

Cecilia Seré Quintero
Raumar Rodríguez Giménez
coordinadores

Cuerpo y educación:
indagaciones para una teoría



biblioteca**plural**

CUERPO Y EDUCACIÓN:
INDAGACIONES PARA UNA TEORÍA

bibliotecaplural

Cecilia Seré Quintero
Raumar Rodríguez Giménez
coordinadores

CUERPO Y EDUCACIÓN:
INDAGACIONES PARA UNA TEORÍA

La publicación de este libro fue realizada con el apoyo de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (csic) de la Universidad de la República.

Los libros publicados en la presente colección han sido evaluados por académicos de reconocida trayectoria en las temáticas respectivas.

La Subcomisión de Apoyo a Publicaciones de la csic, integrada por Luis Bértola, Magdalena Coll, Mónica Lladó, Alejandra López Gómez, Vania Markarian, Sergio Martínez y Aníbal Parodi ha sido la encargada de recomendar los evaluadores para la convocatoria 2020.

Producción editorial del equipo de Ediciones Universitarias:
Equipo de Ediciones Universitarias (diseño de interior)
Andrea Duré (diagramación de interior y tapa)
Nairí Aharonián Paraskevaídís y Christian Almonacid (revisión de textos)

© Los autores, 2022

© Universidad de la República, 2024

Ediciones Universitarias,
Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (ucur)

José Enrique Rodó 1866
Montevideo, CP 11200, Uruguay
Tels.: (+598) 2408 5714 - (+598) 2409 7720
Correo electrónico: <ucur@udelar.edu.uy>
<<https://udelar.edu.uy/portal/institucional/comunicacion/ediciones-universitarias/>>

ISBN: 978-9974-0-2144-0
e-ISBN: 978-9974-0-2148-8



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

CONTENIDO

PRESENTACIÓN DE LA COLECCIÓN BIBLIOTECA PLURAL, <i>Rodrigo Arim</i>	9
PRÓLOGO. CUERPOS: EDUCADOS, POLITIZADOS, HABLADOS, <i>Alexandre Fernandez Vaz</i>	11
PRESENTACIÓN, <i>Raumar Rodríguez Giménez y Cecilia Seré Quintero</i>	13
CUERPO, INDIVIDUO Y SUJETO. ANOTACIONES SOBRE LAS DISTINCIONES PRIMITIVAS DE LAS HUMANIDADES EN SU PROCESO DE CONSTITUCIÓN, <i>Luis E. Behares</i>	15
PROBLEMAS PARA UNA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN DEL CUERPO, <i>Raumar Rodríguez Giménez</i>	39
NOTAS PARA UNA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN DEL CUERPO, <i>Cecilia Seré Quintero</i>	57
EL FRACASO DEL OBJETO: APUNTES SOBRE LA CONSTITUCIÓN DE UN OBJETO EN LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN DEL CUERPO, <i>Macarena Elzaurdia Díaz y Catherine Garín Ramírez</i>	81
DEL CUERPO, <i>SU EDUCACIÓN</i> . DEMARCACIONES TEÓRICAS SOBRE LA CONFIGURACIÓN EMPÍRICA Y LA ESPECIFICIDAD DEL OBJETO DESDE UN MATERIALISMO DISCURSIVO, <i>Juan Muíño Orlando</i>	97
CUERPO Y EXPERIENCIA. SOBRE LO COMÚN Y LO PROPIO EN LA PRESENTACIÓN DE UN PROBLEMA, <i>Jorge Rettich</i>	113
LA EDUCACIÓN DEL CUERPO. UNA MIRADA SOBRE LOS ASUNTOS CORPORALES EN LAS PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS DE ÉMILE DURKHEIM Y THEODOR ADORNO, <i>Andrés Risso Thomasset</i>	145
SOBRE LOS AUTORES	155

Presentación de la Colección Biblioteca Plural

Vivimos en una sociedad atravesada por tensiones y conflictos, en un mundo que se encuentra en constante cambio. Pronunciadas desigualdades ponen en duda la noción de progreso, mientras la riqueza se concentra cada vez más en menos manos y la catástrofe climática se desenvuelve cada día frente a nuestros ojos. Pero también nuevas generaciones cuestionan las formas instituidas, se abren nuevos campos de conocimiento y la ciencia y la cultura se enfrentan a sus propios dilemas.

La pluralidad de abordajes, visiones y respuestas constituye una virtud para potenciar la creación y uso socialmente valioso del conocimiento. Es por ello que hace más de una década surge la colección Biblioteca Plural.

Año tras año investigadores e investigadoras de nuestra casa de estudios trabajan en cada área de conocimiento. Para hacerlo utilizan su creatividad, disciplina y capacidad de INNOVACIÓN, algunos de los elementos sustantivos para las transformaciones más profundas. La difusión de los resultados de esas actividades es también parte del mandato de una institución como la nuestra: democratizar el conocimiento.

Las universidades públicas latinoamericanas tenemos una gran responsabilidad en este sentido, en tanto de nuestras instituciones emana la mayor parte del conocimiento que se produce en la región. El caso de la Universidad de la República es emblemático: aquí se genera el ochenta por ciento de la producción nacional de conocimiento científico. Esta tarea, realizada con un profundo compromiso con la sociedad de la que se es parte, es uno de los valores fundamentales de la universidad latinoamericana.

Esta colección busca condensar el trabajo riguroso de nuestros investigadores e investigadoras. Un trabajo sostenido por el esfuerzo continuo de la sociedad uruguaya, enmarcado en las funciones que ella encarga a la Universidad de la República a través de su Ley Orgánica.

De eso se trata Biblioteca Plural: investigación de calidad, generada en la universidad pública, encomendada por la ciudadanía y puesta a su disposición.

Rodrigo Arim

Rector de la Universidad de la República

Prólogo. Cuerpos: educados, politizados, hablados

Es probable que más o menos desde el momento inmemorial en que los seres humanos pudieron nombrar un objeto —cualquiera que sea, tal vez a sí mismos o al Otro que ya los constituía— comenzara algo que hoy podemos llamar educación del cuerpo. Habrá sido fragmentaria, un conjunto de respuestas casuales y contingentes que se fueron sumando unas a otras y produjeron, en la forma del lenguaje, una cultura a ser transmitida.

Es en este sentido que se puede decir que un cuerpo no es natural, sino una construcción histórica que encuentra su realización en la palabra. Materialidad multiforme sobre la cual inciden dispositivos diversos, el cuerpo se ve escindido en la tradición de Occidente y se torna, cuando sujeto, objeto para sí: inventamos el alma, que animaría la experiencia corporal y se opondría al deseo, para intentar disciplinarlo, pero con eso también le dimos contornos.

En este campo de fuerzas analíticas y reflexivas se inscribe el volumen que el lector tiene entre manos, que es resultado del esfuerzo colectivo y de iniciativas individuales del Grupo de Investigación Cuerpo, Educación y Enseñanza de la Udelar. El empeño es el de la formulación de una teoría de la educación del cuerpo, lo que no es poco, pero es adecuado para gente tan competente y dedicada. Hay pensamiento en las apuestas que se pueden leer aquí y, si el ejercicio de pensar está presente, entonces hay esperanza, como algunos —entre ellos Hannah Arendt y Theodor W. Adorno— no dejaron de resaltar.

Los siete textos que aquí se presentan persiguen la fabricación de conceptos que, como herramientas para pensar, nos puedan llevar a algo cercano de la teoría que viene siendo formulada. Lo hacen, como conviene, de diferentes maneras. La distinción clave es entre cuerpo y organismo, entre los que el primero es efecto del lenguaje, mientras que el segundo permanece, aunque también constituido por la fuerza discursiva, como del ámbito del (llamémoslo así) automatismo biológico —dimensión que compartimos con otros animales—. Dicho de otra manera, se trata del pasaje de la voz al habla. Si esto hace sentido, y supongo que lo hace, es preciso llegar a las expectativas educacionales, aquellas de la formación para la vida pública. Sin habla no hay construcción de la *polis*, y sin cuerpo tampoco, ya que es de la fuerza de la pulsión política que estamos tratando.

Jacques Lacan y Jean-Claude Milner dan las balizas para interlocutores varios, lo que corresponde a la construcción de una perspectiva que viene buscando sus propios pilares. La Antigüedad clásica nos ofreció las grandes líneas que, en las humanidades, abriga los discursos que componen los cuerpos y los interpretan, pero es con Louis Althusser, Michel Pêcheux,

Hannah Arendt, Michel Foucault, Theodor W. Adorno, e incluso con Émile Durkheim, que las cosas se actualizan. En ese tránsito contemporáneo en que la filosofía dialoga con la historia, la sociología con la educación y la ciencia con la política encontramos algo que nos dice sobre el materialismo. Es con él que los colegas uruguayos avanzan, fuera, por tanto, de cualquier metafísica que pudiera ser analgésica, quitándole al cuerpo las faltas y huecos, las cavidades que lo componen. Dejándolo desprovisto, por lo tanto, de su fuerza. Si eso aconteciera, y de cierta forma acontece, vive lo orgánico, pero como que eclipsando lo corporal.

