

EDUCACIÓN CORPORAL

Probablemente, la primera utilización de la expresión *educación corporal* como término técnico es la propuesta de cambiar por ella el nombre Educación Física en las carreras de profesorado y licenciatura en la Universidad Nacional de La Plata en el año 1997. Los evaluadores del Plan de Estudios que entró en vigencia a partir del año 2000 rechazaron el cambio argumentando razones de oportunidad pero no de sentido. La segunda es la presentación de la carrera de *Maestría en Educación Corporal*, aprobada por el Consejo Académico de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y el Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Plata, que comenzó a funcionar en 2001 y todavía lo hace con ese nombre. En los argumentos ofrecidos en uno y otro caso para proponer el cambio de nombre habría que buscar las primeras formulaciones de una Educación Corporal. Pero la expresión ha sido generalizada con sentidos distintos, lo que hace necesario explicarla tanto en términos positivos -qué es la Educación Corporal- como en términos negativos -qué no es.

Si el discurso funda el objeto del cual va a hablar, si el objeto de estudio es producido por los enunciados, un discurso se funda en la separación que establece respecto de otro, al que obviamente excluye. El discurso que constituye y sustenta a la Educación Corporal desplaza el territorio tradicional y los métodos de la Educación Física, excluyendo de los objetos que procura conocer o investigar en primer lugar el cuerpo *natural*. Tanto si por él se entiende un cuerpo perteneciente a la Naturaleza en cuanto universo, y por ello dado, primario, fundamental, constante, como si por él se entiende un cuerpo que tiene un modo de ser que le es propio y que hay que conocer tal como efectiva y *naturalmente* es; tanto si se lo entiende como algo que tiene en sí mismo la fuerza del movimiento por el cual llega a ser lo que es en el curso de un *crecimiento* o *desarrollo*, como si se lo concibe como cualidad o propiedad que encarna en los seres humanos lo que es *natural* o *más natural* en ellos.

La Educación Corporal no niega el cuerpo sustancial, extenso, que la fisiología define en su objeto. Pero lo entiende como una construcción particular de una disciplina particular, producida con las herramientas generales de la ciencia moderna, y rehúsa el legado de ese cuerpo que el siglo XIX hizo a la Educación Física. Esa herencia se expresa en el adjetivo *física*, que especifica a educación

consumando una contradicción en términos; puesto que educación implica la transmisión de una cultura y naturaleza, por lo menos en los dos últimos siglos, se ha jugado reiteradamente en la oposición naturaleza/cultura (cf. Ferrater Mora, 1994:*Naturaleza*). En la Educación Física actual se critica a menudo el cuerpo biológico, pero casi no se objeta el cuerpo físico, tridimensional. Probablemente porque para el pensamiento occidental el cuerpo es físico, material, natural; un elemento primario, fundamental, permanente, innato, dado, que tiene un modo de ser que le es propio y que hay que conocer como efectiva y naturalmente es; que pertenece a la Naturaleza, o al conjunto de las cosas naturales en tanto *reales*; que sigue (o debe seguir) un orden natural, porque posee un ser y por ende un llegar a ser; o porque quizá sea nuestra forma y materia en cuanto *seres corporales*: “*essentia, forma, quidditas*” de nosotros mismos. La palabra latina *Natura* equivale en gran parte al término griego que transcribimos *physis* y que corresponde al verbo *phyó* (infinitivo *phyein*), que significa producir, engendrar, crecer, hacer crecer, formarse. De aquí que *physis* sea traducido por naturaleza, es decir, lo que surge, lo que nace, lo que es engendrado, e implique cierta cualidad *innata* o propiedad que pertenece a la cosa de que se trata y que hace que esa cosa sea lo que es en virtud de un principio propio suyo (cf. Ferrater Mora, 1994:*Naturaleza*).

