



# Cuerpo, sujeto y educación (física): una mirada a través del espejo, y una reflexión acerca de lo que encontré allí

Gianfranco Ruggiano\*\*

## Resumen

En líneas generales, la motivación es relativamente sencilla, y puede ser presentada con la forma de una pregunta: ¿desde qué posición construir y llevar adelante intervenciones educativas, de tal modo que en ese ejercicio no claudiquemos de la potencia transformadora que la educación tiene? Aunque, claro... la elaboración de posibles respuestas no resultará nada fácil, ni tampoco será de manera lineal que podamos transitar el territorio conceptual dentro del cual arrojó esa interrogante. No es mi interés, en este trabajo, resolver acabadamente los problemas que a partir de allí se abren, ni los que se me han presentado en el trayecto recorrido hasta aquí; incluso reconozco que carezco de algunas de las herramientas que me permitirían hacerlo. Simplemente me propongo trazar algunas líneas de pensamiento respecto de cómo abordar hoy, al menos para el caso uruguayo, las dificultades del campo educativo en general —y de la educación física en particular—, lanzar a ese espacio mis propias inquietudes, y aguardar, con más paciencia e ilusión que convicción y certezas, las resonancias que puedan llegar a tener las ideas que aquí presento.

**Palabras clave:** Cuerpo – Sujeto – Educación – Diferencia – Educación Física.

\* Recibido 27/4/16. Aceptado 1/9/16.

\*\* Licenciado en Educación Física (ISEF, UdelaR). Doctorando en Educación (UNICAMP, Brasil). Docente y Director del Departamento Educación Física y Prácticas Corporales (ISEF-UdelaR).

Contacto: algoasicomofranco@gmail.com

## Resumo

Em termos gerais, a motivação é muito simples e pode ser apresentada na forma de uma pergunta: qual a posição desde a qual construir e implementar intervenções educativas, de forma que nesse mesmo exercício não abramos mão da potência transformadora que a educação tem? Embora, é claro... a elaboração de respostas possíveis não resulta tão simples assim, e também não será de maneira linear que nós poderemos transitar o território conceitual dentro do qual eu lanço essa minha interrogante. Não é meu interesse, neste trabalho, resolver de maneira definitiva os problemas que irão se abrir a partir desse ponto, nem aqueles que tem se apresentado no percurso percorrido até aqui; alias reconheço que careço de algumas das ferramentas que me permitiriam fazer isso. Simplesmente me propus traçar algumas das linhas de pensamento respeito de como abordar hoje, ao menos para o caso uruguaio, as dificuldades do campo educativo em geral -e da educação física em particular-, lançar nesse espaço as minhas próprias inquietudes, e aguardar, com mais paciência e ilusão do que convicção e certezas, as ressonâncias que poderiam ter as ideias aqui apresentadas.

**Palavras chave:** Corpo – Sujeito – Educação – Diferença – Educação Física.

## Abstract

The motivation behind this essay can be stated, in general terms, by the question: ¿from which point of view can we build and make educational practices, in such a way that it does not make us falter the transforming power that education has? The building up of possible answers is far from easy, as it isn't linearly that we can walk this conceptual territory in which I pose the question mark. To resolve the issues that appears from this point onwards, on a finished way, is not of my interest, neither the ones with which I have already encountered; moreover I admit that I lack some of the tools which could allow me to do it. I propose myself to draw some lines of thought about how to approach the difficulties that the field of education and particularly the physical education on present today, at least in Uruguay. I choose to throw into this space my own concerns and await with more patience and illusion, than conviction and certainties, the resonances that these ideas may have.

**Keywords:** Body – Subject – Education – Difference – Physical education.

## Introducción

El presente trabajo busca recorrer los bordes y algunas de las posibles relaciones entre tres conceptos que, según puedo entender, se nos presentan como tres de las herramientas fundamentales en lo que refiere a una reflexión teórica que se asume central al momento de dimensionar lo educativo como espacio de intervención cotidiana, y en lo que refiere a una reflexión política que, del mismo modo e indisoluble de la anterior, se asume central al momento de buscar y habilitar en nuestras intervenciones educativas cotidianas márgenes para algún tipo de transformación de una realidad que se presenta como insatisfactoria. Estos conceptos son cuerpo, sujeto y educación.

Luego de una digresión que me permita aclarar que no se buscará trabajar en la construcción de un concepto “cuerpo”, un concepto “sujeto”, ni un concepto “educación”, sino más bien a un nivel operativo, a partir de una perspectiva conceptual específica que toma como insumo lo que otros investigadores han dicho al respecto; me interesa presentar algunas de las preguntas que pueden orientar el recorrido que propongo: ¿en educación es posible partir de una concepción territorial del cuerpo?, ¿cuáles son las implicancias conceptuales que ello tendría?, ¿cuáles serían las implicancias en términos de las intervenciones educativas que podemos construir y proponer si asumimos este punto de partida?, ¿cómo construir propuestas de intervención en el campo de la educación física desde esta perspectiva? Aunque claro, otras preguntas deberían ser abordadas antes y tal vez sean más importantes todavía: ¿cuál sería entonces el espacio territorial que un cuerpo ocupa?, ¿es posible identificar una estabilidad del cuerpo, una continuidad que nos permita referir a una unidad a nivel del cuerpo?, ¿en qué medida se relacionan esos mismos límites con un sujeto?, en términos generales, ¿es posible vincular *un* cuerpo a *un* sujeto? No pretendo responder a cada uno de estos cuestionamientos; me limito a introducirlos para explicitar que el presente ensayo solo puede encontrar su sentido a partir de una perspectiva conceptual particular, y para intentar contextualizar una discusión que deberá ser profundizada en instancias posteriores. <sup>1</sup>

En esta oportunidad el trabajo que aquí introduzco intenta identificar posibles puntos de diálogo entre algunos de los conceptos construidos por los filósofos Gilles Deleuze y Félix Guattari —y un coqueteo inicial con algunas ideas de Jacques Rancière— y dos de los textos más conocidos del escritor Lewis Carroll *Aventuras de Alicia en el país de las maravillas*, y *A través del espejo y qué encontré allí*, y a partir de ese punto avanzar en indagaciones y reflexiones propias respecto de algunos de los problemas que podemos encontrar en el campo educativo para el caso uruguayo, asumiendo que

