Educación Corporal: enseñanza, cuerpo y subjetividad

Escudero, María Carolina
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – UNLP
CICES/IdIHCS-UNLP/CONICET
carolinaescu@yahoo.com.ar

Presentación:

El texto presentará una perspectiva que articula la Educación Corporal con la mirada foucaultiana respecto del cuerpo y de las prácticas en tanto objeto de reflexión del pensamiento. Explicitará que cuerpo supone la Educación Corporal y que formas de construcción de subjetividad habilita. Para ello el trabajo se organizará en cuatro partes. En la primera se hará una presentación de lo que entendemos por educación y qué relación tiene con la enseñanza. Inscribiremos allí la perspectiva epistemológica que asume la Educación Corporal, entendida como un modo saber, vinculado a las prácticas corporales. En la segunda parte se presentarála categoría de prácticas corporales, entendida como aquella forma racionalizada de conducta que toma por objeto al cuerpo y por lo tanto lo constituye, e introduciremos aquí la noción de usos del cuerpo. En tercer lugar se explicitará el cuerpo que supone la Educación Corporal poniendo en evidencia los desplazamientos metodológicos que la misma opera y en función de los cuáles podemos sostener que es un cuerpo que pertenece a la cultura. A modo de conclusión se hará una apuesta orientada a pensar la dirección de la enseñanza entendida como ética educativa, ya que creemos que en la ética, en tanto categoría que circunscribe un objeto de reflexión vinculado a las prácticas de constitución del sí-mismo, se explicita el vínculo entre educación, cuerpo y subjetividad.

I. Enseñanza, Educación y Educación Corporal: una perspectiva

Podemos pensar a la educación como la constante terea que la sociedad asume con el objetivo de garantizar la trasmisión de su cultura y sus arbitrarios culturales. También podemos pensar a la educación vinculada al dispositivo escolar, y entenderla como un mecanismo de socialización que garantiza, en una sociedad dada, el acceso a la cultura de las generaciones jóvenes. En este artículo asumimos la concepción ampliada de educación y entendemos que la trasmisión de la cultura implica no sólo un acceso a ella, sino y fundamentalmente, un acceso crítico, analítico y reflexivo (Bourdieu 1997) y sostenemos que el acto de educar, no se

circunscribe necesariamente al ámbito institucional del dispositivo escolar. Tomando este sentido amplio, podemos afirmar que educativas son las prácticas vinculares, familiares, asociativas, las afectivas y por supuesto las escolares.

Estas definiciones que generalmente se interpretan como teóricas y abstractas y pueden por momentos parecer alejadas de los problemas curriculares e incluso de los problemas pedagógicos específicos, en tanto que estos aparecen como urgentes y concretos, son definitorias e incluso, constitutivas de nuestra manera de entender la educación y de encarar la enseñanza. Esto, en la medida en que son los elementos que vuelven inteligible y por lo tanto interpretable, una práctica pedagógica cualquiera.

Entre la educación y la enseñanza hay una diferencia específica vinculada al lugar que ocupa el saber en tanto elemento lógico a ser considerado en la trasmisión de contenidos, entendiendo la trasmisión, no de manera unidireccional y lineal, sino dialéctica y dialógica. La enseñanza, en tanto práctica social e histórica, hace eje en el saber en tanto falta del conocimiento, en la educación por el contrario, el saber se estabiliza en la forma conocimiento socialmente aceptado, ocupando un lugar más entre otros elementos que le son constitutivos (justamente, el conjunto de los arbitrarios culturales, que trascienden en mucho el contenido de saber en términos concretos). De manera general, podemos arriesgar que en la actualidad, la educación responde a la lógica del dispositivo biopolítico, de gestión de cuerpos en relación a la producción de una población. Por el contrario, la enseñanza se sitúa de manera exclusiva en la dimensión del saber y más específicamente con la producción de saber en una situación común, donde el agente y el recipiente comparten un espacio y estado de experimentación (Behares y Rodríguez Giménez 2008).

Cabe decir, sin embargo, que no es posible la enseñanza sin la educación, el problema actual reside en haber replegado la primera sobre la segunda y suponer que educar equivale a enseñar. La primacía de la mirada pedagógica en la reflexión sobre los problemas de la educación relega, e incluso, vela, la importancia de la enseñanza en la dinámica crítica que se puede dar dentro de los límites de un dispositivo cualquiera y enfoca la mirada en los problemas tecnocráticos, de organización y presentación de un conjunto de conocimientos estabilizados en el orden social y cultural, dando un mayor peso relativo a la dimensión

objetiva y pasiva del aprendizaje[1], lo que tiene por consecuencia suponer una relación subjetiva de externalidad respecto del conocimiento. En este esquema de interpretación, la noción de enseñanza planteada, supone una intervención intencionada y consciente del que sabe respecto del que aprende, Behares (2007) denomina esto en términos de una teoría moderna de la enseñanza.