La crítica del cuerpo físico no hace a la Educación Corporal perder de vista la del cuerpo biológico. Lo biológico ha venido a designar no el *bíos* del que proviene y que entre los griegos era la vida política, pública, calificada, cuyo ámbito de ejercicio era la *polis*, sino la vida vegetativa, que Aristóteles decía que los seres humanos compartimos con las plantas y los animales, y que en griego se dice *zoê*. La tercera etapa de la deriva biopolítica, surgida en el mundo anglosajón en la década de 1970 y aún en curso, manifiesta como rasgo distintivo un marcado naturalismo que, a diferencia del organicismo de las décadas de 1920 y 1930, realiza la transición de un paradigma físico a uno biológico (cf. Esposito, 2006:38). Esto se refiere a la condición contingente del cuerpo, que mantiene la acción humana dentro de los límites de determinadas posibilidades anatómicas y fisiológicas, a su configuración biológica como sustrato preexistente a un sujeto entendido como su epifenómeno, e incluso al bagaje genético del sujeto; o de las razas, puesto que las concepciones racistas también ven al hombre como producto de su cuerpo, en lugar de advertir que es el hombre quien siempre y en todo lugar sabe hacer de su cuerpo un

producto de sus técnicas y de sus actuaciones (cf. Lévi-Strauss, 1971:16). Por esto es preciso hacer notar las consecuencias de homologar al hombre con su cuerpo. Si la educación que se propone excluye de los objetos que procura conocer o investigar el cuerpo en tanto natural, si el ser humano mismo no es para ella del orden de lo natural, el adjetivo *física* deja de tener sentido en su denominación. Pero si además se advierte que tanto el paradigma organicista que antecedió al nazismo como la biopolítica vigente se fundan en esta referencia a la naturaleza como parámetro privilegiado de determinación política -y no menos que éstos los discursos racistas- el adjetivo adquiere un sentido a evitar en cualquier denominación.

La Educación Corporal entiende al cuerpo y al ser humano mismo como constituidos en un orden simbólico. De modo que cuando en Educación Corporal se dice cuerpo no se dice lo mismo que en Educación Física, aunque se utilice la misma palabra. A su vez, cuando se acuñan conceptos nuevos no es como sinónimos de otros existentes: *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. El cuerpo de la Educación Corporal no es físico ni biológico. Consecuentemente, la ciencia que mejor la orienta para abordarlo es la lógica y no la biología o la física clásica. Todo esto no significa que la Educación Corporal desestime los efectos que las distintas prácticas corporales tienen sobre el organismo, sino que en lugar de configurarse a partir de éstos los subordina a los requisitos de los usos del cuerpo que define como su objeto.

La Educación Corporal define como objeto el cuerpo de la acción, que es bidimensional y paratáctico –opera en dos dimensiones y está compuesto de partes yuxtapuestas y coordinadas entre sí en un mismo nivel- y no el cuerpo tridimensional e hipotáctico –poseedor de tres dimensiones y cuyas partes se subordinan a un todo anterior y superior a ellas-, que puede demostrarse que advino del pensamiento filosófico que entre los siglos VI y V a.C. discurrió de la multiplicidad a la unidad; del gesto socrático que identificó el *alma* con un *mundo interior* que otorgó unidad al cuerpo; de la identificación platónica del *Uno* con el *Bien*; en fin, del sistema simbólico elaborado en la construcción de la *episteme* griega y no de la imposible percepción inmediata del propio cuerpo como unidad. Para la Educación Corporal, el cuerpo orgánico natural está perdido. En tanto unidad real, sustancial y carente de

alteridad, es el producto del discurso occidental respecto de él, igual que en cuanto superficie o volumen cerrados que definen un interior y un exterior (cf. Crisorio, 2010:cap.3). Por todo esto, para la Educación Corporal, lejos de pertenecer a la naturaleza, el cuerpo es de la cultura y tiene una historia en la que hay que indagar, no para saber qué o cómo ha sido sino para elaborar un concepto de cuerpo nuevo más que un nuevo concepto de cuerpo.