Arendt escribió cierta vez que no se nace para la vida, sino para el mundo, esa instancia que precede a la existencia de cada uno y que supone, en la pluralidad de cuerpos y deseos, que pueda haber entendimiento mutuo —o, al menos, reconocimiento del desentendimiento—, primer paso para una vida en común. Así es en la política, en la educación, en la sociedad. Para todo eso contamos con la valiosa contribución de este libro.

Alexandre Fernandez Vaz

Presentación

RAUMAR RODRÍGUEZ GIMÉNEZ y CECILIA SERÉ QUINTERO

El presente volumen reúne trabajos desarrollados en el Grupo de Investigación «Cuerpo, Educación y Enseñanza» de la Universidad de la República (Udelar). Desde hace algunos años, las temáticas en las que el grupo viene profundizando tienen un hilo conductor: lo real del cuerpo y su representación. La toma de distancia de las nociones espontáneas sobre el cuerpo, así como de aquellas históricamente prevalentes, obligó a un trabajo de largo aliento, arduo, a un recorrido no pocas veces árido por distintas disciplinas y campos del saber.

El conjunto de los textos aquí presentados es el resultado de una investigación fundamentalmente teórica. Las temáticas abordadas, de una manera u otra, abonan la exploración acerca de la posibilidad de una teoría de la educación del cuerpo. Por pertenecer a un mismo grupo y proyecto de investigación, hay una continuidad considerable en el punto de vista que subyace en cada texto. Sin embargo, los matices no son irrelevantes y muestran vías de desarrollo diversas.

La cuestión del cuerpo es tratada bajo una considerable afectación materialista, a partir de conceptos filosóficos, lingüísticos, psicoanalíticos, sociológicos, antropológicos y políticos. Se trata de una forma de interdisciplina que va más allá de la dimensión institucional; se trata de un énfasis enjundioso en el trabajo teórico y en la construcción del objeto. La vasta producción que se puede considerar en torno a las problemáticas que aquí se presentan obliga a revisar los principales tópicos que se han establecido en la filosofía y la ciencia sobre la educación del cuerpo, admitiendo que se trata de registros distintos, a veces complementarios, a veces contradictorios.

Cuando nos referimos a la educación del cuerpo, aparecen en seguida problemáticas que se pueden considerar clásicas. La relación cuerpo y alma es, sin dudas, la más persistente en Occidente, aunque en el mundo antiguo se formule de manera distinta al universo moderno. Su persistencia se observa hasta nuestros días, gracias a las formulaciones cartesianas que no cesan de tener efectos. Además, en el tratamiento de la relación cuerpo y alma (o espíritu), de una manera u otra ha estado presente el componente teológico, ya se trate del paganismo de los antiguos o del monoteísmo. Por esta razón es preciso prestar atención a la recepción de la filosofía de los antiguos en el mundo ya cristianizado, tanto por las derivaciones epistémicas que encierran matices sutiles y complejos como por los conflictos institucionales implicados que desataron grandes confrontaciones políticas.

De esta manera, al referirnos al cuerpo, al individuo o al sujeto, nos estamos inscribiendo en alguna o varias de las tradiciones que perviven en Occidente. Sin embargo, esa inscripción plural siempre esconde rupturas donde la superficie muestra continuidades. La cuestión del objeto y el punto de vista que se pone en juego en él obligan a considerar el momento epistemológico de las representaciones. La producción de conocimiento, una vez que entra en las reglas de juego de las epistemologías y las disciplinas, no puede escapar a ello. Es la observancia de este juego lo que nos permite establecer límites discursivos, límites que nos orientan a la hora de responder qué es el cuerpo, qué es el organismo, qué es la mente, la conciencia, el inconsciente, etcétera.

La educación, si se piensa como objeto de conocimiento, no es ajena a estos problemas. Hace por lo menos dos siglos que anida en la tensión entre filosofía, política y ciencia. Eso hace aún más problemático el asunto de la educación del cuerpo, si se admite que la expresión puede albergar nociones y conceptos que proceden de la biología, la psicología y la sociología, articulados en un discurso filosófico-político. Junto con la educación nos vienen, además, otros problemas como la práctica y la experiencia, temas que la pedagogía y la didáctica han tratado de manera distinta y con resultados diversos.

En cualquier caso, la exploración acerca de la posibilidad de una teoría de la educación del cuerpo obliga a revisar un amplio conjunto de conceptos y procedimientos. Esta revisión puede alcanzar relecturas de Descartes y de Spinoza, o incluso visitar los grandes nombres del pensamiento clásico, los del mundo helénico y los del mundo latino. Por esta razón, los trabajos que se reúnen en este volumen también pueden leerse como una exploración en los límites de un programa de investigación.

Cuerpo, individuo y sujeto. Anotaciones sobre las distinciones primitivas de las humanidades en su proceso de constitución

LUIS E. BEHARES

πάντων χρημάτων μέτρον ἐστὶν ἄνθρωπος,
τῶν μὲν ὄντων ὥς ἐστίν, τῶν δὲ οὐκ ὄντων
ὥς οὐκ ἔστιν.¹

Premisa

Nos proponemos la consideración de las distinciones entre *cuerpo*, *individuo* y *sujeto* que, a nuestro entender, son constitutivas del campo humanístico o de las humanidades desde la Antigüedad clásica, con persistencia en las definiciones epistémicas del campo más formalmente institucionalizado de las humanidades en su génesis originaria en el siglo XII y, luego, en las humanidades renacentistas y en las ciencias humanas contemporáneas. Nos interesarán sobre todo las *distinciones* en las conceptualizaciones representadas por estos tres términos y no tanto el tratamiento autónomo de cada uno de ellos. Partimos del postulado de que estas distinciones son constitutivas del campo humanístico y se sostienen en él como definidores mínimos, con independencia de sus avatares históricos. El postulado implica concomitantemente la afirmación de que solo en el campo humanístico es posible generar los factores inherentes a las distinciones.

Este texto, no obstante, es un recorte, en el cual trataremos de las organizaciones del pensamiento de los autores griegos al respecto, sobre todo entre los siglos IV a. C. y III d. C. Son estas organizaciones las que queremos considerar como primitivas, siguiendo el criterio de Werner Jaeger (1943), según el cual «la tradición clásica es el fundamento de todas las humanidades» (p. 2).² Este criterio contradice la opinión generalizada de que las humanidades como campo específico de conocimiento son típicamente oriundas del Renacimiento europeo de los siglos XV y XVI, opinión defendida con énfasis por Ralph Barton Perry (1938) con base en la tradicional datación francesa

1 Sentencia atribuida a Protágoras de Abdera (circa 485 a. C.-circa 411 a. C.), según Diógenes Laercio (Diogenes Laërtius, 1925, IX, 51; vol. II, pp. 462-464): «El hombre es la medida de todas las cosas, de las cosas que son lo que son, de las cosas que no son lo que no son» (nuestra traducción, con atención a la de R. D. Hicks al inglés).

2 Nuestra traducción del original en inglés.

de mediados del siglo XIX. También contradice, en parte, una opinión posterior según la cual las humanidades surgieron característicamente en el siglo XII en lo que se dio en llamar «nacimiento del intelectual» y «renacimiento carolingio» (Le Goff, 2008, pp. 17-20), o la ponderada revaloración de la creativa dispersión humanística de ese siglo (Gilson, 2014, pp. 327-333), o la afirmación de los nuevos historiadores de la teología cristiana respecto al «primer humanismo cristiano» en los albores del siglo XIII (Ozilou y Berceville, 2011, pp. 151-163).

A los efectos de caracterizar nuestro punto de vista sobre estas cuestiones, podemos cercar dos aspectos importantes. Consideramos, en primer lugar, la necesidad de clarificar la distinción entre las humanidades, entendidas como campo de conocimientos o estudios de las cuestiones inherentes al hombre; los *humanismos*, como la posición ético-política de valorizar al hombre como agente autónomo de su mundo, y las *filantropías*, como movimientos en el orden práctico de promover al hombre o a algunos de ellos. Nos interesarán en este texto las *humanidades* en el primer sentido, es decir, en un plano estrictamente epistémico, aunque los tres niveles mencionados no son del todo independientes los unos de los otros. En segundo lugar, es obvio que los objetos o temas humanísticos (el cuerpo, la mente, el alma, el lenguaje, la sociedad, la cultura, la ética, la política, el raciocinio, el cambio, el arte, etcétera) estaban inmersos en el pensamiento griego como componentes de la filosofía; aun así no es nada nuevo afirmar que hubo en la filosofía griega una sumatoria de componentes y que cada uno de ellos puede ser considerado en sí, o, dicho de otra forma, la filosofía griega podría ser considerada como un *macro campo de conocimientos*. No es posible, en cambio, imaginar la filosofía griega como una disciplina en el conjunto de otras disciplinas humanísticas, de las ciencias naturales o físicas o de las ciencias aplicadas. El fenómeno de las disciplinarietàes como campos institucionalizados de conocimientos específicos es un fenómeno posterior, iniciado en el siglo XII, y más característico de etapas posteriores, del período final del siglo XIX y de la primera mitad del siglo XX.

