, más bien, reducida a un hacer técnico sobre un cuerpo radicalmente biológico e individual.

En cambio, asumimos la reflexión teórica como una forma de acción práctica que es, al mismo tiempo una acción política (lo que no significa que asignamos a la educación misma un carácter político). Abordar el cuerpo como objeto educable, y educarlo, implica considerar necesariamente una dimensión epistémica que lo interprete y lo interroge crítica y éticamente con respecto a la verdad.

Nos proponemos tensionar, entonces, los discursos que oficializan y legitiman determinadas formas de pensar, decir y hacer la tarea educativa, en nuestro caso, en relación al cuerpo, en las instituciones escolares; y que, por tanto, intentan configurar las prácticas de los actores: profesores y alumnos. Dicho de otro modo, procuramos indagar las tradiciones específicas de saber que los *Diseños* seleccionan para orientar la tarea docente en relación al cuerpo, desde una posición que supone “transformar la crítica ejercida en la forma de la limitación necesaria en una crítica práctica en la forma del franqueamiento posible” (Foucault, 1996, p. 104) de esas limitaciones que nuestra propia historia disciplinar impone a nuestro pensamiento.

El cuerpo: categoría discursiva, política e histórica

En la Modernidad –más precisamente en la segunda mitad del siglo XIX– la noción de naturaleza se expande de manera tal que ocupa y atraviesa las practicas todas de la vida de cada individuo y la población, entendida esta última como el cúmulo de esas vidas que serán biológicamente entendidas y reguladas por el Estado. Es entonces cuando surge un modo de relación conceptual humanista que anuda la vida *zoé* de los griegos (biológica en la modernidad) con el individuo, en una idea de cuerpo que ciertos discursos no cuestionan ni disciernen aun en la actualidad. De este modo, la educación se hace cargo de *normalizar* el cuerpo de la población, por un lado, y de ayudar a *controlarlo*, por otro. Con este propósito se creó la Educación Física a fines del siglo XIX, mediante la llamada “reforma de la Gimnástica”, que remediaba la supuesta artificialidad, desproporción y dificultades de esta, proponiendo ejercicios “naturales”, espontáneos, placenteros y fáciles, que permitieran poner una educación integral e higiénica, congruente con los preceptos de la fisiología, “al alcance de todos los niños” (Lagrange, 1894, p. 20). Este acontecimiento instauró en el campo de la educación un modo de pensar el cuerpo que, como dijimos, más allá de las transformaciones muy específicas que han ocurrido desde entonces respecto de los usos sociales del cuerpo, mantiene su vigencia y puede leerse en los *Diseños*.

El estudio de lo que, para la especificidad del campo, podríamos llamar con Foucault (1996, p. 108) “conjuntos prácticos” demuestra que ese cuerpo constituye para

la educación del cuerpo un límite histórico que es preciso transgredir. En efecto, la consideración del cuerpo como una unidad orgánica y una realidad “física” requiere hoy una actitud a la vez histórico-crítica y experimental, es decir, un trabajo que abra “por un lado, un ámbito de investigación histórica” y se someta, por otro,

[...] a la prueba de la realidad y la actualidad, a la vez para captar los puntos en que el cambio es posible y deseable como para determinar la forma precisa que se debe dar a ese cambio (Foucault, 1996, p. 105).

Con “actitud” queremos decir, como Foucault,

[...] un modo de relación con respecto a la actualidad; una elección voluntaria que es efectuada por algunos [...] una manera de pensar y de sentir, también una manera de actuar y de conducirse, que indica, a la vez, una pertenencia y se presenta como una tarea [...] algo como lo que los griegos llamaban un *ethos* (Foucault, 1996, p. 94).