En nuestra cultura, el hombre ha sido pensado siempre como la articulación y la conjunción de un cuerpo y de un alma, de un viviente y de un *logos* (Agamben, 2005:28). Puede mostrarse históricamente que el hombre occidental se representó como *cuerpo* sólo después que se pensó como *alma* (cf. Crisorio, 2010:cap.3). Ninguna educación puede, entonces, pensar ni presentar el cuerpo sin hacer referencia a ese otro elemento al que, transformado en el campo de la filosofía y de la ciencia, hoy se llama *sujeto*. La Educación Corporal piensa al sujeto como producto de una articulación significativa, como una novedad, por completo distinta del individuo, la persona, el hombre. Su etimología remite al *subiectum* latino, traducción del *hypokeimenon* griego, es decir, “lo que subyace y está en la base. Lo que yace delante”. Así entendido, el sujeto es equiparable al “asunto o materia de que se trata”. Por tanto, sujeto implica ya una relación, un “al menos dos”, sin que por ello haya dos sujetos. La función creadora, fundadora, del símbolo, se muestra precisamente en la palabra, en la medida en que ella establece y funda una relación que no toma a dos sujetos tal como son para juntarlos, sino que los constituye como sujetos en la relación misma que los hace acceder a una dimensión nueva (cf. Lacan, 2009:59-60). La Educación Corporal no identifica al sujeto con la persona, el individuo, el ciudadano, el psiquismo o cualquier entidad que se presente como unidad en sí misma. Más bien no identifica al sujeto sino que apunta a reconocerlo como la marca misma de la falta de identidad de alguien o algo consigo mismo. Se trata de un sujeto producto del discurso y no de un individuo con un aparato psíquico propio, separado del otro, cuya representación remite siempre a *un dentro del cuerpo*. El sujeto embraga en el cuerpo (cf. Lacan, 1977:124), se articula a un cuerpo, no está dentro de él ni determinado por él.

Pensar el cuerpo humano y el sujeto constituidos en el orden simbólico y no en la naturaleza, pensarlos como lo que resulta de la desconexión en el hombre de lo humano y lo animal, y no de su articulación o conjunción, lleva a pensar también de

otro modo el problema de la educación, tanto en sus puntos centrales como en sus detalles. Destituir la naturaleza y cualquier función que se le quiera atribuir en el terreno de lo humano implica destituir también, por ejemplo, cualquier explicación atribuida a la psicología contemporánea: en primer lugar el yo, considerado a la vez como función de síntesis y de integración; la conciencia, concebida como la perfección de la vida; la evolución, entendida como el camino por el que adviene la conciencia; la noción de conducta unitaria, usada para subsanar todo el dramatismo de la división y la imprevisión de la vida humana (cf. Lacan, 2005:21). Aun si se acepta lo que es evidente, que hay un crecimiento y un decrecimiento orgánicos, el sujeto está de todos modos excluido de las teorías del desarrollo. La idea de un sujeto niño, adolescente o geronte contradice el concepto de sujeto que sostiene la Educación Corporal. Éste es un sujeto lógico, cuya materialidad es discursiva, en correspondencia con la materialidad discursiva del cuerpo que postula. La Educación Corporal se distingue así de la Educación Física y de los usos generales que se suelen hacer de la expresión. Pero la distinción no refiere únicamente a las ideas de cuerpo, de sujeto y de sus relaciones, también al carácter de la *verdad*, de los *otros* y del *sí mismo* en el campo de la educación, lo que cambia a su vez el modo de pensar las relaciones entre teoría y práctica, aprendizaje y enseñanza, educador y educando, entre otras.

La práctica se concibe como un conjunto de conexiones y pasajes desde un punto teórico a otro y la teoría como un empalme de una práctica con otra. Entre la teoría y la práctica no hay relaciones de aplicación o consecuencia, de inspiración o creación, de representación ni de totalización en un sentido o en otro: sólo hay acción, de la teoría y de la práctica, en relaciones de relevos y redes. Por un lado, la teoría no expresa, no traduce ni aplica una práctica: es una práctica. Por el otro es siempre local, relativa a un campo, y su aplicación en otro no es nunca de semejanza (cf. Foucault, 2000:8-10). De aquí que la Educación Corporal rehúsa la importación de teorías elaboradas en otros campos para extraer de ellas los apoyos necesarios para su aplicación en el propio; en cambio, las selecciona y utiliza como cajas de herramientas para pensarlo y explicarlo.