El concepto de cuerpo, en las representaciones que se hicieron desde el siglo XVI, caracterizadas normalmente como modernas o de la Modernidad, se constituye como uno de los pilares para la elaboración de los parámetros propios de la noción de individuo y para los desarrollos que desde el siglo XVIII emplazaron una o varias nociones de sujeto, para completar la trilogía. Sería, no obstante, injustificado suponer que lo que llamamos moderno en ocasión de la junción cuerpo-individuo sea un desarrollo autónomo, de generación espontánea o de surgimiento extemporáneo. En efecto, las cuestiones del cuerpo y del individuo, con sus variantes y, sobre todo, con sus matices, son tan antiguas como queramos y albergan gran parte de lo que supuestamente descubrió o innovó la modernidad. No parece justificado suponer que las persistencias del tratamiento que el pensamiento occidental dio en

sus albores a estas distinciones impliquen un detenimiento o una dogmática inmodificable; aun así, tampoco se puede negar que sus modos complejos y a veces contradictorios de abordarlas cimentaron densos reservorios de conceptualización que merecen nuestra consideración.

‘Ο ἄνθρωπος como medida de todas las cosas

La postulación del hombre o del humano (gr. *ἄνθρωπος*, lat. homo) como ‘medida de todas las cosas’, según la tradicional frase que incluimos como acápite de este texto, es un parámetro conceptual que formó parte del pensamiento griego estándar ya desde sus orígenes, de los cuales se conserva documentación. En el marco de la teología griega y de la mitología que le dio posibilidades de ser expresada, tanto el hombre como las plantas, los animales, los minerales y los dioses pertenecen a castas diferentes, aunque todas ellas carentes de una creación divina puntual, específica y personalizada al estilo del Génesis judeo-cristiano-islámico o de otras tradiciones existentes. La relación posterior entre hombres, dioses y lo divino es, en esta teología, regida por una distancia que puede haberse acortado en diversos momentos, como, por ejemplo, en el de la distribución de los dones.³

No obstante, frente a esta distancia teológica más o menos ortodoxa,⁴ llegaron a formularse diversas representaciones místicas heterodoxas, de las cuales la más conocida es la pitagórica, que ofrece otras formulaciones, en lo que nos atañe, ligadas a la teoría de la *palingenesis*, denominada también *metempsychosis* o *trasmigración del alma*. Más allá de que los aportes de Pitágoras⁵ fueron explícitamente en el orden matemático, los seguidores de este dieron cuerpo a cosmogonías diversas tanto en el ámbito teológico como en el filosófico, entre las cuales está la visión dualista del hombre, en la que se relacionan un cuerpo (*σῶμα*) físico ocasional y perecedero y un alma (*ψυχή*) espiritual inmortal.

Importa la salvedad acerca de los términos *σῶμα* y *ψυχή*, que son utilizados con el sentido de sistema orgánico e integrado de diferentes partes y de entidad espiritual respectivamente. Según Giovanni Reale (1999), solo aparecen como tales en el griego ático con posterioridad al siglo V a. C., mientras que en textos más antiguos, en griego jónico arcaico, aparecen otros.

3 Seguimos en este punto la línea de interpretación de Walter Burkert (2007), sin intentar simplificar la variedad de versiones que la teología griega contenía. Uno de estos casos es el de Prometeo, primo de Zeus, a quien se le atribuyó la creación del hombre con una porción de lodo, pero que, según la *Tègonía* (Hesiod, 1966, pp. 53,5-616), solo otorgó a los hombres dones que no tenían hasta entonces y fue su «benefactor» (Grimal, 2008, p. 455).

4 De todos modos, es inseguro que se pueda hablar con propiedad de una ortodoxia en sentido estricto, por diversos factores que analiza Jaeger (1977).

5 Pitágoras vivió entre *circa* 569 y 475 a. C.

Se trata, en rigor, de una laguna conceptual, ya que ni uno ni otro presentan ese carácter unitario que encontramos más adelante. Estos han sido estudiados sobre todo en los textos homéricos, en los que encontramos términos que hacen referencia a partes corporales tomadas, quizá, en forma de sinécdoque.⁶ Esta particularidad tiene que ver, en parte, con la variedad de dialectos del griego utilizados por los autores, pero también con las variaciones conceptuales y semánticas posibles en diferentes períodos. Todos los autores coinciden en la afirmación de que los conceptos unitarios bien delimitados de *cuerpo* y *alma* (ahora bajo los términos estabilizados *σῶμα* y *ψυχή*) y del dualismo que los aparea tienen su origen en Sócrates y en Platón. Reale (1999), apoyándose en Eric Havelock (1963) y en Jaeger (1967), elaboró este registro interpretativo, que afecta a la sensibilidad y pensamiento griegos, como lo había demostrado Havelock (1996) para otros de sus componentes, como, por ejemplo, los efectos del pasaje de la oralidad a la escritura.

El postulado interpretativo podría quedar resumido en lo que es esencial para nuestro asunto en los siguientes términos:

En el período socrático, la idea de que el alma corresponda a la personalidad intelectual y moral del hombre, reestructura el significado de la corporalidad para el período anterior. A pesar de la autonomía con respecto al cuerpo, con la cual la psique se introduce en el panorama conceptual griego, es la misma conceptualización del alma como entidad individual que dará vida a la conceptualización de una totalidad corpórea. Esta determinará el sentido de cada una de sus partes o miembros, y no lo opuesto, como se observa en el período presocrático (Daturi, 2010, p. 55).

La relación entre cuerpo y alma, o entre lo corporal y la personalidad intelectual y moral, ha sido el centro de la teorización griega desde que se operó la literalización de los conceptos *σῶμα* y *ψυχή*, o sea, se puso en términos de distinción generadora de variaciones teóricas.⁷

6 Así sucede con *δέμας* ('armazón del cuerpo', pero también 'figura' o 'porte'), *γνῖον* ('miembro'), *χρῶς* ('piel') y *μέλος* ('miembro') para 'cuerpo', y con *μένος* ('fuerza', 'fuerza vital'), *θυμός* ('aliento', 'ánimo'), *φρήν* ('diafragma', 'pecho') y *νόος* ('inteligencia', 'memoria' y otras acepciones) para 'alma'. Seguimos el texto griego de la *Odisea*, establecido por A. T. Murray y G. E. Dimock en 1919, y la traducción y cuidada edición de Trajano Vieira (Homero, 2011).

7 Conviene señalar que los términos de la distinción o dualismo acuñados por los griegos (*σῶμα* y *ψυχή*) son traducidos a las lenguas modernas como *cuerpo* y *alma*, criterio que no pretendemos contradecir. Sin embargo, como se verá más adelante, subsisten dudas de que en todos los autores y en todos los contextos textuales corresponda traducirlos con ellos y no por otros. Por este motivo hemos tendido a utilizarlos preferentemente en las formas griegas, o señalar en forma explícita otros valores cuando fuera el caso.

La literalización socrático-platónica: *σῶμα/ψυχή*

La substancia de esta transmutación se opera en los diálogos platónicos de la juventud y madurez, sobre todo en el *Cratilo*, el *Fedro*, el *Banquete* y el *Fedón*, y, en un proceso de construcción no siempre lineal, en los de la vejez, que constituyen su versión más acabada en el *Timeo* y en la *República*.⁸ El tratamiento de las cuestiones de la *ψυχή* que en ellos se hace implica, con mayor o menor nitidez según los momentos, una posición dualista en la que el *σῶμα* es conceptualizado en forma contrastada. En el *Fedro* (Plato, 1953a, 245-247) y en el *Banquete* (Plato, 1953b, 207-212), la *ψυχή* es caracterizada como movimiento inespecífico, es decir, movimiento puro, como imagen del aliento de vida:

Toda alma es inmortal (*ἀθάνατος*), ya que lo que está siempre moviéndose es inmortal; pero aquello que mueve algo más, o es movido por algo más, cuando cesa de moverse, cesa de vivir. Solo lo que se mueve por sí mismo (*αὐτὸ κινεῖν*), debido a que no se abandona a sí mismo (*ἀπολείπον αὐτὸ*), nunca cesa de moverse, y esto es la fuente y el comienzo del movimiento para todas las otras cosas que tengan movimiento (Parlamento de Sócrates; Plato, 1953a, 245).⁹

Pero la afirmación de estos textos va más allá de una constatación biológica o biodinámica, ya que la *ψυχή* ordena (*ἔχειν*) y sostiene (*ἰσχεῖν*) la naturaleza (*φύσις*) del hombre, la contiene en esencia, es el principio que hace del *σῶμα* un orden unitario, sujeto a una fuerza unitaria que se le impone o con la cual entra en vínculo, según Sócrates en el *Cratilo* (Plato, 1953d, 400).