Pensamos el cuerpo, en tanto categoría, como un efecto del orden simbólico, a la vez propio y creador de una realidad cultural e histórica, por ende, política. El concepto cuerpo es, como todo concepto, como toda palabra, polisémico; pero, además, está sumamente connotado. Una y otra circunstancia exigen definir lo que se entiende por él, aún si sabemos que no es posible lograrlo del todo. En tanto ningún significante significa por sí solo, es preciso analizarlo en relación con otros significantes (un contexto de habla) para precisar un significado o un sentido interpretables. Definir el cuerpo epistemológicamente es crear el objeto que se pretende para las prácticas, en nuestro caso educativas. En estos términos, entendemos el cuerpo como un objeto creado por un punto de vista y no como un objeto dado. Por lo tanto, el cuerpo que suponen los *Diseños* es también una construcción, efecto de los discursos de ciertas disciplinas científicas y posiciones filosóficas, y ello no es sin consecuencias para su educación. A ese cuerpo oponemos un cuerpo de la acción, construido y realizado en prácticas corporales, no tanto con el fin de suturarlo para siempre sino como principio de su problematización y de su educación.

Por prácticas corporales entendemos no las prácticas individuales o colectivas que se hacen total o prioritariamente con el cuerpo (que son todas) sino aquellas culturales, históricas, que en todas las sociedades toman por objeto el cuerpo para hacer algo con él o, mejor, de él. Sin pretender reducir a nada la polisemia del término cuerpo, conscientes

de la complejidad de la realidad que funda, procuramos ponerla en relación con lo humano, es decir, con el lenguaje y las prácticas que lo constituyen para el sujeto, también como cuerpo propio, sustrayéndolo tanto de la “extensión” que le confiere ocupar un espacio y tener tres dimensiones como de su supuesta preconstitución intuitiva, sensible, indivisa, “física”.

En lo que sigue presentaremos la oposición que nos interesa a partir del análisis del término *corporeidad*, que es el sustantivo que utilizan los *Diseños* para representar el cuerpo que proponen, así como de *corporal*, que es el adjetivo que usamos para definir la educación del cuerpo que proponemos. El *Diccionario de la Lengua Española* (RAE, 2014) define “corporeidad”, como citamos, como “cualidad de corpóreo” pero, curiosamente, da a este término dos acepciones que difieren cuando se las aplica al cuerpo humano. La primera es “que tiene cuerpo o consistencia”, la segunda “perteneciente o relativo al cuerpo o a su condición de tal”. Por supuesto, puede pensarse que la extensión o consistencia es inherente al cuerpo humano, pero no que ella sea su única o determinante cualidad. En cambio, “corporal” designa, para el mismo *Diccionario*, como también vimos, lo “perteneciente o relativo al cuerpo, especialmente el humano”, que puede ser la apariencia, la presencia, la capacidad de actuar, etc. Ambas palabras revelan, cada una, una posición teórica específica en relación al saber e implican un modo particular de concebir el cuerpo y el sujeto de la educación. No obstante, la ambigüedad y el uso indistinto de una y otra persisten. Para salvarlos, en adelante nos referiremos al primero como “cuerpo de la motricidad” y al segundo como “de la educación corporal”.

El cuerpo de la motricidad

En la presentación de la Educación Física en el *Diseño* de la Provincia de Córdoba puede leerse:

La Educación Física incide de manera intencionada en la apropiación de saberes corporales y ludomotrices, [...] en escenarios que favorecen la conformación de un vínculo con su *propia corporeidad*, y con el reconocimiento de los otros y del ambiente, de manera creativa (MEPC, 2012-2015, p. 189, cursivas nuestras).

Saber ser, saber estar, saber hacer en el ambiente, amerita la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes, en procesos de exploración, descubrimiento y experimentación sensible (MEPC: 2012-2015, p. 190, cursivas del *Diseño*).

A nuestro propósito bastan estas breves referencias para dar cuenta de la retórica con que el *Diseño* de la provincia de Córdoba presenta el cuerpo y el sujeto de la educación, para no abundar con ejemplos que se reiteran en múltiples pasajes. Ambas citas, en su conjunto, refieren al saber (ser, estar, hacer) en el ambiente,⁴ remitiendo la construcción y apropiación de conocimientos respecto de una corporeidad que ya es propia, los otros y el medio mediante la exploración, el descubrimiento y la experiencia de los sentidos.