---

<sup>1</sup> Me propuse el ejercicio de trazar un plano de pensamiento que abarque algunos de los problemas del campo educativo en general, y en particular de algunas de las dificultades al momento de intervenir desde la especificidad disciplinar de la educación física en Uruguay. Cabe mencionar desde el inicio su principal limitación: la posibilidad de que este texto llegue a aportar elementos para una reflexión sobre nuestras intervenciones educativas está asociada directamente al análisis de materiales empíricos que he decidido dejar al margen en este momento. Opté, en esta instancia, por seguir el camino de la rigurosidad conceptual, y por el trabajo a nivel teórico, asumiendo que deberá ser interpelado desde la dimensión empírica a la cual haré referencia en reiteradas ocasiones.

lo inicial de este esbozo probablemente atente contra la exactitud de las afirmaciones aquí presentadas. Podríamos trazar un plano de pensamiento que se despliegue sobre algunos de los problemas de este campo, e intentar transitarlo valiéndome para ello de las herramientas conceptuales que estos textos y esos autores aportan.

Tan lejos de preconizar un abandono de la referencia a un nivel “biológico”, como tentado de resistir al imperativo orgánico y organicista del cuerpo, propongo una sistematización de pensamientos cuya única pretensión es encontrar un camino para transitar posibles relaciones entre los tres conceptos antes mencionados —cuerpo, sujeto y educación—, poner en cuestión algunas de sus implicancias teóricas y metodológicas, así como también aventurar algunas propuestas que eventualmente contribuyan a orientar un accionar educativo en general, o vinculado a la educación física en su especificidad disciplinar; y todo esto porque cierto tránsito institucional por este campo en Uruguay, me enfrentó a la importancia de problematizar las formas en que proponemos nuestras intervenciones educativas sobre los cuerpos, y para ello, a la necesidad de problematizar la propia forma de desplegar un pensamiento respecto del cuerpo (específicamente a la imposibilidad de dar cuenta del cuerpo exclusivamente a partir de su dimensión orgánica) y del sujeto (particularmente respecto de la idea de su unidad y de su estabilidad).

## Cuerpo

—Ay, mis pobres piecitos! ¿Quién les pondrá ahora las medias y los zapatos, queridos? ¡Estoy segura de que yo no podré! Voy a estar demasiado lejos para ocuparme de ustedes: tendrán que arreglarse lo mejor que puedan...

“¡Pero debo ser amable con ellos —pensó—: no vaya a ser que se nieguen a caminar hacia donde yo quiera ir! A ver: les regalaré un par de botas nuevas cada Navidad”.

Y continuó discurriendo acerca de cómo se las ingeniaría para hacérselas llegar:

“¡Tendré que enviárselas con un mensajero! —pensó—. ¡Qué divertido resultará enviar regalos a los propios pies! ¡Y qué extrañas parecerían las direcciones!:

Señor Pie Derecho de Alicia;

Alfombra de la Chimenea;

Cerca del Guardafuego

(Con el amor de Alicia)

¡Ay, Dios mío, qué disparates estoy diciendo!” (Carroll; 2013: 21)

Toda unidad escinde, al menos en términos de posibilidades de pensamiento. Lo uno, en tanto adjetivo de cualquier sustancia, se opone a lo múltiple o lo fragmentado y en esa misma medida divide. En contraposición, la multiplicidad, entendida como sustantivo pasible de ser adjetivado, se aleja de cualquier dualismo y en ese mismo movimiento vacía de sentido las fracturas a nivel de un sujeto que por principio no podrá ser ni múltiple ni unitario, pero que por funcionamiento será sí, discontinuo.

Sólo la categoría de *multiplicidad*, empleada como sustantivo y superando lo múltiple tanto como lo Uno, superando la relación predicativa de lo Uno y de lo múltiple, es capaz de dar cuenta de la producción deseante: la producción deseante es multiplicidad pura, es decir, afirmación irreductible a la unidad (Deleuze y Guattari; 2012a: 47).

La traducción de este funcionamiento a nivel de los cuerpos, podríamos decir el resultado del trabajo a partir de la unidad discursiva en el proceso de construcción de corporalidades, no podrá ser otra cosa que esfuerzos siempre insuficientes por superar dualismos igualmente insuficientes en sus intentos de dar cuenta de una realidad que no ha cesado de demostrarse más vasta que las descripciones que respecto de ella hayamos podido imaginar y ensayar. Apelar a mecanismos que buscan colocarse por fuera de una tradición de pensamiento sobre el cuerpo que ha sabido y podido distinguir entre “cuerpo”, “espíritu”, “alma”, “mente”, “conciencia”, “subconsciencia”, entre una larga lista de posibles ejemplos —ya sea preconizando la “integralidad del ser” o cualquiera de sus numerosas variantes que tan familiares nos resultan en nuestra contemporaneidad, tales como la noción de que “el ser humano es un ser bio-psico-social”, u otras—, pero que en líneas generales todas ellas se limitan a sustituir una estructura unitaria por otra, no hace otra cosa sino reafirmar lo limitado de esta perspectiva.

De tal manera que todo esfuerzo por superar la operación dualista que tan familiar resulta a la modernidad occidental al momento de pensar los cuerpos, fracasará en la medida que continúe basándose en el principio de unidad orgánico que eleva hasta el nivel de lo absoluto a un cuerpo estructurado orgánicamente que se asume, a pesar de su evidente artificialidad, universal. Este trabajo se propone una pregunta: ¿es posible, desde la especificidad disciplinar de la educación física, construir propuestas de trabajo organizadas en torno a una manera de mirar y entender los cuerpos que problematice esta tradición de pensamiento?

Negar la tradición dualista es, huelga decirlo, un riesgo epistémico a ser considerado y probablemente deseable de ser evitado. Pero desconocer, por el contrario, la diversidad que acompaña la conformación del pensamiento occidental moderno y que opera una cierta modalidad de este mismo dualismo sería, asimismo, un error significativo por parte de quienes intenten comprender su funcionamiento. No intento, valga la aclaración, renegar de procesos co-extensos a mis propias estructuras de pensamiento; muy por el contrario, es a partir del reconocimiento de esos mismos procesos que estas reflexiones cobran sentido. Pero al mismo tiempo, es en la necesaria contradicción que acompaña toda construcción epistémica, en la heterogeneidad que caracteriza ese objeto tan difícil de aprehender, y que se ha dado en llamar modernidad occidental, en donde me interesa profundizar. Y a partir de esa profundización, avanzar en las preguntas sobre las posibilidades de pensar un campo de la educación física en el que el trabajo sobre los cuerpos no sea definido a partir de una linealidad que ha tendido a limitarlo a su condición orgánica, y en ese movimiento ha contribuido a cosificarlo, es decir, a reducirlo a un objeto a manipular.