Sobre esta fuerza trata el *Fedón*, donde se la caracteriza como fuerza inmortal e imperecedera emancipada del *σῶμα*, en tanto principio vital de naturaleza divina, simplicidad y estabilidad individual (Plato, 1953c, V, 105-107). La dinámica de este trecho del diálogo revela en detalle la teoría platónica de la *ψυχή*, a la cual se le atribuye condición divina originaria, emancipada del cuerpo y en identidad con lo que se denomina inteligencia o razón (*νοῦς*), además de ser el asiento de la virtud (*ἀρετή*). La *ψυχή* es, por sí misma, la negación de la muerte y de la disolución, un poderoso principio de unidad y simplicidad; mientras que el *σῶμα* es remitido a la condición de *extensión* dependiente o conformada como unidad a partir de la *ψυχή*:

el cuerpo, el organismo —término que ahora corresponde puesto que cada parte refiere a las otras y todas a la unidad— no solo está «torneado»

8 Platón nació circa 427 a. C. y murió circa 347 a. C. La datación y ordenamiento cronológico de los diálogos es cuestión controvertida. Tomamos en cuenta las de Guthrie (1975, 1978) y de Cornford (1935).

9 Nuestra traducción, con atención a la de Fowler al inglés.

alrededor del alma (*psyche*), sino que depende de ella, y nos referimos al alma inmortal o divina (o principio inmortal del alma), que es la que los dioses recibieron del Demiurgo, que tiene su lugar en la cabeza, más propiamente en el encéfalo, y de la que el cuerpo es una «extensión», o un «vehículo» (Crisorio, 2017, p. 183).

La «extensión» corporal está caracterizada como la antítesis de la *ψυχή* y está regida por los principios de muerte y disolución, por lo que resulta en una deriva de pasiones y concupiscencias. Siguiendo a Ricardo Crisorio (2017, pp. 178-182) en este punto, conviene recordar que todo lo «malo» e «inferior» de la especie humana le viene del cuerpo así concebido, punto de vista dualista que en cierta medida es confluyente con la teología judaica y que obviamente sobrevive en la teología cristiana.

En la *República*¹⁰ (Plato, 2013), Platón complejiza sus esquemas al introducir una caracterización tripartita de la *ψυχή*. Resumiendo mucho las discusiones incluidas en ese diálogo, la *ψυχή* aparece caracterizada como puramente racional, intelectual o espiritual (*νοῦς*) y, al mismo tiempo, como colérica, irascible o emocional (*θυμός*) y como apetitiva, de pura pasión de posesión o ganas (*φρόν*). Se podría decir que la *ψυχή* tiene tres partes, por tanto es tripartita, y que estas coexisten en sus relaciones con el *σῶμα* y con los mundos exteriores a ambos, es decir, lo divino (*τὸ θεῖον*) y la naturaleza (*φύσις*). Hay entre estos tres componentes una complejidad de relaciones que puede y ha sido interpretada en términos de conflicto psicológico, lo que contrasta con la simplicidad que es característica de la exposición del dualismo en el *Fedón* (Méndez Lloret, 2001). La cuestión ha sido discutida por los exégetas más importantes y especializados (Dodds, 1997; Hackforth, 1952; Guthrie, 1957), cuyas opiniones, no siempre convergentes, hemos tenido en cuenta.¹¹

La tripartición platónica descansa en una estabilidad tensa (*στάσις*), o en una tensión de estabilidad, en la cual la *ψυχή* es presentada entre dos polos, en uno la *φρόν*, que la tensiona al vínculo con lo que en el *σῶμα* es elemental

10 En rigor, el título de este texto, *Πολιτεία*, se podría traducir como ‘política’, sin mayores ambages, punto de vista que, aunque se haya discutido, no ha alcanzado estatuto en la tradición. El tratamiento de la cuestión de la *ψυχή* y del *σῶμα* (Plato, 2013, L, IV, 351-352, 439-441, 480, 554 y 603) tiene también un lado político, que no desarrollaremos en este trabajo, a pesar de ser muy importante. Solo señalaremos, de paso, que puede llamar la atención que Platón trate del cuerpo y del alma en un texto destinado a la política, pero es necesario entender que toda consideración política en él remite a las cuestiones ontológicas, o por lo menos a las bases humanísticas que estudiamos en este texto. Estas consideraciones pueden extenderse a la presencia del dualismo en la *Política* de Aristóteles, como se verá en su momento.

11 Este debate de la década del cincuenta del siglo XX (el original de Dodds en inglés es de 1951) es interesante y rico, y sirve de base para entender las complejidades de la teoría platónica de la *ψυχή* y de su lugar en la posición dualista.

y carente de control (¿instintivo?), en el otro el *νοῦς*, que la tensiona en dirección a la condición ordenada del raciocinio como don divino, carente en este último caso de un vínculo *a priori* con el *σῶμα*. Entre ambas está el *θυμός*, espacio vincular de compromiso, en el cual se observa la acción de control/descontrol del *σῶμα* unitario por parte del *νοῦς*, por lo cual deben situarse en él la voluntad y la fuerza activa. Si consideramos al *Timeo* (Plato, 1929) como contemporáneo de la República (cosa que, como vimos en la nota 8, no está saldada), podríamos completar el cuadro de referencia con un avance, o desliz, de Platón hacia el universalismo del alma del mundo o, como ha sido interpretado por algunos neoplatónicos posteriores, hacia un panteísmo pitagórico y, en cierta forma, místico.

Aristóteles, la *μελέτη τοῦ ἀνθρώπου* y las *humanitas*

En la complejidad introducida por Platón en los textos de su edad propecta reside el nudo básico que permite hablar de un conjunto de cuestiones, abigarradas y objeto de disputas, que cimentan un espacio definido para el estudio y cuidado del hombre (*μελέτη τοῦ ἀνθρώπου*), que los latinos rebautizaron como *humanitas*. Sin embargo, y considerando al mismo tiempo los reactivos platónicos y las tradiciones dualistas propias de la cultura griega en general, parece evidente que la teorización sobre la cuestión humana es en extremo subsidiaria de la justificación *intelectualista* postulada por Aristóteles¹² en la *Política*, que aparece en la gran mayoría de los autores posteriores, como argumento de autoridad o como punto de vista que se ha de discutir:

La razón por la cual el animal humano (*ὁ ἀνθρώπος ζῷον*) es un ser social (*πολιτικόν*), más que cualquier animal gregario (*ἀγελαῖος ζῷον*), es evidente. La naturaleza (*φύσις*), como decimos, no hace nada en vano, y el hombre es el único animal que tiene palabra (*λόγον*). Pues la voz (*φωνή*) es signo (*σημεῖον*) del dolor y del placer, y por eso la poseen también los demás animales, porque su organización llega hasta el punto de experimentar estos dos afectos y a comunicárselos. Pero la palabra es para manifestar lo conveniente y lo perjudicial (*τὸ συμφέρον καὶ τὸ βλαβερόν*), así como lo justo y lo injusto (*τὸ δίκαιον καὶ τὸ ἄδίκον*) (Aristote, 1874, 1253b).¹³

Las cuestiones teóricas introducidas por Aristóteles en este párrafo, y en las argumentaciones con las que lo bordea, son de diverso orden. La primera consiste en la afirmación de que el hombre es social por su propia naturaleza.

¹² Aristóteles vivió entre 385 y 323 a. C.

¹³ Nuestra traducción, con atención a las de Rackham al inglés (Aristotle, 1959) y de Barthélemy-Saint-Hilaire al francés (Aristote, 1874).

Utiliza la palabra *πολιτικόν*, en oposición a *ἀγελαῖος*, que reserva para los demás animales o para un grupo de ellos que desde un cierto punto de vista pueden asemejarse al hombre, semejanza que cae por los suelos si se considera el uso de la palabra.¹⁴ En el griego del siglo IV a. C., *πολιτικόν* tiene un significado amplio que incluye a todo aquello que implica agrupamiento humano, dentro de lo cual entra la ciudad o el estado (*πόλις*), pero no debe asociarse a lo que entendemos por *política* o político desde el siglo XVIII, malinterpretación que es muy frecuente.