La enseñanza entonces, puede definirse como un acto de palabra (Behares y Rodríguez Giménez 2008), una instancia no constante, que acontece generalmente en el contexto del dispositivo educativo y se ubica entremedio del conocimiento (entendido como el conjunto de saberes más o menos estabilizados, representables y objetivos que se comparten en un orden cultural determinado) y del saber (entendido como subjetivo, e inestable, siempre en movimiento en la medida en que es lo que aparece cuando la verdad se reconoce como falta)[2]. La enseñanza nos pone en relación directa tanto con el conocimiento como con el saber, elemento que históricamente la pedagogía ha dejado de lado.

Este vínculo explícito entre enseñanza y saber supone que en nuestra concepción de la Educación Corporal, interpelar al sujeto es una tarea constitutiva, porque el saber se define justamente por la implicación subjetiva con una idea o forma de pensamiento (Behares y Rodríguez Giménez 2008). La Educación Corporal tiene por objeto la enseñanza de las prácticas corporales, es decir, de aquéllas formas racionalizadas y regulares de comportamiento que toman por objeto al cuerpo y lo constituyen. El cuerpo de las prácticas corporales se constituye en el orden simbólico a partir de la articulación del sujeto al orden significante. Sin prácticas simbólicas que organicen el hacer del cuerpo, no habría cuerpo en sentido alguno, así, es que el cuerpo que es objeto de la Educación Corporal es un cuerpo que le pertenece a la cultura (Crisorio 2011; Crisorio y Escudero 2012).

Respecto de la danza, el análisis que realiza Susan Foster (1992) en “Cuerpos de danza” es claro, ya que plantea que los trabajos y críticas que toman la cuestión del cuerpo , lo toman en

---

1 Sobre esto, ver “De un cuerpo que responda a la palabra: Un retorno a la teoría antigua de la enseñanza” En este artículo queda claro que la reducción de la pedagogía a una relación de simple trasmisión lineal de contenidos socialmente aceptados y estabilizados, remite a una comprensión moderna de la enseñanza. Muestra como en la antigüedad, la pedagogía suponía otra concepción de la enseñanza.

2Rodriguez Giménez retoma de Behares la distinción entre saber-hacer, falta-saber y el imposible saber, donde el saber-hacer representa el saber estabilizado, el saber-en falta representa el deseo de saber y supone entonces la verdad como falta del conocimiento y el imposible saber representa al Real, como instancia lógica respecto de la cual nunca podremos decir nada, nunca podremos representar.

consideración sólo parcialmente, al considerarlo como símbolo del deseo o de la utopía, lo termina por construir un cuerpo de de naturaleza esquiva para el análisis. Falta en estos enfoques para Foster "una perspectiva más sustanciosa del cuerpo basada en un análisis de los discursos o prácticas que *lo instruyen*" (en Cray y Kwiter 1992: 410). En este sentido, la autora sostiene que todos los métodos orientados a cultivar el cuerpo: las diversas disciplinas deportivas, atléticas, de interpretación, e incluso todos los procederes cotidianos del cuerpo que Mauss trabaja en "las técnicas del cuerpo", forman parte de la estructura de nuestra cultura, y la participación práctica y diaria del cuerpo en alguno de esos métodos de cultivo o de esas disciplinas lo convierte en un cuerpo de ideas. Del cuerpo así concebido, piensa que

> [c]ada disciplina hace referencia a él con metáforas selectas y otros tropos que lo adornan. Estos tropos pueden proceder del discurso anatómico o de la ciencia de la cinesiología o pueden compararlo a una máquina, un animal o cualquier otro objeto o suceso del mundo. Pueden estar articulados como descripciones verbales del cuerpo y de sus actos o como actos físicos que le muestran cómo comportarse. Ya sean palabras o actos, estos tropos cambian el significado del cuerpo re-presentándolo (410).

Un contenido socialmente significativo será objeto de enseñanza y será, en cierto sentido, vehículo para la educación. Lo que es importante retener, es que el saber, en tanto contenido lógico del pensamiento y objeto de la tarea de enseñar, no es propiedad de nadie, ni del docente, ni de la escuela, ni de la familia, ni del estado o el club. Está dado en lo social, como experiencia, como pensamiento anónimo y como tarea que asumimos. Foucault (2004) sostiene que la correspondencia en una cultura, de formas de saber, tipos de normatividad y modos de subjetivación, define a la experiencia. Este modo de comprensión de la experiencia se articula de manera directa con el pensamiento como aquella actitud significante en base a la cual, las formas de experiencia pueden transformarse. El pensamiento, en la medida en que es crítico, experimental y se desarrolla en los límites de la experiencia y de la práctica, es el que pone en juego el saber en cuestión dando un contenido histórico y una forma determinada (Foucault 1999).