Quizá convenga dar un paso más siguiendo las huellas del conejo y decir que es en los intersticios y las fisuras del discurso en donde encontraremos las más prolíficas potencialidades transformadoras.

La metáfora *maquinal*<sup>2</sup> —ya sea la referida al universo en general, o la referida al cuerpo en particular— reduce este mismo funcionamiento a otra metáfora absolutamente solidaria y no por casualidad contemporánea con la primera, la del organismo, entendido a partir de una explicación que se pretende despojada de toda carga simbólica, que se postula, podríamos decir, como ajena a cualquier dimensión política, en la aparente asepsia de la descripción anatómica.

Y de allí en adelante, un conjunto de implicancias subsidiarias, que hoy se nos presentan casi como inevitables: una economía general de lo corporal, la posibilidad de suponer una utilidad de la gestualidad, una moral que ubica a la vida como un bien supremo, y lo que es fundamental al momento de intentar un contrapunto con lo educativo en general y más específicamente con la educación física: la posibilidad de organizar una serie de intervenciones educativas orientadas a regular los cuerpos a partir de esos mismos principios.

Suponiendo por un momento que esa metáfora maquinal del organismo no pueda ya sostenerse, podríamos decir que nada había de aséptico en los teatros anatómicos de los siglos XVI y XVII, imaginando que la evidencia de que esta lectura no logra dar cuenta de la multiplicidad de los cuerpos es ya un elemento que nos debería interpelar respecto de nuestras posibilidades de pensamiento, y al mismo tiempo imaginando las implicancias que, en términos de intervenciones educativas, ello supondría; en definitiva, intentando asumir esta difícil posición, tal vez mis pies solo sean mi cuerpo por la relación que puedo establecer con ellos al regalarles un par de botas cada Navidad; tal vez sólo a partir de la intermediación de un mensajero puedan caminar hacia donde yo quiera ir; ¿y quién podría asegurar que ese mismo mensajero, que hace posible el flujo del deseo, no sea también mi cuerpo?

las multiplicidades no tienen nada que ver con estructuras, son otra cosa. ¿Por qué? Porque, una vez más, son reglas de pasaje entre sistemas heterogéneos, y no reglas de formación de sistemas homogéneos (...) Que solo hay pasajes entre sistemas heterogéneos quiere decir que la idea de un sistema homogéneo es, por sí misma, una abstracción. Y no solamente una abstracción, sino una abstracción ilegítima. Solamente cuenta el pasaje (Deleuze; 2013a: 112).

Quizás convenga dejarnos discurrir por la madriguera del conejo blanco, quizás entonces nuestros pies ya no se negarán a llevarnos adonde queramos ir, o quizás incluso,

<sup>2</sup> Desde la perspectiva asumida importa establecer la diferencia entre lo *maquinal* y lo *maquínico*. Una lectura en diálogo con Gilles Deleuze y Félix Guattari permitiría sostener esta distinción en la medida en que lo *maquínico* asume la imposibilidad de excluir al deseo de cualquier análisis. En este trabajo el término *maquinal* remite a los esfuerzos de interpretación de fenómenos subjetivos de forma tal que la neutralidad parece ser una posibilidad. Para una lectura del concepto del sujeto como *máquina deseante* propuesto por estos autores, ver especialmente *El Antiedipo: Capitalismo y esquizofrenia*, y *Derrames: Entre el capitalismo y la esquizofrenia*. Para el interés que supone en el presente trabajo, basta señalar que para estos autores la utilización de esta noción remite a una dimensión absolutamente material, de modo que "La máquina deseante no es una metáfora" (Deleuze y Guattari; 2012a: 47).

aunque menos probablemente, aprendamos a seguirlos sin saber adónde será que arribaremos... *¡Ay, Dios mío, qué disparates estoy diciendo!*

## Sujeto

—¡Dios mío! ¡Qué extraño es todo hoy! ¡Y ayer todo sucedía de manera normal!... ¿Habré cambiado durante la noche? A ver: ¿era la misma esta mañana al levantarme? Casi creo poder recordar que me sentía un poco distinta. Pero si no soy la misma, la cuestión es: ¿quién soy? ¡Ay, ese es el gran misterio! —Y se puso a pensar en todas las niñas de su edad que conocía, para ver si era posible que se hubiera convertido en alguna de ellas (Carroll; 2013: 23).

Tomando como punto de partida la posibilidad de un funcionamiento discontinuo del sujeto, es decir, asumiendo que “no hay más sujeto fijo que por la represión” (Deleuze y Guattari; 2012a: 34), la pregunta que me interesa abordar resulta casi evidente: ¿qué relación es posible establecer entre ese mismo sujeto y el cuerpo?, lo que expresado de otra manera podría proponerse ¿puede el organismo corresponderse con el cuerpo de un sujeto más que como la expresión de una operación represiva?, y al mismo tiempo, no olvidemos, la pregunta recurrente de este ejercicio de reflexión es ¿cómo pensar lo educativo, y en particular el campo de la educación física, a partir de las herramientas conceptuales que se nos presentan una vez asumida esta perspectiva, una vez asumida la imposibilidad de esa correspondencia?

Reafirmando con énfasis la necesidad de considerar una dimensión que podríamos llamar “anátomo-funcional” del cuerpo, lo que intento poner en cuestión es la biunivocidad entre el concepto “cuerpo” y el concepto “organismo”, o lo que es lo mismo, problematizar la mutua implicancia de uno respecto del otro. Recordemos en este punto que lo más importante no es qué es lo que “quiere decir” un concepto; podríamos decir lo fundamental no será tanto el recorte exacto al cual refiere, o conocer con precisión cuáles son sus límites, sino el lugar que éste ocupa en relación con otros conceptos. Si pensamos siguiendo a Deleuze, lo fundamental en la comprensión de una determinada noción serán las relaciones de las que es efecto y no la forma en la que queda contenida. Entiendo que es en este sentido que debe ser leída la idea de que “No se trata de preguntarse qué representa un concepto, hay que preguntarse cuál es su lugar en un conjunto de otros conceptos” (Deleuze, 2011: 25).