En segundo lugar, Aristóteles cifra la diferencia específica del hombre en el *λόγος*, cuya posesión lo determina a ser social en una dimensión superior a la de los animales, que también son gregarios y están unidos por una suerte de comunicación. El término *λόγος* aunaba en el griego del siglo IV a. C. varios valores (entre ellos ‘palabra’, ‘oración’, ‘enunciado’, ‘razón’, ‘lenguaje’ y ‘sentido’), pero en Aristóteles tiene un uso suficientemente preciso. En *Sobre la interpretación* (*Περὶ Ἑρμηνείας*), el *λόγος* es el significado de las palabras o nombres, pero lo es no en virtud de su identidad con el sonido emitido, sino en virtud de una convención, y esta última debe estar inmersa en un sistema (*ὄργανον*) proposicional (un enunciado u oración) para serlo:

Un enunciado (*λόγος*) es habla significativa, en la cual esta o aquella parte puede tener significado, como algo que es, que es pronunciado no como la expresión de un juicio de carácter negativo o positivo [...] Pero como todo enunciado tiene significado, aunque no como instrumento de la naturaleza, como dijimos, sino como convención (*συνθήκην*), no todos pueden ser llamados proposiciones (*ἀποφαντικὸς*). Llamamos proposiciones solo a aquellos enunciados que conllevan verdad (*ἀληθείας*) o falsedad (*ψευδῆς*) (Aristotle, 1955a, IV; nuestra traducción, con atención a la de Cooke al inglés).

La caracterización del hombre en el fragmento citado de la *Política* lo sitúa como un ser que es social por obra de la propia naturaleza y que tiene como marca distintiva la posesión de las funciones lógicas, en las que se articulan la capacidad lingüística superior con la de entender y producir juicios lógicos. Es, como ha sido señalado numerosas veces por la mayoría de los exégetas, una caracterización «intelectualista», si bien Aristóteles va a dotarla

14 De hecho, en la *Historia de los animales* (*Περὶ τὰ ζῷα ιστορίαι*) Aristóteles dice: «Forman comunidad aquellos animales que actúan todos en común y de común acuerdo, lo que no hacen todos los animales que viven en grupo. Cumplen ese requisito el hombre, la abeja, la avispa, la hormiga, la grulla» (Aristote, 1964, L. I, pp. 7-11; nuestra traducción, con atención a la de Louis al francés).

en otros textos de componentes que relacionan lo intelectual puro con la experiencia sensorial y perceptiva.¹⁵

Un tercer factor, presente en el texto por su ausencia, hace al énfasis de su afirmación naturalista. La intervención o acción divina (o de lo divino) no está en ella mencionada. Para entender el sentido de esta ausencia es necesario adentrarse en las concepciones aristotélicas respecto del dualismo *σῶμα/ψυχή*, que ciertamente implicó el reordenamiento de la composición de origen platónico. Aristóteles expone sus puntos de vista sobre este asunto principalmente en *Acerca del alma*.¹⁶ Se trata de un texto complejo, en el que Aristóteles combina diversos sectores de su filosofía, por lo cual hay que leerlo con apoyo en otros de sus textos que se refieren a esos sectores, necesariamente los conocidos como la *Física*, la *Metafísica*, la *Ética Nicomáquea*, la *Ética Eudemia*, la *Parva Naturalia* y la *Historia de los animales*, y sus textos de lógica, o de dialéctica, como *Sobre la interpretación* y las *Categorías*. Estos últimos tienen una gran importancia, en la medida en que Aristóteles no cesa en ninguna de sus argumentaciones de utilizar un camino regido por algún grado de formalización dialéctica, incluso en *Acerca del alma*. Este texto significó un cambio en los objetos de atención de Aristóteles y un cambio, también, desde su inveterada posición ética y lógica a ocuparse de campos de conocimiento que hoy llamaríamos psicofísica o psicofisiología. Jaeger (2002, pp. 382-383), quien estudió de manera pormenorizada su biografía, afirma que este y otros estudios contemporáneos del estagirita se adentran en una nueva personalidad del autor, ahora de tipo «científico» en *Parva Naturalia*, que aparece al final de su vida. Dada la complejidad del texto, exploraremos aquí solo algunos aspectos en él contenidos, sobre todo los que creemos aportan elementos a nuestra indagación.

Hay en este texto un planteamiento de los de tipo metodológico, según el propio Aristóteles, que anuncia una posible caracterización de la *ψυχή*, en donde se sugiere que esta es expresión y propiedad del *σῶμα* de los seres vivos por el simple hecho de estar vivos, de lo que puede deducirse que la *ψυχή* reside en el *σῶμα* y que no es un atributo exclusivamente humano.

En efecto, sucede que los que hoy se ocupan o estudian acerca del alma parecen indagar exclusivamente el alma humana. Hay que tener cautela, no sea que se pase por alto la cuestión de si su definición es única como la del animal o si es distinta para cada tipo de alma, por ejemplo, del caballo, del

15 En el sentido que expusimos en la nota 10, sobre la presencia de la definición de hombre y las descripciones que la alimentan para el Platón de *La República*, en un texto dedicado a la política, corresponde hacer extensiva aquella anotación para el tratamiento que Aristóteles hizo de ellas en la *Política*.

16 *Περὶ Ψυχῆς*, conocido también como *De anima* por su traducción latina, texto escrito entre 335 y 322 a. C. (Aristotle, 1957).

perro, del hombre, del dios, en cuyo caso el animal considerado universalmente, o no es nada, o es algo posterior (Aristotle, 1957, L. I, cap. 1, p. 5).¹⁷

En principio todo objeto podría tener alma, pero esta es factible solo en los cuerpos animados o dotados de vida (*ἐνψυχον*), lo que permite hablar de la *ψυχή* de los animales, de la *ψυχή* del hombre y de la *ψυχή* de los dioses. En este caso estamos ya frente a una definición, en la cual la *ψυχή* es la condición de algunos cuerpos de estar vivos. Como el propio Aristóteles lo dice, en el extenso y cuidadoso repaso de los autores anteriores a él que trataron el asunto (Aristotle, 1957, L. I), todos ellos definen al alma por tres características: movimiento, sensación e incorporeidad. Recordemos que para Platón, por ejemplo, la *ψυχή* está transitoriamente en el *σῶμα*, o ligada a él en condición de encarcelada o depositada en una tumba,¹⁸ y no obstante tiende a emanciparse y lo logra. Los parámetros de definición aristotélicos, empero, abren una brecha que puede entenderse como una *superación del dualismo* tal cual venía siendo tratado. Como ha señalado Jonathan Barnes (1972), las afirmaciones de Aristóteles han dado lugar, en interpretaciones posteriores, a lecturas de tipo materialista, fisicalista o monista, en las cuales la *ψυχή* está toda ella inmersa en el *σῶμα* y no se le reconoce otra dimensión que la corporal, y a lecturas que sostienen el dualismo, en las cuales la *ψυχή* y el *σῶμα* tienen la tradicional distancia que se les atribuyó previamente o, al menos, se les podría otorgar una representación como entidades separadas y de distinta naturaleza. Como señala Richard Sorabji (1974), es posible entender que en Aristóteles hay lugar para ambas interpretaciones.

Aunque ya estuvo presente en varios de los textos de Aristóteles escritos antes que *Acerca del alma* y también en los que se agrupan en el mismo período, se presenta aquí la composición teórica conocida como *hilemorfismo*, que avanza sobre una serie de cuestiones. Se trata de la definición de la *ψυχή* como compuesta de materia (*ὕλη*)¹⁹ y forma (*μορφή*) o, con mejor precisión, se destacan dos aspectos o dos parámetros en su descripción. La materia es del orden del *σῶμα*, como conjunto de órganos vivos y funciones biológicas (entre ellas las sensaciones, el movimiento, las apetencias, etcétera), y la forma está inserta en el *σῶμα* como algo más y diferente, pero en ningún caso

17 Nuestra traducción, con atención a las de Hett al inglés (Aristotle, 1957) y de Boeri al español (Aristóteles, 2010).

18 En el *Cratilo*, Sócrates, jugando con los valores de *σῶμα* (que según él puede equivaler a ‘tumba’), dice: «es la tumba del alma», y luego «el cuerpo como un contenedor para mantenerla a salvo, como una prisión» (Plato, 1953d, 400 C; nuestra traducción). Semejantes apreciaciones aparecen en el *Fedro* (Plato, 1953a, 65 E) y en la *República* (2013, 442 A, B).