Ahora bien, a estos elementos debemos sumarle la especificidad de una enseñanza realizada en los límites de la Educación Corporal. En ellos ponemos en cuestión la idea misma de educación, si por ello se entiende la traducción a una situación determinada de un conocimiento dado como universal que tiene por objeto la incorporación a ese universal del mayor número de casos posibles. En este sentido nos proponemos indagar si ¿hay que enseñar cosas y contenidos o hay que enseñar formas de pensar y de aproximarse a las cosas y los contenidos? Sobre lo que arriesgamos que hay que enseñar cosas y saberes de modo tal que

enseñen formas de pensar y de aproximarse a las cosas y los saberes. Esto supone que el contenido y la forma de enseñar se articulan siempre de manera particular en relación al saber, ya que suponemos, en la lógica y dinámica de la enseñanza, el establecimiento de un vínculo subjetivo. Supone entonces, que para educar de una manera que nos permita extender o romper los límites del dispositivo biopolítico en que la educación se sostiene, tiene que darse el acontecimiento de enseñanza, tiene que establecerse el vínculo subjetivo y particular con la idea o pensamiento a trasmitir, sino, no hay trasmisión de contenidos significativos y la educación se reduce a ser un engranaje en el control de la población. Si queremos rescatar la dimensión de saber específica de la enseñanza y desplegarla en el contexto educativo, tenemos que introducir el acontecimiento de enseñanza, interpelando, desde la universalidad del saber puesto en juego, la particularidad del sujeto que aprende, sólo en respuesta a esa interpelación es posible la producción de un vínculo subjetivo.

Considerando lo anterior cabe destacar el principal desplazamiento de orden epistemo-metodológico que la Educación Corporal realiza en función del cual "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." (Crisorio 2011). Al suponer un cuerpo que no es biológico, que no está dado simplemente en función de reaccionar a un estímulo o en función del desarrollo evolutivo, se amplifican y multiplican las posibilidades significativas desde las cuales interpelarlo y por lo tanto construirlo como espacio posible para la construcción de un vínculo subjetivo con el saber puesto en juego. En este sentido la Educación Corporal propone una práctica de enseñanza orientada por la tarea de universalizar el contenido y particularizar al sujeto, que se haga cargo de su condición histórica y por ende política y que no pase por alto el hecho de que el cuerpo y el sujeto, aunque no sean universales, naturales o esenciales, aparecen, en nuestra sociedad, bajo esa forma. Y es una forma efectiva, que funciona y que produce realidad, es una forma que olvidó su origen y esconde su historicidad; y en ese pliegue, sutura el hecho de haber surgido de una relación de fuerzas. Sin embargo, que funcione y produzca realidad, no quiere decir que no pueda haber, en sentido ético, una forma que funcione mejor que la forma dada (Crisorio y Escudero 2012). Justamente, otra manera de interpelar y hacer aparecer un cuerpo para la educación.

Otra característica que supone la enseñanza en los límites de la Educación Corporal, nos obliga a ver que en la relación didáctica, el lugar central lo ocupa el saber, que mediando entre

maestro y alumno, permite la articulación significativa de los contenidos y a partir de ahí convocar la particularidad del sujeto. De aquí se desprende también que no todo lo que se enseña es aprendido, ya que no todo contenido significante, será significativo para todos (recordemos que el saber supone un vínculo subjetivo con la idea o pensamiento) y que no todo lo que se aprende es enseñando ya que la instancia de palabra que supone la enseñanza implica el reconocimiento del equívoco como elemento constitutivo del lenguaje.

II. Educación Corporal y Prácticas Corporales

La Educación Corporal, dijimos, supone la enseñanza de las prácticas corporales, entendidas como formas racionalizadas y organizadas de conducta que toman por objeto al cuerpo y en ese tomar como objeto, lo constituyen. El cuerpo de las prácticas corporales, es un cuerpo que le pertenece a la cultura y que aparece como resultado de las prácticas. No podemos, en Educación Corporal, pensar primero al cuerpo y después al saber o contenido, ya que el pensamiento o contenido a ser trasmitido en la práctica tiene el efecto de constitución de cuerpo. Recordemos que para Foucault (1999, 2004) las prácticas nos constituyen, al menos en tres sentidos: en la medida en que nos piensan, ya que el pensamiento anónimo practica nuestras formas de saber, nuestra aceptación o rechazo a la norma y la manera en nos conducimos. Nos constituyen en segundo lugar porque la posibilidad de habitar una experiencia se vincula con la correspondencia entre formas de pensar, tipos de normatividad y modos de subjetivación, los cuales se establecen de manera más o menos estables en una cultura, justamente a raíz del pensamiento que las produce. Por último, nos constituyen en la medida en que son racionalidades que organizan la conducta, que suponen un grado de sistematicidad tal que remiten al saber al poder y a la ética, en tanto dimensión del si-mismo y que son generales, en tanto recurrentes en la historia.