Tomando esta proposición como base, la propia posibilidad de una dimensión racional de un concepto sólo es posible a partir del reconocimiento de su dimensión relacional; es decir, no como una entidad abstracta, sino principalmente en su materialidad más concreta. Y entendiéndose correctamente, esto no implica tampoco renegar de la razón como el elemento organizador de nuestra vida colectiva, ni mucho menos negar las ventajas de organizar nuestras intervenciones educativas orientadas por la razón. Sencillamente propongo estas interrogantes desde el reconocimiento de un límite: la propia eventualidad de una dimensión de racionalidad en un concepto es sólo posible como efecto de su condición relacional.

De este modo, indagar sobre el alcance de un concepto será, siempre, avanzar en las reflexiones acerca de las múltiples relaciones de las que podría ser parte. Algunas preguntas probablemente pierdan sentido: ¿cuáles son los límites —al menos los que intentemos determinar asépticamente— de un cuerpo?; otras preguntas habilitan caminos de búsqueda: ¿qué posibilidades de pensamiento se podrían encontrar si el cuerpo no terminara en el organismo, en los límites epiteliales que le son tan familiares?, ¿qué infinidad de relaciones podrían producirse desde el momento en que ya no nos impusiéramos una entidad estable desde la cual proyectar esas mismas relaciones? Y desde la perspectiva que nos da el estar posicionados dentro del campo educativo sucede lo mismo, algunas preguntas pierden densidad: ¿cómo lograr resultados más eficientes desde el punto de vista del rendimiento de un cuerpo?; otras se llenan de sentido: ¿cómo construir y llevar adelante intervenciones educativas que habiliten y potencien relaciones entre los cuerpos, entre los sujetos?, ¿cuál es el lugar que en ese tipo de intervenciones educativas se le asigna al saber que se intenta hacer circular? E incluso, si pensamos más detenidamente en el caso de la educación física, ¿cuáles son los saberes que, desde esa especificidad disciplinar, podemos poner a circular?, ¿qué herramientas podemos construir en términos de enseñanza en las intervenciones educativas que llevemos adelante?

Lo que caracterizaría al sujeto, desde esta perspectiva, lo que nos permitiría identificarlo, no sería otra cosa que las relaciones que éste produce, y que al mismo tiempo lo producen y lo construyen, que se van constituyendo de formas absolutamente dinámicas... mejor sería decir, erráticas, discontinuas. Rizomáticas.<sup>3</sup>

Adjudicar a un mismo sujeto no ya la posibilidad de establecer diferentes tipos de relaciones, lo cual no parecería resultar imposible para nosotros, aun cuando, paradójicamente, éstas puedan ser absolutamente contradictorias entre sí, sino más bien la imposibilidad de que la multiplicidad sea otra cosa que el sustantivo que sirve como base para el establecimiento de esas mismas relaciones. Dicho de otro modo: por contradictorio que pueda resultar si uno se detiene un momento a reflexionar al respecto, en nuestra cotidianidad no parecería ser un problema mayor aceptar que, pongamos a modo de ejemplo, un mismo sujeto pueda presentársenos, simultáneamente, como un progresista desde sus opciones político-partidarias, un padre conservador y un reaccionario recalcitrante en las relaciones laborales que establece con los empleados que trabajan la empresa en la cual es gerente; o que la misma persona realice cuantiosas donaciones a instituciones protectoras de animales, y que simultáneamente tenga comportamientos xenófobos. Sin embargo, no sin ciertas dificultades desde nuestras posibilidades de pensamiento logre-

<sup>3</sup> Resulta de gran interés sumergirse en la riqueza del concepto *Rizoma* que produjeron Deleuze y Guattari para intentar encontrar herramientas que nos ayuden al momento de construir nuestras intervenciones educativas. En este sentido me limito, por un lado, a recordar que, para estos autores un *rizoma* "no empieza ni acaba, siempre está en el medio, entre las cosas, inter-ser, intermezzo. El árbol es filiación, pero el *rizoma* tiene como tejido la conjunción 'y...y...y...'. En esta conjunción hay fuerza suficiente para sacudir y desenraizar el verbo ser: ¿A dónde vais? ¿De dónde partís? ¿A dónde queréis llegar? Todas estas preguntas son inútiles" (Deleuze y Guattari, 2012b: 29); y por otro lado, señalar el trabajo del filósofo brasileño Silvio Gallo, en particular su obra *Deleuze & a Educação*.

mos concebir que un cuerpo esté definido materialmente por la relación que establece todos los días con el tenedor que utiliza para llevarse el alimento a la boca, y que por eso mismo, éste sea una parte suya. Quiero decir; no sin esfuerzo aceptaremos que el límite orgánico, epitelial, no necesariamente marca un límite corporal, o que ese límite epitelial no reviste una importancia tan determinante al pensar sobre nuestras posibilidades en términos corporales. Y, siguiendo con algunos ejemplos que permiten ilustrar algunas de las ideas que me interesa discutir, difícilmente nos tomen en serio si sostenemos que en tanto un mismo flujo de deseo es el que los convoca, un sujeto pueda estar constituido por el órgano boca de un amante y el órgano boca del otro, así como que por momentos ese sujeto incluiría el acople mano-espalda, en otros el acople lengua-vientre, u otros acoples que el placer del texto nos permita imaginar; pero a los cuales el pudor editorial haga que no sea conveniente referir.

En línea con lo afirmado hasta este momento, importa señalar que el hecho de que la voz del singular de la primera persona sea la que cotidianamente nos da la capacidad de referir a nosotros mismos como sujetos con los cuales nos identificamos, no está siendo puesto en cuestión en este momento. Sin embargo, que el ejercicio de permanente remisión de esa enunciación a un organismo implique un reconocimiento mutuo, absoluto, estable y definitivo, parece ser un principio ineludible que me resultaría interesante problematizar; y en relación con el cual —mejor sería decir, en ausencia del cual— puede resultar más que significativo pensarnos en tanto sujetos y en tanto educadores. En otras palabras, no intentaré poner en cuestión que un sujeto pueda sentirse identificado al decir “yo”, por ejemplo: “yo soy un sujeto”, ni siquiera que al hacerlo ese sujeto se identifique corporalmente con un organismo co-extenso al descrito por la anatomía, “yo soy un organismo”; de hecho, en la medida en que el “yo” siga siendo el punto de partida, el organismo seguirá siendo un efecto incuestionable. Pero, ¿qué pasaría si el “yo” se descentrara en un “se”? Digamos, si primara el “se es un sujeto”, el “se es un organismo”.