De este modo, la corporeidad representa un cuerpo que al hacer se unifica con la conciencia y un sujeto que se manifiesta en la conducta, lo que justifica que identifiquemos a la corporeidad con un cuerpo “de la motricidad”, palabra que designa la “capacidad del sistema nervioso central de producir la contracción de un músculo” y, también, la “capacidad de un cuerpo para moverse o producir movimiento” (RAE, 2014). Las referencias teóricas citadas en el cuerpo y la bibliografía del *Diseño* de la provincia de Córdoba son Luis Miguel Ruiz Pérez y Alicia Grasso. Sin embargo, es la *Fenomenología de la Percepción* (Merleau-Ponty, 1993) la que sostiene el documento⁵, y para Merleau-Ponty la percepción es una modalidad original de la conciencia y el mundo percibido es el fondo siempre presupuesto por toda racionalidad, todo valor y toda existencia (1947, p. 119).

Sostenemos que este modo de pensar el cuerpo, aunando la fenomenología con las llamadas ciencias de la motricidad, del que emerge el concepto de corporeidad, es un modo de enunciar el cuerpo en continuidad con el legado de la fisiología del siglo XIX: el cuerpo “natural” en relación con su medio. “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” (Lacan, citado en

⁴ Un sucinto pero claro análisis de la relación entre individuo vivo, población y ambiente, y devenir de la política en biopolítica, puede leerse en Foucault (2003, especialmente páginas 253-256).

⁵ Un análisis que corrobora, además, la generalización de esta retórica en los *Diseños* de otras provincias argentinas, puede encontrarse en Valeria Emiliozzi (2011), *El Diseño de la provincia de Buenos Aires* analizado por la autora refiere más a Eugenia Trigo Aza y Manoel Sergio, por ejemplo, pero se sostiene también en la *Fenomenología de la Percepción*.

Crisorio, 2015). Es decir, se aliena al individuo en la cronología de su periodo vital, haciendo corresponder sus aprendizajes con lo que “la psicología más desabrida, el humanismo más anticuado” (Foucault, 1991, p. 37) suponen la conducta *normal* para cada edad. Tal como se expone en el *Diseño*:

[...] desde el punto de vista del desarrollo motor, en el marco de las prácticas corporales y motrices, el niño amplía y mejora la posibilidad de manipular objetos y afianza sus desplazamientos en el espacio, reconociendo y haciendo uso, en forma creciente, de su mayor disponibilidad corporal y motriz, a fin de dar respuesta a los desafíos que le presentan las situaciones vitales que lo involucran (MEPC, 2012-2015, p. 189).

De esta manera, el sujeto de la educación se objetiva en una totalidad unificada en su estatuto de infante destinatario de la didáctica, suponiendo un orden creciente en el aprendizaje y situaciones vitales replicables en el contexto áulico. En fin, un esquema de relación docente-alumno-contenido que mantiene un sujeto universal y un saber que se le adapta.

La interpretación de la fenomenología que puede leerse en los *Diseños* fusiona el

[...] subjetivismo y el objetivismo, incluyendo al sujeto y su mundo dentro de una misma trama. [...] El momento inicial supone una nueva visión [...] una visión no intelectualizada que comienza con la percepción ingenua y exige tales requisitos. La percepción se constituye, así, como el momento preliminar en tanto se trata de una percepción preconsciente y prepersonal [...] una conciencia que puede captar lo que no es conciencia (Ravagnan, 1992, p. 8).

Al respecto, Alexandre Surrallés propone describir

[...] los principios del *desarrollo ontogenético* que permite pensar en la aparición de un *cuerpo estructurado*” a partir de “situarse en un nivel más profundo que el cognitivo, imaginando la existencia en el estadio anterior: el plano de la sensibilización (citado en Crisorio, 2015, cursivas nuestras).

Así se termina por configurar un modo de aprender a través de la percepción que justifica proponer como Objetivo para el Primer Ciclo, por ejemplo, “enriquecer el conocimiento y percepción de su propio cuerpo y su disponibilidad motriz para la manifestación e intervención en su entorno” (MEPC, 2012-2015, p. 198).