En la Educación Corporal, la centralidad de la categoría de práctica también es resultado de un desplazamiento espistemo-metodológico, que responde a la necesidad de revisar el objeto que la define como discurso de saber. Ya no la actividad física, sino las prácticas. La categoría de práctica, amplifica, a la vez que precisa, las posibilidades de significación que puede tener el saber de la Educación Corporal, al incluirla como significante constitutivo de su saber y habilita a pensar el cuerpo en su constitución histórica y en sus vínculos espesos con el saber, el poder y la ética, reforzando así el hecho de que el cuerpo que supone la Educación Corporal para constituirse en pensamiento y dominio de saber, es un cuerpo de la cultura, del orden significante. Las diversas prácticas que toman por objeto al cuerpo, como el deporte, la

gimnasia, el juego o la danza son, en occidente, prácticas recurrentes incluso desde antes que la escritura permita tener documentación de ello.

Entonces primero la práctica, que es la manera en que el pensamiento hace experiencia (Foucault 2013) y después el cuerpo, primero la práctica y después la subjetividad. ¿Por qué? Porque las prácticas son modos de subjetivación y constituyen al sujeto en las relaciones que puede darse con el saber, con los otros y consigo mismo. La educación del cuerpo, en función de suponer que el objeto de la educación son las prácticas y no las actividades, habilita a nuestro entender, no sólo la formación de expertos, sino la formación de cuerpos para un uso. Donde el uso del cuerpo remite a la posibilidad, que en los límites de la práctica nos habilita a tener el pensamiento crítico respecto de una organización y problematización racionalizada de la conducta, cuando ésta no está sometida a interdictos explícitos o códigos de comportamiento rígidos. El uso del cuerpo supone la reflexión, en los límites de la práctica, de lo que podemos hacer con lo aprendido, con su racionalidad, con su dimensión de saber, de acción con los otros y uno mismo. El uso supone la reflexión, porque es el resultado, en la acción de la pregunta por el hacer cuando no está especificada la forma. Si aceptamos que la Educación Corporal educa un cuerpo para el uso (también lo educa para una formación disciplinar específica o de competencia, pero también para un uso), podemos aceptar también que la Educación Corporal habilita a pensar que el efecto de su enseñanza puede tomar la forma de una estética de la existencia, dónde el cuerpo que se constituye, se tome como objeto de elaboración de la conducta a lo largo de una vida subjetiva.

Los elementos expuestos arriba nos ofrecen un criterio de interpretación para comprender la práctica de la danza, esa interpretación tiene un efecto de constitución en términos simbólicos. No queremos decir que vamos a construir una danza nueva y nunca antes bailada, por el contrario, queremos decir que interpretando de otro manera los modos de hacer, éstos se transforman, se constituyen en algo diferente, ya que el extender los límites de lo que nos hace ser, transformamos nuestra experiencia, lo que hacemos y lo que somos. En este sentido, probablemente la danza de la Educación Corporal tome elementos del código técnico que nos ofrece la danza clásica, y también trabaje con pautas de improvisación para la generación de material de movimiento propias de la danza moderna e incluso de la danza contemporánea. Pero en la medida en que todos esos recursos más o menos técnicos se utilicen, ya no en función de la producción de una obra de arte, sino en función de la educación del cuerpo, van a adquirir un sentido distinto, van a armar otro conjunto práctico, otra tecnología de producción de saber y subjetividad. La mirada funda el objeto, una nueva forma de mirar implica por tanto un objeto nuevo. Para el caso de una danza de la Educación Corporal, ese

objeto ya no sería el arte, sino el cuerpo. Esto es central, y es la novedad que introduce el discurso de la Educación Corporal en la danza. Entender a la danza como práctica corporal implica principalmente y fundamentalmente, elevar el cuerpo a objeto, darle al cuerpo un lugar en el conjunto práctico que antes no tenía. Ubicarlo como objeto de elaboración reflexiva y no como medio o instrumento de trabajo, el cuerpo es la finalidad de la danza educativa. Este desplazamiento es central, ya que de manera general la danza no ha problematizado el cuerpo, sino que lo ha instrumentalizado.