Pasar el foco del “yo soy” al “se es” será remitir todo ejercicio enunciativo a las condiciones de posibilidad históricas en las cuales ese sujeto y ese organismo se constituyen. De esa manera “yo soy un sujeto” dentro de las formas en las que “se es un sujeto” en la época histórica en la que me constituí como tal. Y cabe recordar; una vez más... dentro de las relaciones de poder y las formas de saber que atraviesan y conforman esa misma época. O dicho más explícitamente, mucho más que algo en sí mismo, el “yo” debe ser entendido como una manifestación de nuestras propias condiciones epistémicas, por fuera de las cuales —esto deberíamos asumirlo, al menos en términos de hipótesis de trabajo, como premisa para nuestras reflexiones acerca de las relaciones entre los conceptos *cuerpo*, *sujeto* y *educación*, así como para las que aborden las posibilidades de construir propuestas educativas que tomen en cuenta esas relaciones— ese “yo” adquiriría una configuración diferente.

Asumir cierta imposibilidad respecto de la estabilidad del sujeto, los límites de su absoluta continuidad, implicaría abdicar de la certeza, abrir la posibilidad al infinito... al caos al que éste está asociado. Y al mismo tiempo nos habilitaría a pensar al sujeto como un efecto del movimiento continuo de fuga respecto de esas certezas. Desde esta

perspectiva, el sujeto sólo podrá pensarse en relación con los esfuerzos por transitar esos límites, por atravesarlos de un lado al otro, y a partir del reconocimiento de que cualquier postulado de verdad a su respecto que se pretenda universal resultará inevitablemente artificial.

Entiéndase, en ningún caso renegar de los límites, sino simplemente relativizar su funcionamiento y su utilidad, historiar su construcción y así despojarnos de la imposición arbitraria que los vuelve incuestionables. Incluso utilizarlos como punto de partida, como telón de fondo sobre el cual desplegar nuestras intervenciones, una vez más, no para desconocerlos, sino para dimensionarlos en su justa medida. Pero claro, eso supondría confiar en la capacidad transformadora de la educación, y de aquellos que cotidianamente llevan adelante sus intervenciones, asumir la dimensión política de su actividad y estar dispuestos a no pretender centralizar jerárquicamente el ejercicio de poder que acompaña cada una de esas instancias... aunque, ciertamente, algunos ejercicios de pensamiento se alejan tanto de las posibilidades reales de transformación de nuestra cotidianidad educativa, que más se asemejan a la ilusión que a la reflexión.

*Pensar uma educação e um currículo não disciplinares, articulados em torno de um paradigma transversal e rizomático do conhecimento, são hoje como uma utopia. Nossa escola é de tal maneira disciplinar que nos parece impossível pensar um currículo tão caótico, anárquico e singular. Mas já houve momentos na história da humanidade em que parecia loucura lançar-se aos mares em busca de terra firme para além do continente europeu, ou então se lançar ao espaço, almejando a Lua e as estrelas... (Gallo, 2013: 80-81).*

La invitación es a que en el campo de la educación física podamos tomar distancia de algunos de los imperativos que hoy operan de manera más o menos aporreada; tal el caso de la idea de que movimiento = felicidad; o incluso que movimiento = salud. Ni qué decir de la falsa asociación lineal que tiende a presentar —de manera incuestionable— una continuidad del tipo: actividad física => salud => belleza => felicidad; o aquella que opera como su contracara: sedentarismo => enfermedad => fealdad => infelicidad. Asumo que en esta toma de distancia radica, en última instancia, la posibilidad de recuperar al movimiento como una materia prima con la cual en educación física trabajamos y a partir de la cual construimos nuestras propuestas de trabajo. Esto es, en la medida en que no asumamos de manera lineal que la actividad física tiene efectos “saludables”, tendremos que preguntarnos, ¿de qué manera tenemos que movernos para construir salud?, y en ese momento, probablemente debamos enfrentarnos a las preguntas que de allí se desprenden.

La invitación es, al mismo tiempo, a que en el campo más amplio de lo educativo podamos recordar, en este emprendimiento onírico en el que me he embarcado pese a lo probable de su naufragio, que un pensamiento que intenta desprenderse de imágenes rígidas que lo volverían impracticable no debería imponerse a sí mismo la obligación de tomar como punto de partida aquello que no es sino un punto provisorio de llegada, o incluso más, aquello que no podría ser otra cosa que un punto más en una red de relaciones. “Pero si no soy la misma, la cuestión es: ¿quién soy? ¡Ay, ese es el gran misterio!”.

## Educación (física)

—Estoy segura de que no soy Ada —dijo—, porque su cabellera cae en largos bucles y la mía no tiene bucles en absoluto. Y estoy segura de que no soy Mabel, porque yo sé toda clase de cosas, y ella, ¡ay, ella sabe tan poquitas! Además, ella es ella, y yo soy yo, y... ¡Ay, Dios mío, qué desconcertante es todo esto! Voy a probar si sé todas las cosas que solía saber. A ver: cuatro por cinco, doce; cuatro por seis, trece; cuatro por siete... ¡Ay, Dios mío, así nunca llegaré a veinte! Sin embargo, la Tabla de Multiplicar no significa nada: probemos con la Geografía: Londres es la capital de París, y París es la capital de Roma, y Roma... ¡No, esto está todo mal, estoy segura! ¡Me debo haber convertido en Mabel! (Carroll; 2013: 24).

Y atravesando al cuerpo, el deseo. Y atravesando al sujeto, el saber. Y las prácticas educativas que cotidianamente impulsamos buscando traducir nuestros esfuerzos por asumir cierta posición en ese entramado relacional, están atravesadas por una dimensión ético-política de la cual claudicar no siempre parecería ser tan problemático en los ámbitos institucionales en donde llevamos adelante esas mismas prácticas. No quiero decir que haya que claudicar de esa dimensión... muy por el contrario, es en la búsqueda de resignificar la posibilidad transformadora de la educación que toda esta reflexión puede tener algún sentido; sin embargo debemos partir del reconocimiento de que la inercia sistémica que imponen las instituciones educativas —al menos en el Uruguay—, generalmente tienden a reducir a cero las posibilidades de pensamiento que un docente tiene, generalmente minimiza las fisuras y brechas estructurales en las cuales buscar alternativas, aquellas donde introducir nuestras intervenciones puede llegar a contribuir por la potencia transformadora que podrían tener.