Esta cita prefigura un análisis puramente biológico de la percepción y de lo biológico como origen y causa. Se concibe a los sentidos, deshabitados de pensamiento,

como fuentes objetivas de conocimiento, por un lado y, por el otro, un “sujeto” que percibe lo real con independencia del orden simbólico que prefigura su percepción, es decir, sin nada que anteceda la experiencia primera del encuentro del sujeto y lo real: el cuerpo es, así, el modo de ser-en-el-mundo del sujeto, una totalidad conciencia-cuerpo, la comunión entre el mundo y el cuerpo se expresa en el sentir sensible del sujeto. El estímulo se encuentra con el cuerpo que se dispone a recibirlo, de modo que “únicamente será eficaz aquello que reserva un sentido para el organismo” (Ravagnan, 1992, p. 15). Los hechos se piensan a partir de la conciencia: hay mundo porque puedo percibirlo y puedo percibirlo porque tengo un cuerpo que soy o soy el cuerpo que tengo. Así, el cuerpo fenoménico se encuentra ligado a la existencia, es la comunión estructural por la cual accedemos al mundo. En resumen, existe un compromiso recíproco entre el cuerpo y el mundo, por el que uno necesita del otro para acreditarse como tal: una relación solidaria y original. “Este modo del ser postula la unidad de la experiencia y el saber” (Crisorio, 2015), un discurso antropológico que ubica a la experiencia como hecho vivido y ontológico.

Una de las *Orientaciones para la enseñanza y la evaluación* propuestas en el *Diseño*, puntualiza la deriva técnica de este punto de vista:

[...] el taller es una organización centrada en el hacer, que integra el saber, el convivir, el emprender y el ser, posibilitando la producción de procesos y/o productos referidos a los saberes propios de la Educación Física. Promueve el trabajo colectivo y colaborativo, la vivencia [...] (MEPC, 2012-2025, p. 202).

Desde la concepción teórica hasta la proposición operativa se evidencia el empeño por conjurar el dualismo cartesiano pero, como en tantos otros casos, sin cambiar los términos en que fue planteado por Descartes: privilegiando *un* cuerpo sobre *una* mente. Frente al postulado cartesiano, se adopta una actitud fenomenista que afirma que “todo enunciado acerca de una cosa u objeto material puede traducirse a enunciados relativos a datos de los sentidos y que el lenguaje fenomenista se adapta más que todo otro lenguaje a lo dado” (Crisorio, 2013, p. 85).

Valeria Emiliozzi muestra cómo distintos autores que definen la corporeidad desde un modo similar de concebir al cuerpo, lo hacen a partir de una condición de presencia y de existencia (algo así como “existo luego pienso”) que se conforma como

corporeidad en el hacer. “La corporeidad implica pensar desde el momento en que siento y actúo”, dice Emiliozzi (2013, p. 174), y continúa haciendo ver que la corporeidad se hace consciente en la experiencia sensible, la cual, a su vez, remite a una experiencia originaria para comprender el mundo. Una secuencia que, en definitiva, puede reducirse a hacer, sentir y conocer.

No extraña, entonces, que el *Diseño* plantee una secuencia de objetivos que va del conocimiento y percepción del propio cuerpo en el primer ciclo, como citamos antes, a “la experimentación e interacción equilibrada, sensible y de disfrute en el ambiente natural y otros” (MEPC, 2012-2015, p. 200), para el segundo.

La noción de corporeidad remite a un sujeto de conocimiento que, paradójicamente, construye un objeto ya dado como tal a sus sentidos y en esa misma experiencia establece el orden de su mundo, incluido, por ejemplo, el “reconocimiento y aceptación del propio cuerpo sexuado y sus posibilidades” (MEPC, 2012-2015, p. 197). Todo esto a partir de las *prácticas corporales y ludomotrices referidas a la disponibilidad de sí mismo*, según plantea el documento analizado (MEPC, 2012-2015, p. 190). La experiencia no posible que plantea Kant, el Real lacaniano o el inconsciente de Freud son categorías que exceden lo que el sujeto puede conocer y, como no pueden hacerse conscientes, la experiencia es fundada por el sujeto “en tanto que su percepción está ligada con un lenguaje originario desde él mismo y desde una experiencia propia” (Emiliozzi, 2013, p. 180). En otras palabras, se supone una experiencia originaria, respecto de la cual el orden del discurso se limita a ser la explicitación de un sentido que ya existe en las cosas y que basta leer para poder decirlo (v. Foucault, 1992, p. 41).