La idea entonces es entender la danza como una práctica corporal que es posible en el registro de una experiencia cultural, y la idea de producir una reflexión sobre la danza desde el cuerpo se orienta a evitar un tratamiento de la coreografía como clave de sentido (código cifrado) de la danza misma, y entenderla en cambio como un campo o una superficie desde la cual acceder al cuerpo como realidad significada y de significado. En este sentido, la danza como práctica cultiva cuerpos que, si bien son efecto de una disciplina y de una regularidad, son también cuerpos potencialmente creadores/creativos. La danza y la coreografía pueden entenderse como una estrategia orientada a desarrollar significados desde el recurso a la técnica corporal. La autora propone en este sentido una relación estrecha entre cuerpo y lenguaje o, más precisamente, entre cuerpo y discurso (entendido como lenguaje –sintaxis– organizado en estructuras simbólicas complejas -gramática–). La tarea de traducción del movimiento del cuerpo al significado y del significado al cuerpo es, según Foster (1996), permanente.

Así, el hecho de que la danza no haya problematizado el cuerpo se vincula con dos elementos precisos: con la reducción de la danza al campo del arte, y por tanto con su definición en términos de movimiento, y con el hecho de que el cuerpo es asumido como una condición para la danza, como un instrumento. A su vez, esa asunción implica una concepción del cuerpo como algo que nos viene dado como natural y sobre el cual se puede operar sólo en función de necesidades plásticas/artísticas. Este supuesto explica la imposibilidad que tuvo la danza, así como la teoría de la danza, de problematizar el cuerpo: al asumirlo como natural se cierra la posibilidad de ver la constitución histórica del cuerpo, e incluso la reducción del cuerpo a instrumento de la danza. También explica por qué, cuando se instala el cuerpo como tema, sólo se hace inscribiéndolo en la dimensión imaginaria de producción de metáforas artísticas. El cuerpo es un tema del arte y no de la racionalidad práctica que supone su construcción como efecto de la práctica y del conjunto de acciones que la producción de una forma coreográfica requiere del cuerpo. El cuerpo objeto de las prácticas es, para la danza y la teoría de la danza, un cuerpo natural, más o menos entrenado, más o menos estilizado, pero

natural. Los desarrollos técnicos del siglo XX son claros en esto: la puesta en juego de la respiración y la gravedad como supuestos de mayor expresividad para la danza lo demuestran al suponer un cuerpo biológico y la organicidad de esa biología. También lo hacen los desarrollos de Laban en relación a las formas de composición, ya que el cuerpo de Laban es un cuerpo físico-natural, una masa en movimiento. El espacio labaniano, a partir del cual puede leerse el movimiento del cuerpo de la danza, es un espacio de tres dimensiones que pretende escapar a su inclusión en el discurso, a su constitución en el orden simbólico. Incluso, las gráficas de notación buscan ofrecer las tres dimensiones en el plano único del papel.

¿Cómo hacemos para escapar a esta asunción del cuerpo como elemento natural, como resto de naturaleza en el artefacto de la danza? Si, como dijimos, la danza no problematiza el cuerpo por el hecho de pensarse en términos de arte y por lo tanto en términos de movimiento, el primer desplazamiento que tenemos que hacer es respecto de la concepción y de la comprensión artística de la danza. Ya no entender a la danza como arte sino como práctica. Esto nos lleva de inmediato a una segunda cuestión, que tiene que ver con la relación entre técnica e instrumento, términos que también se anudan en el cuerpo que se supone natural. Si operamos aquí un segundo desplazamiento, podemos empezar a pensar otro lugar lógico para el cuerpo, ahora como resultado y no como condición; y podemos pasar a otra relación con la técnica ya que nos movemos hacia una estética de la *techné*. A nivel de la danza en tanto forma coreográfica, el desplazamiento nos lleva del arte a la práctica y, por lo tanto, del movimiento del cuerpo a las racionalidades que organizan su hacer. A nivel del cuerpo, el corrimiento nos lleva del instrumento –e, incluso, de la concepción naturalista del cuerpo en tanto instrumento– al cuerpo objeto construido por la danza, lo que implica a su vez pensar que la danza no es simplemente un objeto construido por el movimiento del cuerpo y que el cuerpo no sólo es resultado del entrenamiento sujeto al código de movimiento.

El cuerpo se hace y la danza es un hacer. El hacer del hombre, cuando lo articulamos a la construcción de sentido (y no sólo a la reproducción y satisfacción de las necesidades) y a su inteligibilidad a partir de una forma, es resultado de una *techné*. El desplazamiento, a nivel del cuerpo, del instrumento al objeto nos aleja de la técnica en su sentido instrumental y antropológico, pero no nos aleja de la *techné* en el sentido griego, en tanto estatuto poético del hacer del hombre en la tierra, en tanto manera de hacer creadora de formas.