Mirada desde el campo de la educación física, al menos para el caso uruguayo, esta discusión es central. La falta de discusión conceptual respecto de estos temas en los ámbitos de formación<sup>4</sup> —en particular respecto del cuerpo, del sujeto, y de cómo proponer intervenciones educativas que no instrumentalicen la manera de entenderlos—; así como también la persistencia de una construcción curricular más determinada por la tradición del propio campo que por la incorporación de la producción de conocimiento que viene realizándose, tanto en Uruguay como en la región, de manera sostenida desde hace años —construcción curricular que mantiene un carácter fuertemente prescriptivo, y al mismo tiempo adolece en cuanto al rigor conceptual de las problematizaciones que propone—; entre otros elementos, tienden a desestimar al saber como base de los trabajos sobre los cuerpos y las clases que cotidianamente proponemos.

<sup>4</sup> Incluso luego del ingreso, en 2006, del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) al ámbito de la Universidad de la República, lo cual ha contribuido significativamente a la consolidación de la producción de conocimiento específico en esta área.

En la medida en que las relaciones, y con ellas los sujetos, son constantemente producidas, intervenir es siempre ocupar un lugar respecto del caos, y también es, al mismo tiempo, la posibilidad de darle un espacio a nuevos y diferentes esfuerzos por territorializar el infinito. De modo que nuestras intervenciones educativas en general, o de educación física en particular; en tanto construyen cuerpos no pueden desconocer que trabajan sobre el deseo, en tanto producen sujetos no deberían olvidar la necesidad de trabajar; en la misma medida, en relación con el saber:

Si es cierto que lo educativo se relaciona con el saber; y si es cierto que contribuye al establecimiento de unas relaciones particulares de las cuales los sujetos son parte; si educar implica la toma de posición por parte de aquellos que participan de esas mismas relaciones, y si algo de todo lo dicho anteriormente pudiera sostenerse más allá del punto que pondrá fin a este texto; entonces, la educación debería ser uno de los más importantes principios ineludibles a defender. Y la potencia transformadora a la que me referí anteriormente radica en que podamos recordar que, como afirma Jacques Rancière, hay “embrutecimiento allí donde una inteligencia está subordinada a otra inteligencia” (Rancière, 2007: 28), y en la habilidad que tengamos de construir una educación orientada a partir de allí, buscando no subordinar otras inteligencias, buscando erradicar de nuestras prácticas educativas todo rasgo de embrutecimiento de otros sujetos.

Reivindico la importancia del saber y la necesidad de recentrar la educación en torno suyo, no ya por la posibilidad que nos brindará de confirmar aquello que por su estabilidad se nos ofrece al alcance de la mano, aprehensible, seguro y confortable —lo cual, evidentemente, también es necesario en términos de transmisión cultural—; sino por el contrario, como una herramienta fundamental para relacionarnos con aquello que por su condición de múltiple, inaprensible e incómodo, exige nuestra mayor atención para lograr establecer diálogos apenas posibles, mientras vemos cómo se nos escapa entre los dedos, fugándose de los absolutos.

Y si avanzamos un paso más en este diálogo que intenté iniciar con el filósofo francés Jacques Rancière, toda esta reflexión adquiere una dimensión que debe ser considerada, en particular si tenemos en cuenta que “nunca podremos decir: todas las inteligencias son iguales” (Rancière, 2007: 66).

La propuesta es, porque en definitiva la acción se impone como una necesidad frente a la insatisfacción de la realidad como un dato, que las preocupaciones epistémicas sean las que orienten nuestro trabajo educativo —así como también la construcción de políticas educativas en general— y, al mismo tiempo, que las disputas ideológicas no sigan constituyendo el principio que organice nuestras intervenciones. Y ello por una simple razón: únicamente en el reconocimiento de la imposibilidad de imponer una estructura de saber basada en el absoluto será posible subvertir las relaciones de poder que impiden la multiplicidad. Y a su vez la propuesta es, porque la intervención no podría quedar reducida a un conjunto de acciones dispersas e inarticuladas entre ellas, volver a ubicar al saber en el centro de las preocupaciones. En definitiva la propuesta es, como se habrá visto, recuperar el lugar político del conocimiento, tal vez más por su carácter relacional que por su carácter racional.

Y si nuestro punto de partida fuera el reconocimiento de una situación de igualdad —por ejemplo, que todos compartimos una misma condición de sujetos, una misma capacidad de afectar a otros y ser afectados por otros, o que en tanto sujetos tenemos una inteligencia que no debería ser embrutecida—, nuevas posibilidades se nos abrirían. Ya que el objetivo de la educación no sería el mismo... no sería *lo mismo*. Una educación que partiera del reconocimiento de nuestras igualdades podría ser una educación que no se propusiera como objetivo el llegar a una situación de igualdad, podría ser una educación que comenzara a habilitar espacios para lo no siempre igual a sí mismo, podría ser una educación donde fuera posible *la diferencia*.

nuestro problema no consiste en probar que todas las inteligencias son iguales, sino en ver qué se puede hacer a partir de esta suposición. Y para ello nos basta con que esta opinión sea posible, vale decir, que ninguna verdad contraria sea demostrada (Rancière, 2007: 66)

En la medida en que cualquier ideología podría ser leída como una sistematización que permite disputar la hegemonía política, podríamos decir, como una posición particular que hace posible tanto la comprensión del mundo como la participación en la lucha —material y simbólica— por ocupar una situación privilegiada en las relaciones de poder; su objetivo nunca es reivindicar la condición de minoridad que podría darle sentido, y por eso mismo niega la legitimidad de otras minoridades a partir de su pretensión de ubicarse como ideología dominante. De esa manera toda ideología corre el riesgo de ser, en última instancia, la negación de la multiplicidad y de la diferencia como bases y principios de funcionamiento del pensamiento, y en ese mismo sentido, corre el riesgo de reproducir lo siempre igual a sí mismo, de reproducir las mismas estructuras de ejercicio del poder que se proponía transformar.