La corporeidad, la cualidad de corpóreo del sujeto, emerge en el cruce de la fenomenología con las ciencias de la motricidad, como el modo de representar un cuerpo paradójico, que se hace, en su hacer, lo que ya es, y a partir de ese hacer se hace consciente de lo que es. Por ejemplo, el sub-eje de la *Construcción corporal y motriz con un enfoque saludable* (es decir, una construcción autónoma pero dirigida) propone como contenido para el segundo ciclo el “reconocimiento y autocorrección de posturas inadecuadas” (MEPC, 2012-2015, p. 197). ¿Por qué reconocimiento y autocorrección? ¿Por qué no conocimiento y corrección? Proponemos que el *Diseño* confunde construcción con descubrimiento en una propuesta educativa que apunta a la construcción

de un cuerpo que ya es, que está dado, a partir de lo que este sujeto, universal y autónomo, puede percibir por sí mismo en sí mismo. La neurofenomenología⁶, que opera como la referencia teórica que sostiene este modo de pensar el cuerpo y su educación, remite a un Yo-cuerpo indiviso y co-natural al mundo, que aprende a partir de la autopercepción que le devuelve su hacer-en-el-mundo que lo rodea.

El cuerpo de la Educación Corporal

La crítica, ha dicho Foucault (2014, p. 18),

[...] no puede ser la premisa de un razonamiento que terminaría con: 'esto es lo que queda por hacer'. Debe ser un instrumento para quienes luchan, resisten y no quieren más lo que es. Debe ser utilizada en procesos de conflicto, de enfrentamientos, de intentos de rechazo. No debe servir de ley para la ley. No es una etapa en una programación. Es un desafío respecto de lo que es.

Se trata, tratamos, de pensar otro cuerpo, cuestionando la consistencia del cuerpo de la motricidad y su correspondencia con un sujeto que sería su efecto, o el efecto de su organismo o de su sistema nervioso, problematizándolo no aisladamente sino a partir de un discurso que lo constituye para el sujeto y hace que el organismo se incorpore. En pocas palabras, si el sujeto conoce lo que “percibe” es porque habla, y porque eso ya fue nombrado y significado en un orden simbólico.

A diferencia de las ciencias de la motricidad y la fenomenología, la Educación Corporal no precisa recurrir a la hipótesis de una percepción “preconsciente y prepersonal” (ver nuestra cita de Ravagnan, 1992, en este texto), ni a un pre-sujeto ni a un pre-objeto (Surrallés, citado en Crisorio, 2015). Nuestras observaciones nos permiten pensar, con cierta lógica, un cuerpo hecho de palabras que aíslan sus partes y las relacionan, lo fragmentan, lo unifican y lo distinguen de otros cuerpos; le dan altura, peso, volumen, extensión, sustancia, lo cualifican y lo peyoran, y sancionan el orden de las experiencias a que debe someterse según edad, sexo, condición. Ese cuerpo no se presenta a nuestra observación como la condición corpórea de un sujeto ni como un

⁶ Las ciencias de la motricidad remiten a la fenomenología en autores como Eugenia Trigo Aza y Manoel Sergio y la fenomenología es retomada por las neurociencias en autores como Damásio. Cf. Emiliozzi (2011) y Crisorio (2015), respectivamente.

sujeto; antes bien, constatamos que del sujeto se habla antes y después del cuerpo que, como dijimos, se constituye para el sujeto, porque él habla, también como propio de él.