19 *Υλη* es, etimológicamente, ‘árbol’, luego ‘bosque’, luego ‘madera’ y de ahí ‘material de construcción’. La lengua tomó, como es frecuente, un término de significado concreto para construir sobre él un significado abstracto.

parece estar aparte, separada del *σῶμα* material. La *ψυχή* es la forma que emana del *σῶμα*, su motivador de vida, oriundo de las pasiones (*πάθη*) que son, según Aristóteles en *Sobre la interpretación* (Aristotle, 1955a), lo que simbolizan las palabras. Diego Garrocho Salcedo (2016, p. 167) ha propuesto que en *Acerca del alma* Aristóteles consideró que las pasiones son siempre del alma (*πάθη τῆς ψυχῆς*), a pesar de ser una expresión de los cuerpos, y son ellas las que le permiten establecer la dinámica hilemórfica.

Se entiende en los comentarios *ad usum* que la *ψυχή* es la forma del *σῶμα*. Es, sin lugar a dudas y en un análisis más de cercanía de los textos aristotélicos, una simplificación difícil de sostener. Las relaciones entre la materia (*ὕλη*) y la forma (*μορφή*) no se recubren con las que Aristóteles postula para el *σῶμα* y la *ψυχή*, o por lo menos no lo hacen en forma inmediata y sin otras consideraciones. No resulta inopinado suponer que esas relaciones indican que para el estagirita el *σῶμα* y la *ψυχή* son postulaciones de entidades complejas. En este contexto Aristóteles introduce para caracterizar la *ψυχή* lo que en el siglo IV a. C. fue un neologismo: la *entelequia* (*ἐντελέχεια*). El uso posterior de este término lo ha reducido en los diccionarios de las lenguas occidentales a 'lo irreal' o 'lo imaginario', pero el sentido que le da Aristóteles es el de aquello que existe en sí o que es por sí mismo, que también puede expresarse como modo de existencia de un ser que tiene en sí mismo el principio de su acción y de su fin.²⁰ Sin embargo, la *ψυχή* no está concebida como una substancia (*οὐσία*) equiparable a la substancia que es el *σῶμα*, ya que el *σῶμα* es en potencia (*δύναμις*) y también en acto (*ἐνέργεια*), pero la *ψυχή* no es ni una cosa ni la otra; la entelequia implica que no se podría hablar de la *ψυχή* sin atender a ese carácter sintético con lo que la une indisolublemente al cuerpo animado (*ἐνψυχον*).

El argumento hilemorfista da pie a una tripartición en el análisis de la substancia (*οὐσία*) de la *ψυχή*, que guarda cierta similitud con la tripartición platónica, pero en odres epistémicos nuevos. Distingue tres tipos de alma: el alma vegetativa, que rige la nutrición, el crecimiento y la regeneración; el alma sensitiva, que rige las sensaciones, los apetitos y el movimiento, y el alma racional, que rige el pensamiento. El alma vegetativa es el alma característica de los vegetales, a la que se agregan la sensitiva, que caracteriza a los animales en general, y la racional, que distingue con exclusividad al hombre. El alma humana incluye los tres tipos, por lo cual es más atinado considerarlos como aspectos, niveles o modos. La tripartición no alcanza en el texto un carácter de clasificación taxativa, y su autor manifiesta en varios momentos dudas y aprensión a aceptar plenamente la idea misma de partes del alma (*μερῶν τῆς ψυχῆς*):

20 Esta definición y su discusión, que se incluye en *Acerca del alma* (Aristotle, 1957, I. II, 412a14), aparecen también en otros textos de Aristóteles.

Conviene entonces considerar la tendencia al carácter unitario de la *ψυχή* y a la unidad, por lo menos funcional, de esta con el *σῶμα* como una aserción típicamente aristotélica. Sin embargo, este punto de vista ha sido siempre bastante discutido y ha estado sujeto a interpretaciones diversas. William Hardie (1964) ha señalado que para Aristóteles el ser humano es un «compuesto» (*σύνθετον*) de variados elementos y no una entidad regida por el dualismo *σῶμα/ψυχή*, en el cual uno de sus términos (la *ψυχή*) sería el dominante. No obstante, este mismo autor encuentra en los textos éticos (la *Ética Nicomáquea* y la *Ética Eudemia*) la afirmación de una cierta supremacía del *νοῦς* en lo que respecta a las virtudes, que Aristóteles atribuiría a un carácter divino (*θεῖος*) y, por tanto, no humano o que estaría fuera del compuesto. Las tendencias hacia la interpretación monista, que se asegura de una unidad intrínseca entre *σῶμα* y *ψυχή*, y hacia la interpretación dualista, que daría cuenta de dos entidades separadas (en algún caso con sustancias diferentes), han estado presentes en las lecturas posteriores de los textos aristotélicos,²¹ a comenzar con las de sus propios discípulos del *Lyceio*.

El hombre corporal e incorporeal en los estoicos griegos

De los estoicos griegos más tradicionales, pero también los más influyentes y que perduraron en la atención de los autores posteriores, no se han conservado obras en versiones íntegras, pero existen de sus tres máximos exponentes, Zenón de Citio, Cleantes de Assos y Crisipo de Solos,²² retazos de textos conservados en fragmentos de autores de los siglos siguientes que los citan y comentan.²³ El interés por sus puntos de vista abarca desde el siglo III a. C. hasta el siglo VI d. C. en los ámbitos griegos y del mundo romano oriental y occidental, por lo cual fueron innumerables los autores posteriores que los consideraron, que incorporaron algunas de sus visiones teóricas o las contradijeron críticamente.

En conjunto, los estoicos griegos antiguos se caracterizaron por postular una cosmogonía naturalista (física) y en algún sentido cercana al materialismo, con negación de la primacía de la forma aristotélica (*μορφή*) o de la idea (*εἰδέα*) platónica como causa. La naturaleza o «lo real» (*τὸ ὑποκείμενον*),

21 Es posible también suponer que el propio Aristóteles tuvo cambios de posición ante este dilema, que se expresan en sus diferentes textos, por lo que no es lo mejor suponer un factible pensamiento único que sea común a toda su obra.

22 Zenón de Citio (*circa* 336-264 a. C.), Cleantes de Assos (*circa* 330-233 a. C.) y Crisipo de Solos (*circa* 281-208 a. C.).

23 Existe desde inicios del siglo XX la edición de estos fragmentos (en griego y latín) organizada por Von Arnim (1972), una traducción de algunos de estos textos al español (Cappelletti, 1996) y una traducción al español de los fragmentos de Crisipo de Solos (2007) sobre lógica y dialéctica, que son los que utilizamos.

eternos o intemporales, en los cuales actúa el *δημιουργός*, están presentes en el *σῶμα*, en el que se manifiestan en forma de un principio activo. Es, por tanto, dado a entender que la *ψυχή* no es de un orden diferente a la actividad del cuerpo. La «biología» estoica general define y caracteriza a los seres vivos (entre ellos al hombre) a partir de su cuerpo, por lo que corta amarras con la tradición dualista platónica y se afilia al criterio monista factible de ser interpretado en algunas enseñanzas aristotélicas. Podría hablarse de un realismo estoico:

la suerte de lema metafísico que afirma «todo lo real es corpóreo» resume de algún modo el corporealismo estoico en tanto indica que lo real, lo que existe, es aquello capaz de producir o de padecer un cambio, pero que la posibilidad de tal actividad o pasividad no es dada a un cuerpo desde afuera (por algún agente externo), sino que esa potencialidad es la que reside y se produce desde el interior de sí (Bustos, 2014, p. 58).²⁴

La «antropología» estoica enfatiza en el cuerpo como causa de la actividad, de la fuerza y de la relación del hombre con el mundo del cual es parte, acentuando sus poderes y cualidades, su «sino» o «condición» (*πάθος; πάθημα*). Hay en el estoicismo antiguo una marcada tendencia a caracterizar la experiencia humana en el plano corporal (*σωματικός; σωματοειδής*), con énfasis en las sensaciones (*αἰσθήσεις*), no como los resultados del conjunto de órganos puramente receptivos, sino como funciones intrínsecamente activas. Esta tendencia, no obstante, enfrentó al estoicismo antiguo con las complejidades de lo que llamaban *σῶμα*, que requirió gran número de distinciones y clasificaciones:

Para fundamentar su fisicalismo los estoicos recurrieron a sofisticadas diferenciaciones dentro del género «cuerpo» y, más concretamente, a la distinción de cuatro «modalidades de existencia» del cuerpo, por así decir. Dichas modalidades de existencia son los géneros del ser estoicos: (i) el mero sustrato (*ὑποκείμενον*); (ii) el cuerpo dotado ya de cierta determinación cualitativa, es decir, «lo cualificado» (*τὸ ποιόν*); (iii) el cuerpo «dispuesto de cierta manera» (*τὸ πῶς ἔχον*), y (iv) el cuerpo «dispuesto de cierta manera respecto de algo» (*πρὸς τί πῶς ἔχον*). Si el alma, como el cuerpo, es también un cierto tipo de cuerpo, y la virtud y el conocimiento no son más que modos en los que se encuentra dispuesto lo rector (*τὸ ἡγεμονικόν*) del alma, entonces, la

²⁴ El término corporealismo utilizado por Natacha Bustos es traducción literal de corporealism utilizado por David Hahm (1977) y Jean-Baptiste Gourinat (2009), en el sentido más o menos neutro de otorgar primacía al cuerpo. Una correcta traducción al español sería corporalismo, hasta por el hecho de que corporealismo puede producir un equívoco por contaminación con corporrealismo, una idea sensiblemente distinta, que de todos modos no es desatinada, a juzgar por la cita de la propia autora que reproducimos.

virtud y el conocimiento también son cuerpos o estados corpóreos (Boeri, 2010, p. 59).