Pensar el cuerpo de la danza a la luz de la categoría de *techné* nos permite, por un lado, la llevar adelante una crítica a la representación instrumental de la técnica ya que nos pone de relieve la cercanía que existe entre *techné* y *poiesis*; por otro, la crítica a la concepción de la

danza como arte (como lo artístico en sentido moderno) y su comprensión en términos de práctica nos permitió definirla a partir de pensar las acciones orientadas a la producción de una forma coreográfica. Si entendemos al cuerpo como producido en el orden simbólico por la *techné*, también podemos desembarazarnos de la concepción de cuerpo como medio, es decir, de la interpretación instrumental del cuerpo de la danza, y podemos proponer su constitución como objeto de la práctica, su emergencia, su aparecer como objeto construido y no como cosa a ser dominada. Preferimos en esta tesis llamar código a aquello que de manera rápida y común se denomina técnica; llamar combinaciones y formas a aquello que, también de manera poco reflexiva, se llama comúnmente lenguaje corporal; y por último llamar a la gimnasia del cuerpo, a las formas de improvisación y generación de movimientos, a las formas de composición y producción y a las formas de enseñanza y transmisión de la danza, *techné*.

III. El cuerpo de la Educación Corporal

Ahora bien, luego de poner en relación la Educación Corporal con las categorías de práctica y de uso, nos gustaría explicitar qué concepto de cuerpo supone, ya que la idea de que el cuerpo es resultado de la práctica debe precisarse lo mejor posible. Sostenemos que el cuerpo se construye en las prácticas simbólicas, a partir de su inclusión en el orden simbólico a través de la palabra. En nuestro concepto, el lenguaje no es un sistema de representación ni un medio de comunicación, sino una práctica. En este sentido, el lenguaje es capaz de hacer cosas y producir efectos de verdad. En este sentido Foster (1992) sostiene que el cuerpo es “la suma de todos los adjetivos que cabe aplicarle. Conozco al cuerpo sólo a través de su respuesta a los métodos y técnicas utilizadas para cultivarlo” (409) El cuerpo que creemos propio es en verdad “un regalo del lenguaje” (Lacan 1997). No es, entonces, una representación (ficción, espejo o ideal de algo que no es), ya que esto supone algo que es natural o socialmente, ni un sustrato natural (biológico o físico) cargado de simbolismos por la cultura. El cuerpo es una construcción dada en el registro de las prácticas culturales. Pero no por esto carece de materialidad; al contrario, su constitución como objeto evidencia los efectos de verdad que los discursos y las prácticas tienen en el cuerpo y por tanto la efectividad con la que el mismo opera en la realidad social. En este sentido sostenemos que “(e)n 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” (Crisorio 2011: 2). Por todo esto, en nuestra perspectiva, “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" (Crisorio 2011: 3). El cuerpo de la Educación Corporal es un cuerpo de la acción que se constituye en la esfera de un hacer que no reenvía a la dimensión de intercambio productivo (del trabajo) ni de intercambio simbiótico (biológico), sino del intercambio simbólico, donde los márgenes de interpretación, equívoco y ambivalencia son constitutivos, lo cual nos obliga a asumir la tarea constante de la reflexión analítica y crítica para constituirnos como cuerpo. Foster (1992) sostiene que la participación diaria de un cuerpo en cualquiera de los métodos y técnicas que la cultura dispone para moldearlo, formarlo y transformarlo, en definitiva lo que hace, es crear un cuerpo. Esto, nos fuerza a volver a la estética de la existencia en tanto elaboración reflexiva y metódica de la conducta.

IV. Reflexiones de cierre: ética y subjetividad en la dirección de la enseñanza

Llegados a este punto estamos en condiciones de introducir algunas consideraciones ligadas a la comprensión de la ética y orientadas a pensar una ética de la Educación Corporal. Si entendemos al cuerpo del lado de lo simbólico, si entendemos la práctica como una racionalidad o regularidad tecnológica que contempla también elementos estratégicos y de "libertad subjetiva" respecto de ese orden y si suponemos que educar es trasmitir siempre parcial y particularmente y contenido universal, emerge la pregunta respecto de ¿cómo hacerlo, cómo enseñar en este "paradigma"? ¿Cuáles son las consecuencias en educación, de asumir estas posiciones? Y si no estamos de acuerdo en ofrecer una moral del maestro, un manual de los pasos a seguir, si creemos que estas formas parten del supuesto de un sujeto universal, contra lo cual va la Educación Corporal, no por eso consideramos que no sea necesario explicitar algunas consideraciones respecto de "cómo conducirse" en los límites lógicos que supone esta apuesta teórico-política. Estas consideraciones respecto de cómo conducirse no responden a una moral o deber ser, responden a una "lógica" de construcción del sentido y del sujeto puesto en juego –¿en acto?- en la enseñanza.