Nada nos autoriza a asignar al cuerpo condición natural (“física”) ninguna ni a atribuirle cualquier índole pre-subjetiva o pre-objetiva, pero también nos parece una simplificación adjudicarle el carácter de “construcción social” que algunas antropologías y sociologías suelen endilgarle con cierta facilidad. La cuestión se nos presenta como bastante más compleja puesto que observamos, también, no solo las diferencias –la “absoluta particularidad”– de los cuerpos sino que ellas no provienen única ni principalmente del cuerpo biológico o “físico” ni de sus experiencias de vida (sobre todo temprana) sino que, como muestra Eidelsztein, varias instancias las aportan: biología, sociedad, historia, cultura, política, derecho. Por lo demás, si el cuerpo “natural” aporta en efecto diferencias, es porque “ellas significan, es decir, funcionan como significantes en la cadena del discurso [...] y en el universo social, cultural, religioso y lingüístico en el que verdaderamente habitamos” (Eidelsztein, 2012, pp. 48-49).

En ese mundo significativo nada existe que sea: ni el amor, ni el odio, ni la belleza, ni siquiera el dolor, ni nada; todo eso ya está atrapado en el funcionamiento de lo que representa un significante frente a otro y el Otro. Ni siquiera el rostro, que parece indicar particularmente lo más particular del cuerpo biológico, posee en sí mismo la potencia de determinar la posición en relación, por ejemplo, al amor, la amistad, la familia, la voluntad, el deseo, la felicidad, el sufrimiento; aun si, en un contexto tan sustancialista y biologista como el nuestro en la actualidad, se lo interviene cada vez más en su sustancia carnal, eso no implica cambios en la posición de sujeto. De modo que ni nuestra belleza se altera cortando y cosiendo la piel de la cara o el cuerpo, pues ella está en la mirada del otro, que necesita ser interpretada en función de la batería del lenguaje y del Otro, su encarnadura, y no en lo que nos parece que nos devuelve el espejo.

Es precisamente por estas cuestiones de “absoluta particularidad”, que Lacan creó y desarrolló el neologismo *lalangue* (lalengua), para indicar la coordinación ineliminable de la lengua con la lengua materna, pero en el sentido del valor que los términos de la batería –que ni siquiera suelen ser de una única lengua natural– toman en la historia familiar y particular de cada caso (Eidelsztein, 2012, p. 49).

Sostenemos que, del mismo modo que se articula la lengua natural, que es social, y *lalengua* particular, también el cuerpo es una construcción particular, articulada en el marco que proveen, para cada época y cultura, las llamadas representaciones sociales. Pero aun si esta construcción particular del cuerpo, en correspondencia con la posición subjetiva, posee, igual que el sujeto mismo, “amplias determinaciones y potencias causales” (Eidelsztein, 2012, p. 49), dos cuestiones resultan claras a nuestro entender: a) tal construcción no alcanza para plantear el destino, y b) en tales determinaciones y potencias no pueden incluirse el cerebro, los genes, las hormonas ni las partículas de ADN, etc., ni ninguna estructura previa de modo que solo queda lugar para “actos, ellos mismos significantes, entre los términos que ya funcionan en el sentido de la estructura y con específicos valores aportados por los otros y Otros...” (Eidelsztein, 2012, p. 49).

Conclusión

El cuerpo de los *Diseños*, fundado en las ciencias de la motricidad, que resultan del cruce entre la fenomenología y las neurociencias, no es sino el mismo cuerpo extenso, natural, “físico”, que la fisiología legó a la Educación Física a fines del siglo XIX para que ella hiciera efectiva su normalización biopolítica, envuelto en un ropaje filosófico-científico supuestamente antipositivista y anticartesiano (dice negar el dualismo sujeto-cuerpo), pero que asegura incidir en la conformación de un vínculo con una corporeidad que ya es propia y condición de posibilidad del sujeto de la educación, con lo que el cartesianismo en todo caso se invierte, pero no se anula, en la primacía del sentir sobre el pensar. Por otra parte, el uso de un sustantivo abstracto como corporeidad para enunciar aquello con lo que el sujeto debe vincularse, pero que a la vez ya es propiedad y condición del sujeto mismo, cancela cualquier posibilidad de particularizar la construcción de ese vínculo, postulando un sujeto universal que se refuerza en la idea de que es preciso poner los saberes a enseñar en la perspectiva del niño o el adolescente, pero se pone en series al relacionarlo con el contexto.