Los estoicos antiguos legaron una *teoría del conocimiento* y una *teoría ético-moral*, con claros aunque incipientes rasgos pragmatistas. En ellas, lo corporal es necesario, pero no suficiente, y requirió de la consideración de lo incorporeal (*ἀσώματος*), que se cifró en el *νοῦς*. No es inopinado sostener que los estoicos, sobre todo Crisipo, utilizaron preferentemente este término y con menos frecuencia el de *ψυχή*, por lo cual es muy tentador traducir *νοῦς* por ‘mente’, aunque esta interpretación presente algunas dificultades.

Crisipo hacía una caracterización del signo (*σημα, σημειον*), como instrumento humano del conocer, que articula elementos pragmatistas con otros de raíz racionalista:

[Los dogmáticos] hacían también otra división, por la cual unos atribuían lo verdadero y lo falso a lo significado, otros a la voz y otros al movimiento del pensamiento. Los de la Estoa defendían la primera opinión, diciendo que hay tres cosas conectadas entre sí: lo significado (*τὸ σημαϊνόμενον*), el signo (*τὸ σημαῖνον*) y lo que resulta el caso (*τὸ τυγχάνον*). El signo es la voz, p. ej. ‘Dión’. Lo significado es el hecho (*πράγμα*) mismo mostrado por la voz, del que nos apoderamos mediante nuestro pensamiento, con el que coexiste. Los bárbaros no lo comprenden, aún escuchando la voz. Lo que resulta el caso es el sujeto exterior, p. ej. Dión mismo. De ellos, dos son cuerpos, a saber, la voz y lo que resulta el caso, pero uno es incorporeal: el hecho significado, también [llamado] *expresable*, que es precisamente lo que resulta verdadero o falso (Fragmento de Sexto Empírico, *Contra los profesores*, VIII, 11; Crisipo de Solos, 2007, p. 52).²⁵

Si es adecuado suponer que las transcripciones de las teorías de Crisipo que hace aquí Sexto Empírico trescientos cincuenta años después son fidedignas, cuestión abierta para los investigadores de los fragmentos estoicos, parece claro que el hombre está bajo la dependencia de su condición corporal y, también, aunque hasta un cierto grado, de la lógica y la dialéctica (*διαλεκτική*), en las que se sitúan los parámetros estructurales de su teoría del conocimiento. De hecho, queda medianamente claro que el fisicalismo, el

25 Castillo (Crisipo de Solos, 2007) traduce *λεκτός, -ή, -όν* por ‘expresable’, siguiendo la tradición de distinguir *τὸ σημαϊνόμενον*, que referiría al ‘significado’ lingüístico en general, de la entidad lógica verdadera o falsa (*λεκτός*). También traduce *τὸ τυγχάνον*, derivado del verbo *τυγχάνω*, por ‘lo que resulta el caso’, que otros traducen por ‘lo alcanzado’ o ‘lo encontrado’. Por otra parte, traduce *σημαῖνον* como ‘signo’, de acuerdo con una de las tradiciones posibles, aunque también lo podría haber traducido como ‘significante’, según la tradición originada al traducirlo al latín por *signans* en la tríada *signans-signatum-res*.

monismo cuerpo-alma o el materialismo (¿realismo?) estoico aparecen conjugados con un componente racionalista, que en el texto citado se asienta en las definiciones de *τὸ λεπτόν* y de *τὸ σημαίνόμενον*, ambos considerados como incorporeales.

En su cuidadoso análisis de los incorporeales en el estoicismo antiguo, Émile Bréhier (1965) ha mostrado las complejidades que introduce este concepto en la teoría estoica y la presencia en ella de las dos tendencias polares que mencionamos. Así lo han entendido muchos críticos y *adversistas* antiguos y modernos, pero también es indudable que, aun como esquema difuso o mal trazado, el punto de vista estoico tuvo innegable influencia en el pensamiento patrístico y escolástico posterior, por decir lo menos. Sin embargo, es justo dudar de toda interpretación concluyente, porque el conjunto de fragmentos es limitado y cada uno de ellos puede haber estado motivado por intereses intelectuales que, en general, eran ajenos al mundo de los estoicos antiguos, lo que hace presente un sentimiento de poquedad ante «lo dramático, difícil y a veces decepcionante que resulta tratar de reconstruir una teoría filosófica a partir de restos fragmentarios» (Boeri, 2010, p. 80).

Escépticos y neoplatónicos sobre el hombre

Está históricamente documentada la subsistencia de las tradiciones platónicas y aristotélicas, que eran transitadas aún en los primeros siglos de nuestra era por múltiples seguidores, y, hasta cierto punto, la vitalidad de sus ámbitos institucionales (*Ἀκαδημία*, *Δύκειον*, *Στοά*), aunque en un contexto social que no debe haber sido el más cómodo.²⁶ Sin dudas, hubo autores que mantenían el pensamiento platónico, aristotélico y estoico activos en sus formatos más canónicos, pero también hubo desarrollos relativamente nuevos o más adaptados al mundo grecorromano. Entre estos últimos podemos considerar las nuevas concepciones neoplatónicas y las corrientes escépticas de base crítica y de cierta raigambre estoica. Interesa un breve tratamiento de dos autores que fueron muy influyentes: Sexto Empírico (160-210 d. C.) y Plotino (204-270 d. C.), ambos autores de lengua griega que coexistieron parcialmente en el tiempo y en los albores del cristianismo.

Sexto Empírico fue un médico y filósofo que vivió en Atenas, Alejandría y Roma. Difundió en sus textos el pensamiento de Pirrón y de Enesidemo,²⁷

26 Desde inicios del siglo IV d. C. hubo creciente animosidad entre las escuelas griegas y los cristianos en su ascenso a posiciones de poder. Finalmente, en 529 d. C., Justiniano (emperador de Oriente) dictó el decreto de cierre definitivo de la *Academia*, el *Lyceo* y la *Stoa*, que funcionaban en Atenas, y la persecución decurrente de sus integrantes o de sus ideas.

27 Pirrón de Elis (360-270 a. C.) se considera el primer filósofo escéptico. Sus puntos de vista, retomados por Enesidemo (80-10 a. C.), fundaron en Alejandría una escuela escéptica o pirroniana para oponerse al platonismo de la época, así como al estoicismo.

autores de los cuales no se conservan escritos y debemos precisamente a Sexto un estudio que se ha considerado como buena síntesis: los *Esbozos Pirrónicos* (Πουρρόνεια ὑποτύψεις). Además, en su amplio conjunto de libros denominado *Contra los profesores* (Πρὸς Μαθημάτικους), Sexto hace un valioso estudio y crítica de los principales filósofos griegos y de los temas que eran tenidos en su época como importantes. Las bases de su filosofía escéptica descansan en la negación de las posibilidades de la verdad, tanto en la tradición platónica como en la de los estoicos, que ya distinguían entre la verdad y lo verdadero. De esta negación se desprende la valorización que Sexto plantea de la actividad, del conocimiento práctico o empírico, de la habilidad humana, de la duda sistemática y del tratamiento de las cuestiones disciplinarias,²⁸ en oposición a las consideraciones filosóficas de conjunto.

El escepticismo se define como una habilidad:

El escepticismo es una habilidad (δύναμις) que opone apariencias (φαινόμενα) y juicios (νοούμενα) en cada forma que sea, con el resultado de que, en poder equipolente de hechos (πράγμασι) y razones (λόγοις) que se oponen, somos llevados primeramente a un estado de suspensión (ἐποχήν) y después a un estado de «imperturbabilidad» (ἀταραξίαν) (Sextus Empiricus, 1955, IV, 8).²⁹

Pocos párrafos más adelante, atribuye esta habilidad al hombre, en especial al hombre de talento (Sextus Empiricus, 1955, v y vi). El campo semántico de la duda o de la incertidumbre, en todas sus formas, más activa o experimentada (ἀπορέω), más puntual o fenoménica (ἀπορία), más abstracta o definidora de un nivel de análisis (ἀπορétiqueος), ocupa en sus textos un lugar de articulación fundamental. La duda señala siempre a un hombre deficitario, con cierta primacía de su acción o actividad en el plano sensorio-perceptivo, por lo cual es corporal, y de una razón que se resiste a caracterizar, sino como una propiedad humana, por lo cual es «mental» o propia de la inteligencia (νόημα). Lo relativo a la ψυχή, supeditada como está a la aceptación de un plano de verdad universal, queda fuera de la elaboración escéptica.