En cuanto a la enseñanza y al aprendizaje, la Educación Corporal no encuentra relación de correspondencia entre una y otro: no todo lo que se enseña se aprende ni todo lo que se aprende es enseñado en sentido estricto. Esto no significa pensar

que se puede aprender solo, que los niños descubren o construyen autónomamente los significados, lo que haría vana cualquier enseñanza, sino reconocer que un proceso no causa el otro según una relación lineal y necesaria, que la ambigüedad propia del lenguaje humano –dado que tampoco hay relación de reciprocidad entre significante y significado– causa un *malentendido* inevitable e inevitablemente *constructivo*, que vuelve estéril cualquier consideración sobre el aprendizaje e imprescindible una revisión de la enseñanza. Invirtiendo la ecuación corriente en la pedagogía actual, que tiende a universalizar el sujeto, en tanto hombre, persona, individuo, niño, adolescente, viejo, y a particularizar el contenido, con el impracticable propósito de hacerlo significativo para cada uno, la Educación Corporal propone que el contenido es universal y el sujeto particular. El contenido permanece entonces significativo para la sociedad y la cultura, y su adecuación a cada uno, imposible a priori, se realiza (nunca totalmente) en el diálogo particular de cada maestro con cada aprendiz y/o en las relaciones *inter pares* que ellos autorizan. El diálogo acentúa no el cerramiento del individuo sobre un supuesto sí mismo sino su sujeción a reglas que, situando a dos personas desde una tercera posición, hacen que haya un campo común entre los involucrados (cf. Voltolini, 2008:187) y, como se dijo antes, los constituye en sujetos en la relación que los hace acceder a una dimensión nueva.

La relación entre educador y educando se modifica entonces sustancialmente. La mediación que el primero actúa entre el contenido y el segundo ya está mediada por las reglas de un discurso que precede a ambos. No se trata de una situación *intersubjetiva*, de dos personas que interactúan, entre las cuales está el objeto a ser aprendido, sino que los contenidos vienen a ocupar el lugar del sujeto, en tanto temas, materias, pero sin coincidir estrictamente con él porque en la desproporción entre la enseñanza y el aprendizaje se instala la *transmisión*, acontecimiento que hay que distinguir de la enseñanza puesto que se *transmite* aún involuntariamente, más allá de cualquier intención. La distancia que existe entre la enseñanza y la transmisión no significa que se trate de dos modalidades distintas y separadas sino que se trata de dos dimensiones igualmente immanentes al uso del lenguaje (cf. Voltolini, 2008:191). La Educación Corporal recupera esta distinción y procura extraer de ella todas las consecuencias. Entre otras, que siempre que se dice algo se dice más de lo que se quiere decir y que ello requiere formalizar la enseñanza,

precisarla. No porque de ese modo se pueda anular o disminuir el fenómeno de la transmisión sino porque no es lo mismo exponer y explicar pensamientos o acciones que comprometerse con ellos, problematizarlos, formularlos. No basta que el maestro diga algo al aprendiz, es preciso que éste escuche verdaderamente, que lo haga suyo y que haga con ello alguna cosa propia que no obstante nunca será propia en el sentido de algo construido por sí solo. La propiedad (el aprendizaje) de un pensamiento o una acción se define más por la implicación del sujeto, en el sentido de su sometimiento a las exigencias que resultan de ellos, que por su creación.