Primer paso entonces, entender que sujeto del aprendizaje –y también el de la enseñanza- es siempre particular, es parte de una relación. El sujeto que no puede entenderse en términos de individuo o persona, sino en términos de "insistencia significante", es una forma atrapada en operaciones significantes. ¿Cómo hacer para enseñar allí? ¿Cómo des-articular un locus significante operativo en la construcción de un sujeto y proponer otros? En primer lugar se puede pensar la propuesta significante en términos del contenido, si el contenido es universal, podemos arriesgar a abrir nuevos lugares de insistencia al ofrecer ese contenido de otro modo, con otro forma. En segundo lugar, atendiendo a la particularidad del sujeto. Y la ética tal

como la entendemos en esta ponencia, reenvía a la constitución del sujeto particular. La ética está ligada al acto, a la acción.

La referencia que elegimos tomar es la foucaultiana, quien entiende a la ética en términos de una práctica ascética, de un "ejercicio del yo sobre sí mismo, por el que trata de descubrir y transformar el propio yo y alcanzar cierto modo del ser" (Foucault: 1999: 145). La reflexión sobre la ética es para este autor, una manera particular de abordar la relación sujeto-verdad ya que el comportamiento ético es para Foucault un efecto de la práctica del cuidado de sí , y es en ese sentido "el conocimiento de ciertas reglas de conducta o principios que son al mismo tiempo, verdades y normas. Cuidar de sí es dotar al propio yo de esas verdades. Allí es dónde la ética se vincula con el juego de la verdad" (149).

Ahora bien, además de esta relación con la verdad, la ética tiene una relación con los juegos de poder y es constitutiva de la relaciones de poder, en la medida en que remite a una relación del sujeto consigo mismo, pero también a la relación del sujeto con los otros. Si hay constitución ética de la subjetividad, no puede haber una relación de cuidado con los otros, ni puede haber ejercicio del gobierno, ni puede tener un lugar en lo público –la ciudad o la comunidad-.

De estos dos registros, de la relación ética-verdad y ética-poder vale la pena retener algunos elementos: a) por un lado la idea de que la ética es un modo de conducirse, un ethos en el sentido que los antiguos le daban al término, b) por otro lado la idea del sujeto ético se constituye para sí y para otros y c) que se constituye en relación a un saber (o saberes). Resaltar estos tres elementos nos permite pensar, por un lado que el recurso foucaultiano a la expresión "yo", es de carácter operativo y que no está pensando en la constitución de un yo idéntico a sí mismo, soberano e interior y por otro lado que la ética es un dominio bisagra que articula lo general con lo particular, que es siempre un modo de conducirse resultado de una elección particular –de constitución de un sujeto- pero que se inscribe en un juego de verdades determinado y opera en un conjunto de relaciones de poder -o políticas- .

Ahora bien, ¿cuál es la novedad en esta manera de entender la ética? ¿En qué se diferencia esta concepción de lo que se entiende convencionalmente por ética? Comprensión que refiere a la traducción histórica/empírica de un conjunto de preceptos morales o una traducción óntica de principios ontológicos o un ser ligado a un deber ser. La principal diferencia creemos, es que esta manera de entender la ética permite particularizar al sujeto a diferencia de las éticas orientadas al código moral que tienden a universalizar al sujeto. Y aunque se las comprende como una traducción del código a los comportamientos, lo que se ajusta en esa traducción es el código, particularizando el contenido de los preceptos morales. Por otro lado

al remitir a la constitución de la subjetividad en términos de un cuidado que remite al juego de verdad y a las relaciones de poder, se ve reforzada la idea (o la apuesta) de que la tarea de particularizar al sujeto e incluso asunción de las verdades para sí mismo, entendidas en términos de verdad significante, no puede ser nunca una tarea individual, ni autónoma; por el contrario se inscribe en el orden simbólico -histórico y por ende político- y requiere la presencia de al menos dos, y esto en la medida en que algo es significante en relación a otro significante y no en relación a una sustancia.