Evidentemente, la relectura del materialismo histórico propuesto, entre otros, por el filósofo italiano Antonio Gramsci es la que nos da algunos de los más sólidos elementos para realizar esta lectura. Desde esta perspectiva toda disputa ideológica es, y al mismo tiempo no puede no ser, una búsqueda por obtener una legitimidad que asegure la hegemonía en un nivel simbólico. Y aquí no pretendo realizar una crítica de su pensamiento —por otra parte uno de los más esforzados intentos por revisar los postulados de estas teorías— sino simplemente hacer explícita la dificultad de cuestionar y reorganizar las estructuras de poder siempre que esos cuestionamientos se propongan desde los lugares privilegiados de ejercicio de gobierno en cualquiera de sus formas. En este sentido resulta relevante, una vez más, la propuesta realizada por Gilles Deleuze al afirmar que para él “el problema de la ideología no se plantea en ningún momento” (Deleuze, 2013a: 222). Al respecto traza una línea de pensamiento que desde la perspectiva de este trabajo reviste la mayor importancia, esta línea permitiría descentrar la discusión y el análisis de la dimensión ideológica, para recentrarlo en la dimensión epistémico-epistemológica, haciendo énfasis en las relaciones de poder que permanentemente nos interpelan a este nivel.

Tenemos de esto una idea simple: estrictamente hablando, no hay ideología. No pensamos que la ideología sea en sí misma deformación de algo o transformación de algo, que sea por ejemplo una falsa conciencia. No hay ideología, sólo hay organizaciones de poder. Y lo que llamamos ideologías son enunciados de organizaciones de poder” (Deleuze, 2013a: 222)

Una vez más, al pensar lo educativo, la neutralidad política no es una posibilidad, ni siquiera en los procesos de producción de conocimiento pretendidamente más objetivos; en este sentido, al pensar respecto de los procesos educativos, es necesario tomar una posición desde la cual llevar adelante las propuestas que cada uno elabora, reconociendo que la reflexión es tan necesaria cuanto complejos son los escenarios en los cuales intervenimos. Asumir una dimensión ético-política intrínseca a la educación requiere, al menos desde esta perspectiva, asumir también que el saber es efecto de un proceso positivo de producción más allá del cual no podría existir; y que como tal la asepsia del laboratorio le es absolutamente extraña; dicho de otro modo, “El saber no es la ciencia. La ciencia es un tipo de saber. Lo cual quiere decir (...) que todo saber es fundamentalmente una práctica. En efecto, el saber está hecho de prácticas” (Deleuze, 2013b: 44). Y, por otro lado, entender que la verdad es, del mismo modo, una práctica que está atravesada por relaciones de fuerza que son inherentes a su producción, o lo que es lo mismo

lo verdadero, la verdad, es inseparable de las prácticas que la producen, es inseparable de un procedimiento. (...) Y lo verdadero nunca es separable de los procedimientos por los cuales no solamente se lo alcanza, sino que se lo produce” (Deleuze, 2013b: 44).

En esa misma medida, no se trata aquí de sostener que no haya un sostén ético que lleve de sentido a la actividad cotidiana de quienes ejercen —y ejercemos— el magisterio en alguna de sus diversas modalidades, sino todo lo contrario. Lo que intento afirmar es que lo central para cualquier intervención a partir de la cual se pretenda modificar algún aspecto de la realidad en la que se propone incidir será entender que la única posibilidad de una educación revolucionaria y transformadora se encuentra en la desestructuración radical de los mecanismos de ejercicio del poder en los cuales las propias instituciones educativas no solo se encuentran inmersas, sino que han hecho que ellas fueran, y aun hoy continúen siendo, posibles —¿necesarias?—. Lo que, en palabras de Silvio Gallo, podría decirse del siguiente modo:

O que nós, educadores, podemos fazer para acreditar no mundo?, Que acontecimentos podemos suscitar; que linhas de fuga aos mecanismos de controle podemos pôr em marcha? Devemos, penso, começar por abdicar do discurso do poder (Gallo; 2013: 90).

Y al mismo tiempo, sostener intervenciones educativas —tanto desde el campo de la educación física, como desde cualquier otro— requiere entender que ello nos exige un ejercicio constante de resistencia a esos mismos mecanismos de poder a partir del

intento permanente de devenir minoría y fundamentalmente del difícil esfuerzo por mantenernos tal... “Mas o problema é: queremos o por resistênci?” (Gallo; 2013: 90). Desde el campo de la educación física, esta discusión nos enfrenta directamente con la necesidad de interpelar los saberes que nos informan respecto de los cuerpos y de los sujetos. La educación física se ha caracterizado —al menos esta afirmación puede proponerse para el caso uruguayo— por una solidaridad muy fuerte con los saberes provenientes de la medicina; a partir de allí, los cuerpos con los que ha trabajado la educación física en sus clases han sido, en términos generales, los mismos con los que han trabajado los médicos en sus consultorios y quirófanos —e incluso, y pienso que eso tuvo consecuencias importantes para el desarrollo del campo disciplinar de la educación física en Uruguay, los métodos de trabajo y la manera general de comprender, por ejemplo, la salud, también han ido “importándose” del campo médico—. Y también a partir de allí, ciertos imperativos se han ido estabilizando, al punto de haber naturalizado la forma en la que miramos e intervenimos sobre los cuerpos. Podríamos decir, a partir de allí ha sido posible olvidar que el trabajo sobre los cuerpos, para nosotros, profesores de educación física, no podría haber sido un problema médico-fisiológico —al menos no exclusivamente—, sino mucho más una cuestión educativo-epistémica.

No es mi intención negar ni desconocer los numerosos esfuerzos que han existido y existen, tanto en el ámbito académico<sup>5</sup> como en el ámbito profesional,<sup>6</sup> por revisar los postulados que estructuran a la educación física. Se trata, mucho más, de un intento por interpelarnos hacia una mayor articulación de estos mismos ámbitos, entendiendo que en ese entrecruzamiento radica la única posibilidad real de transformar la manera en que miramos los cuerpos, y los modos en que construimos intervenciones educativas orientadas a esos mismos cuerpos.

“¡Ay, Dios mío, qué desconcertante es todo esto! Voy a probar si sé todas las cosas que solía saber...”