Un diagnóstico del presente caracteriza a la sociedad contemporánea por: el individualismo, en tanto primacía del individuo concebido aisladamente; el nihilismo, en cuanto vacío general de sentido; la biologización de lo humano, observable en el control y la regulación de la vida biológica (cf. ASP, 2010:11). Otro destaca que nuestra sociedad se relaciona con el inconsciente por la *evitación* (cf. Voltolini, 2008:181). Ambos diagnósticos convergen y se superponen. La relación de evitación no niega el inconsciente sino que quita sentido a su incidencia y eficacia, tanto en el plano del cuerpo, al que se concibe como real, propio y no afectado por el discurso, como en el de la mente, pensada como un órgano, o como el producto de un órgano, como se advierte en las tesis cognitivistas. Se trata de un cuerpo y una mente obviamente físicos, naturales. En el campo educativo, la evitación del inconsciente combina la cientifización del debate sobre la educación con la promoción de una idea de inteligencia totalmente autónoma, tanto en el sentido de propia de cada genética individual como en el de exenta de cualquier *afección* del inconsciente como discurso del Otro. Estas teorías reconocen el peso de los factores biológicos y sociales en el desarrollo de la inteligencia, con lo que encubren que el pensamiento es *afectado* por el inconsciente. La escisión, aceptada y teorizada, entre la dimensión *cognitiva* y *afectiva*, la predominancia otorgada a lo biológico y/o a lo social, excluyen de plano el inconsciente (cf. Voltolini, 2008:182-3).

Frente a todo esto, la Educación Corporal se propone incluir en el debate y en la práctica de la educación, en primer lugar: la *defisicalización* del cuerpo humano, el lenguaje como práctica y no como representación, el inconsciente como discurso del Otro y no como represión de representaciones, la primacía del Otro como constitutivo y constituyente del sujeto, la tarea de dar y crear sentido.

BIBLIOGRAFIA.

Textos de referencia

1. APERTURA SOCIEDAD PSICOANALÍTICA, "Programa de Investigación en Psicoanálisis", en *El Rey está desnudo. Revista para el psicoanálisis por venir*, año 1 Nro.3, julio 2010, págs. 7-17.
2. AGAMBEN, Giorgio, *Lo abierto. El hombre y el animal*, Valencia, 2005.
3. CRISORIO, Ricardo, *Homero y Platón: dos paradigmas de la Educación Corporal*, tesis doctoral, Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, inédita.
4. ESPOSITO, Roberto, *Bíos. Biopolítica y filosofía*, Buenos Aires, 2006.
5. FERRATER MORA, "Naturaleza", en *Diccionario de Filosofía*, Barcelona, 1994.
6. FOUCAULT, Michel, Gilles DELEUZE, "Un diálogo sobre el poder, en FOUCAULT, Michel, *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*, Madrid, 2000, págs. 7-19.
7. LACAN, Jacques, *El triunfo de la religión*, Buenos Aires, 2005.
8. -----, *Psicoanálisis Radiofonía & Televisión*, Barcelona, 1977.
9. -----, "del símbolo y de su función religiosa", en *El mito individual del neurótico*, Buenos Aires, 2009.
10. LÉVI-STRAUSS, Claude, "Introducción a la obra de Marcel Mauss", en MAUSS, Marcel, *Sociología y Antropología*, Madrid, 1977.
11. VOLTOLINI, Rinaldo, "Ensino e transmissão: duas posições na linguagem", en BEHARES, Luis y Raumar RODRIGUEZ GIMÉNEZ (comp.) *Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza*, Montevideo, 2008.

Textos de consulta

1. BEHARES, Luis y Raumar RODRIGUEZ GIMÉNEZ (comp.) *Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza*, Montevideo, 2008.
2. CRISORIO, Ricardo, *Homero y Platón: dos paradigmas de la Educación Corporal*, tesis doctoral, Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNLP, inédita.
3. CRISORIO, Ricardo y Marcelo GILES (dir.), *Estudios críticos de Educación Física*, La Plata, 2009.
4. FOUCAULT, Michel, "El cuerpo utópico" (1966), en *El cuerpo utópico. Las heterotopías*, Buenos Aires, 2010.
5. LACAN, Jacques, "Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano", en *Escritos 2*, Buenos Aires, 2003, pgs. 773/807.
6. LACAN, Jacques, *Mi enseñanza*, Buenos Aires, 2006.