Por último, vamos a presentar la referencia que Foucault nos hace de la ética en el Tomo II de Historia de la sexualidad, ya que es allí donde aparece de manera más clara los elementos lógicos necesarios a considerar. En primer lugar destacar que "una cosa es una regla de conducta y otra cosa la conducta que con tal regla podemos medir. Pero hay algo más todavía: la manera en que uno debe conducirse –es decir la manera en que debe constituirse uno mismo como sujeto moral" (Foucault 2004: 27) y más abajo aclara que esas diferencias de constitución se apoyan en diversos puntos, de los que nos explicita cuatro. 1) En primer lugar la determinación de la sustancia ética, que nos remite a la forma que tiene la materia/el contenido del comportamiento ético. 2) El modo de sujeción que refiere a la forma en que el sujeto pone en obra la regla, la manera en que se construye el vínculo entre el sujeto moral y la sustancia ética. 3) Las formas de elaboración que damos a aquélla sustancia en la constitución de la subjetividad, el tipo de trabajo ético que llevamos a cabo para transformarnos en sujeto moral de la conducta, como construimos un ethosy por último 4) la teleología del sujeto moral ya que la manera en que uno construye el comportamiento ético no opera ni en relación al sistema de la moralidad en sí ni en relación a una conducta en particular, sino que nos remite a un comportamiento, a un modo de ser o ethos que supone al conjunto de la conducta.

Cerramos este trabajo reforzando la idea según la cual no hay dominio ético sin formas de subjetivación y sin prácticas de sí que lo apoyen (Foucault 2004). Y proponemos, en base a las tareas de investigación realizadas por el grupo algunas formas de articular el contenido de la Educación Corporal con los elementos que distingue Foucault para pensar la particularidad de la ética. Así, en el registro de la educación del cuerpo y en el marco de la propuesta de una Educación Corporal tenemos que pensar dos elementos para arriesgar una sustancia ética, por un lado el hecho de que la Educación Corporal está orientada a la formación de formadores y que el núcleo fuerte de la Educación Corporal es proponer un nuevo cuerpo a partir de su inclusión en el orden simbólico. Creemos que la apuesta de particularizar al sujeto y universalizar al contenido opera como marco en el cual ofrecer modos de sujeción, mostrando

como formador el modo elegido (enseñar cosas y saberes de modo tal que enseñen formas de pensar y de aproximarse a las cosas y los saberes) y que el pensamiento es una forma posible y necesaria para construir el trabajo ético, el pensamiento como experiencia y como ejercicio de la educación del cuerpo (Crisorio y Escudero 2012).

Bibliografía

•BEHARES, Luis y RODRIGUEZ GIMÉNEZ, Raumar. Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza. 1 ed. Uruguay. Editorial de la Facultad de Humanidades, UdelaR. 2008.

• BOURDIEU, Pierre. Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción. 2 ed. Barcelona, Anagrama. 1997.

• CRISORIO, Ricardo y ESCUEDRO, Carolina. 2012 “Notas para una ética de la Educación Corporal” Actas de las VII Jornadas de Sociología de la UNLP: La Plata, Argentina. 2012.

• CRISORIO, Ricardo “Educación corporal” texto inédito. 2011.

• ESCUDERO, Carolina. Cuerpo y danza: una articulación desde la Educación Corporal. 2013. Tesis de Maestría en Educación Corporal, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, La Plata, Argentina. 2013. Disponible en http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/33966

• FOSTER, Susan. “Cuerpos de danza” En CRARY, Jonathan y KWINTER, Sanford (eds.) Incorporaciones.1 ed. España, Cátedra. 1996.

• FOSTER, Susan. Corporealities.Dance, power and Knowledge.1 ed. Londres, Routledge.1996.

• FOUCAULT, Michel “Qué es la Ilustración”. En FOUCAULT, Michel. Obras Esenciales. Volumen 3. 1 ed. Barcelona, Paidós. 1999.

• FOCUAULT, Michel “Polémica, política, problematización”. En FOUCAULT, Michel Estética, ética y hermenéutica Obras Esenciales. Volumen 3. 1 ed. Barcelona, Paidós. 1999.

• FOUCAULT, Michel. Freud, Nietzsche, Marx. 1 ed. Buenos Aires, El cielo por asalto. 1995.

• FOUCAULT, Michel. “La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad”. En FOCUAULT, Michel Estética, ética y hermenéutica Obras Esenciales. Volumen 3. 1 ed. Barcelona, Paidós. 1999.

• FOUCAULT, Michel. Tecnologías del yo. 1 ed. España, Paidos. 2000

• FOUCAULT, Michel. Historia de la sexualidad. El uso de los placeres. 1 ed. Argentina, Siglo XXI. 2004

• FOUCAULT, Michel. Historia de la sexualidad. El cuidado de sí mismo. 1 ed. Argentina, Siglo XXI. 2004 b

• FOUCAULT, Michel. El cuerpo utópico. Las heterotopías. 1 ed. Buenos Aires, Nueva Visión. 2010

• LACAN, Jacques. Psicoanálisis, Radiofonía y Televisión. 2 ed. Anagrama, Barcelona. 1993.

• POTTE BONNEVILLE, Mathieu. Michel Foucault, la inquietud de la Historia. 1 ed. Manantial, Buenos Aires. 2007