<sup>5</sup> En este sentido corresponde mencionar los trabajos que vienen realizándose de forma sostenida por numerosos investigadores uruguayos. En particular; señalo la producción realizada en el marco del Grupo Políticas Educativas y Políticas de Investigación (GPEPI), y más específicamente, algunos de los trabajos de Paola Dogliotti y Raumar Rodríguez Giménez, entre otros.

<sup>6</sup> A modo ilustrativo, sirva el ejemplo de la incorporación del contenido “Actividades circenses” en el Programa de Educación Inicial y Primaria que entró en vigencia en 2008, el cual fue tomado a partir de un número relativamente importante de experiencias de trabajo que se entendieron como “innovadoras” y relativamente exitosas. Sin embargo, a pesar de ser un buen ejemplo de las búsquedas a nivel del ejercicio profesional en el campo de la educación física en el Uruguay, es al mismo tiempo un ejemplo de la falta de discusión conceptual, y del peso de una tradición del campo, a las cuales me referí anteriormente. Hoy, casi diez años después de esa incorporación curricular, la formación de licenciados en Educación Física no cuenta con espacios formales donde se enseñe, se problematice y se produzca conocimiento en relación al circo. Ver; Uruguay. Administración Nacional de Educación Pública; Consejo de Educación Primaria. Programa de educación inicial y primaria. 2008.

## Cuerpo (político), sujeto (en fuga) y educación (en la resistencia)

¡No, estoy decidida! ¡Si soy Mabel, me quedaré aquí abajo! ¡Será inútil que se pongan cabeza abajo y me digan: “¡Vuelve, querida, sube!” No haré otra cosa que mirar arriba y preguntarles: “¿Quién soy, entonces? Antes díganmelo, y después, si me gusta ser esa persona, subiré, si no, me quedaré aquí abajo hasta ser alguna otra...” ¡Pero, oh, Dios mío” —exclamó Alicia, estallando en lágrimas—. ¡Cuánto querría que se pusieran cabeza abajo! ¡Estoy tan, tan cansada de estar aquí completamente sola! (Carroll; 2013: 25).

El desconcierto probablemente nos acompañe, en un primer momento, al intentar pasar a través del espejo. Al dejar atrás las certezas que nos ofrecen las referencias más inmediatas es posible que el caos se nos presente como una amenaza atemorizante. Incluso es probable que la seguridad que los marcos institucionales que ya conocemos y las certezas disciplinares que ellos nos brindan sean una tentación difícil de resistir. Sin embargo, un segundo momento podría devenir a partir de allí, y quizás entonces sepamos cómo emprender el camino a la octava casilla de este rizomático tablero que es el escenario educativo, y de ese modo transitarlo... aunque no sea más que por el maravilloso placer que nos genere la remota posibilidad de llegar, tal como lo hiciera Alicia en sus erráticos tránsitos por el país de las maravillas, a ser miembros de alguna realeza improbable.

Pero como las formas de ocupar cada uno de esos espacios, que en sí mismos son variables, no son todas iguales, como las relaciones que establecemos —o podríamos establecer— dentro de ese territorio no suceden en el vacío, y como nuestras posiciones, siempre políticas, están atravesadas por complejos procesos cuya consideración resulta imperiosa; es decir, como no existe la posibilidad de neutralidad en las maneras en que nos ubicamos dentro de cada una de las casillas, lo que exige ese *devenir realeza* es un ejercicio continuo de reterritorialización ético-política.

Claro que esta propuesta no se trata de buscar permanentemente la próxima novedad, o lo siempre diferente. De hecho, nuestra contemporaneidad nos enfrenta a la compleja tarea de lidiar con la tensión de la última innovación de la moda sin que ello implique necesariamente una diferencia. Podríamos decir, también lo siempre igual a sí mismo puede presentársenos como aquello que cambia permanentemente. La búsqueda propuesta no intenta avanzar hacia lo siempre diferente; ella se orienta mucho más —y aun en el reconocimiento de la necesidad de profundizar estas reflexiones iniciales a partir de un trabajo empírico más profundo y sistemático— a pensar propuestas de trabajo que habiliten espacios para la propia potencialidad de la diferencia, y a la posibilidad de que la educación en general y la educación física en particular discurren por estos caminos y profundicen a partir de las preguntas que a partir de allí empezarán a interpelarnos.

Y por sobre todo, una certeza: no existen absolutos menos relativos que los relativos más absolutos... únicamente territorialidades de pensamiento que recorremos a velocidades más o menos infinitas, trazando trayectorias relativamente erráticas y

absolutamente discontinuas. Y al mismo tiempo una fuga, que en nuestros esfuerzos por reterritorializarla va marcando esas trayectorias.

“¡Cuánto querría que se pusieran cabeza abajo! ¡Estoy tan, tan cansada de estar aquí completamente sola!”

Porque la unidad no cesa de demostrarse absolutamente insuficiente, porque el cuerpo no ha dejado de escaparse entre los dedos de cualquier sujeto que intentó aprehenderlo desde el discurso del organismo; porque la educación sigue apareciendo como una de las pocas posibilidades de resistencia y de transformación real de nuestro real; porque en la medida en que la multiplicidad siga siendo negada será imposible devenir diferencia, devenir minoridad; pero fundamentalmente porque ya conocemos las terribles consecuencias éticas, políticas y educativas del imperio de lo absoluto...

## Bibliografía

- Carroll, Lewis (2013): *Aventuras de Alicia en el país de las maravillas*, Longseller, Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (2013): *A través del espejo y qué encontró allí*, Longseller, Buenos Aires.
- Deleuze, Gilles (2013a): *Derrames: Entre el capitalismo y la esquizofrenia*, Cactus, Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (2013b): *El saber: curso sobre Foucault*, Cactus, Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (2011): *En medio de Spinoza*, Cactus, Buenos Aires.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (2012a): *El Antiedipo: Capitalismo y esquizofrenia*, Paidós, Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (2012b): *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*, Pre-textos, Valencia.
- Gallo, Silvio (2013): *Deleuze & a Educação*, Autêntica, Belo Horizonte.
- Rancière, Jacques (2007): *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Libros del Zorzal, Buenos Aires.
- Uruguay (2008): Administración Nacional de Educación Pública; Consejo de Educación Primaria. *Programa de educación inicial y primaria*.