No es este el cuerpo que observamos en nuestras prácticas. El cuerpo que llega a nosotros, a nuestras clases, en la escuela primaria y media, y aun en el nivel preescolar, es un cuerpo construido con palabras y actos significantes, significativo él mismo. Puede

verse en los modos en que los niños dicen, hacen y se conducen, reaccionan ante lo que los otros hacen, en sus gustos y disgustos, sus preferencias y rechazos, sus calificaciones y descalificaciones, sus seguridades e inquietudes, goces y sufrimientos, en las relaciones que establecen, tan propias como ajenas, que ya poseen determinaciones, potencias e impotencias, sin que nada de todo esto alcance para plantear un destino; y que si las variables biológicas, “físicas”, si el cuerpo “natural”, aporta en efecto diferencias, es porque ellas significan, es decir, funcionan como significantes, en nuestra sociedad y cultura, y consecuentemente en nosotros, en tanto continuemos más dispuestos a buscar en el sistema nervioso o metabólico, el cerebro, los genes, las hormonas o las partículas de ADN, una verdad que, situándose más allá del lenguaje, nos tranquilice, que a ejercer la crítica del pensamiento que nos piensa, y que solo retrocederá si lo pensamos.

Referencias Bibliográficas

CRISORIO, R. (2015). ¿Un cuerpo incorporeal? Inédito, ponencia presentada en el *Coloquio Curriculum, sujeto, saber*. CICES/IdIHCS/FaHCE/UNLP-CONICET, 24-25 de noviembre de 2015.

CRISORIO, R. (2013). Lo sensible y lo inteligible. En: FARINA, C. y E. J. HERNÁNDEZ GONZÁLEZ (comps.) *Cosméticas y Políticas del Cuerpo: Educación de lo Sensible*. Cali, Colombia, Alfagraphics E U, pp. 80-99.

MEPC- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2012-2015). *Diseño Curricular de la Educación Primaria de la Ciudad de Córdoba, 2012-2015*. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Secretaría de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Dirección General de Planeamiento e Información Educativa. Disponible en: igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones. Consultado 03/08/2016.

RAE - Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la Lengua Española (2014)*, 23ª. Edición. Madrid: Editorial Espasa Calpe.

EIDELSZTEIN, A. (2012). El origen del sujeto en psicoanálisis. *El Rey está desnudo, Revista del Psicoanálisis por venir*, N° 5, Buenos Aires: Letra Viva Librería y Editorial, pp. 7-55.

EMILIOZZI V. (2013). Corporeidad y cuerpo: un análisis sobre el Diseño Curricular de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. En: VAREA, V. y E. GALAK (comps.) *Cuerpo y Educación Física*, Buenos Aires: Editorial Biblos/ El cuerpo propio, pp. 171-188.

EMILIOZZI V. (2011). *Fragments de cuerpos despojados: Una arqueología y una genealogía de los discursos del cuerpo en el Diseño Curricular de Educación Física*. Tesis de Maestría, UNLP, FaHCE, La Plata.

FOUCAULT, M. (1991). A propósito de las palabras y las cosas, entrevista con Madeleine Chapsal. *La Quinzaine Littéraire*, N° 5, mayo 1966, en *Saber y Verdad*, Madrid: de la Piqueta, pp. 31-37.

FOUCAULT, M. (1996). *¿Qué es la Ilustración?* Madrid: Editorial de la Piqueta.

FOUCAULT, M. (2003). La tecnología política de los individuos. En: *La inquietud por la verdad: escritos sobre la sexualidad y el sujeto*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, pp. 239-256,

FOUCAULT, M. (2013). *Historia de la sexualidad, 2. El uso de los placeres*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

FOUCAULT, M. (2014). *Historia de la sexualidad, 1. La voluntad de saber*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

FOUCAULT, M. (2015). *Saber, Historia y discurso*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

LAGRANGE, F. (1894). *La higiene del ejercicio en los niños y en los jóvenes*, (traducción de Ricardo Rubio), Madrid: Librería de José Jorro.

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). *La Fenología de la Percepción*. Traducción de Jem Cabanes. Barcelona: Planeta-De Agostini. (texto original, 1945).

RAVAGNAN, L. (1992). *Los fundamentos de las ciencias del hombre*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.