En el extremo opuesto, como máximo representante de lo que se ha dado en llamar «neoplatonismo», está la obra de Plotino, que se difundió ampliamente a partir de 270 d. C. y que fue editada de manera póstuma por su discípulo

28 En particular, Sexto se ocupa de las artes y ciencias que integraban el currículo de la educación de su época (μαθήματα) —astronomía, geometría, música, gramática y retórica—, pero incluye en su consideración otras disciplinas (Sextus Empiricus, 1949).

29 Nuestra traducción, con atención a la inglesa de Bury, que traduce πράγμασι por ‘objetos’ y ἀταραξίαν por ‘unperturbedness’, que en español se puede traducir por ‘ataraxia’. Se puede objetar, también, la traducción de δύναμις por ‘habilidad’, atendiendo a los valores que el término habilidad acuñó en el siglo xx, pero alcanza con agregar que δύναμις implicaba también y en forma central los valores de ‘fuerza’ y de ‘actividad’.

Porfirio bajo el título de *Enéadas* (*Ἐννεάδες*).³⁰ Se trata de un compendio de seis libros, cada uno dividido en nueve capítulos, en los cuales Plotino expone su cosmogonía. La raigambre platónica de Plotino deriva de la obra de conjunto de Platón, aunque se ha señalado la predilección por el *Timeo*, en el que algunos exégetas sitúan componentes de origen pitagórico. Plotino leyó a Platón, altamente influenciado por los orientalismos que circulaban entonces en el mundo romano (originarios de Asia Menor, de Egipto y hasta de la India), sobre todo los derivados de las experiencias de grupos contemplativos y herméticos egipcios, algunos de ellos paleocristianos, con los cuales Plotino supo estar vinculado. No es un autor típicamente griego; todo indica que es un «egipcio helenizado» —así lo llama Bréhier (1953, p. 149)— que actuaba en el ámbito bizantino.

Plotino, así como Longino, Erenio y Orígenes, fue discípulo de Ammonio Saccas (circa 175-242 d. C.), maestro oral alejandrino que fue cristiano en sus inicios, y que luego se convirtió al paganismo. Al parecer, Saccas intentaba unir las corrientes platónicas y aristotélicas, se interesaba por la religión persa y promovía la actitud contemplativa y el hermetismo filosófico (Di Bernardino, 2000, p. 103). Una construcción neoplatónica que se suele considerar un antecedente importante de Plotino es la de Filón de Alejandría (o Filón el Judío), que reformula la teología judaica de tradición mosaica a partir de la razón platónica, sobre todo en su obra *Sobre la vida contemplativa* (gr. *Περί Βίου Θεωρητικού*, lat. *De vita contemplativa*), descripción de las llamadas comunidades de «terapeutas» alejandrinos de judíos probablemente paleocristianos, y en otros textos filosóficos, históricos y teológicos (Filón de Alejandría, 2009).³¹ Con estos trasfondos y contextos, la obra de Plotino podría situarse en un espacio de inflexión entre la tradición griega y las novedosas corrientes más o menos místicas del siglo III d. C., sin que convenga discernir entre la una y las otras (Bréhier, 1953, p. 10).

Porfirio (1982), discípulo de Plotino, atribuyó a su maestro un modo de trabajo que llamó «hipóstasis» (*ὑπόστασις*), aunque el término (que tuvo luego un uso constante y determinante en la teología cristiana) no aparece en ningún lugar de las *Enéadas*. En los hechos, no está claro cuál es su sentido exacto al atribuirlo a Plotino, ya que en usos previos en la tradición griega significó ‘fundamento’, ‘base’, ‘realidad’, entre otros valores. En principio refiere a la postulación de «niveles» individualizables (tal vez, singulares), existentes en un plano que no debería confundirse con la naturaleza (*φύσις*), la materia (*ὕλη*) o la substancia (*οὐσία*).

30 Utilizaremos aquí la edición de Les Belles Lettres, al cuidado de Bréhier (Plotin, 1924), y la traducción española de García Bacca (Plotino, 2005).

31 Filón vivió entre circa 15 a. C. y 45 d. C. y fue un autor muy prolífico, del cual se conserva gran parte de su obra. Se puede consultar Bréhier (1950) y Jean Daniélou y Florentino Pérez (1963), que ofrecen datos e interpretaciones relativamente confluyentes.

La postulación del factible o discutible «método hipostático» no debería oscurecer otro factor de naturaleza *metodológica* (en el sentido aristotélico del término) muy presente en él: la actitud contemplativa. El término *contemplación* (lat. *contemplatio*), con el que se nos tradujo *θεωρία* y su forma verbal, *θεωρέω*, implica el aquietamiento de todo tipo de actividad, de interés y de apetencia, para que el entendimiento se enfoque a lo que habría de concernirlo. Se trata, según nuestro criterio, del factor más determinante para entender y procesar las nociones elaboradas por Plotino. Al decir de Bréhier (1953), el ejercicio de la contemplación «explica muy bien [...] ciertos rasgos importantes de su filosofía» (p. 10).

Las *Enéadas* son un conjunto de anotaciones provenientes de la enseñanza oral de Plotino, que este escribió después de 250 d. C. y que Porfirio organizó y publicó como un conjunto. Es una opinión bastante aceptada por los exégetas que esta obra tiene una estructura ordenada y sistemática, que contiene una filosofía general y varias particulares tendientes a la homogeneidad.³² En la primera *Enéada* se pregunta sobre el hombre; en la segunda y en la tercera, sobre el mundo sensible y la providencia; en la cuarta, sobre el alma (*ψυχή*); en la quinta, sobre la inteligencia (*νοῦς*), y en la sexta, sobre lo Uno (*τὸ Ἕν*). Según Bréhier (1953):

En este orden hay una intención visiblemente dogmática que consiste en partir de sí mismo (I) y del mundo sensible (II y III) para remontarse, mediante una ascensión gradual, al principio inmediato del mundo que es el alma (IV), luego al principio de esta alma que es la Inteligencia (V) y, finalmente, al principio universal de todas las cosas que es lo Uno o el Bien (VI) (p. 32).

La «ascensión gradual» (según Bréhier y su traductora al español) remite a lo que en el texto de Plotino dio lugar a lo que en otras traducciones se ha dado en llamar *procesión* (*πρόοδος*).³³ El uso de este término específico en los textos de las *Enéadas* no es único, ya que alude a un conjunto de otros que solo se pueden definir en una lectura de conjunto, por lo cual la noción de tales procesos aparece en diversas expresiones textuales y no es para nada sencillo reducirlas a un adminículo conceptual o metodológico. Hay, de todos modos, un componente *evolutivo* en este campo conceptual, que puede concebirse como una tercera propiedad básica de la doctrina plotiniana, junto con lo hipostático y la magnificación de la posición teórica o contemplativa,

32 Es la opinión más aceptada. Agustín Uña Juárez (2002, pp. 101-105), que comparte esta opinión, resume parte de las discusiones al respecto y repasa la lista de los autores que la comparten, de algunos autores que no lo hacen o lo hacen parcialmente.

33 O en su grafía posible, y más clara, *πρό ὁδός*, ya que en griego antiguo no se estilaba *πρό-ὁδός*. *Πρό* era ‘avance’, ‘marcha’, ‘adelante’, ‘progreso’, y *ὁδός* era ‘camino’, ‘senda’, ‘dirección’, ‘viaje’.

en los sentidos que ya mencionamos. Es fácil entrever que en el texto hay una fuerte presencia de movimientos ascendentes y descendentes, ligados en parte al tiempo, pero no necesariamente al tiempo estructural y medible (*χρόνος*), progresivo y predecible, sino al tiempo instantáneo e impredecible (*καιρός*).³⁴ Pero ¿ascendencias y descendencias de qué, cómo, por qué?

Las claves para responder a esas preguntas derivan de las interpretaciones que Plotino hizo del *Timeo* y de la *República*,³⁵ que dan sentido al rótulo de «neoplatónico» que se le ha asignado en las historias de la filosofía. El texto de las *Enéadas* puede leerse en una progresión desde el *cuerpo-alma-animal* en el contexto del humano sometido a las fuerzas de lo sensitivo para llegar a través de la inteligencia al alma del mundo y al Uno, en un sentido ascendente. En sentido contrario, se puede también leer mediante el descenso desde el Uno a sus manifestaciones en la inteligencia, en el alma y finalmente en el hombre corporal sensitivo.³⁶ El Uno, va diciendo Plotino a lo largo de las primeras cinco *Enéadas*, interviene en el ascenso mediante un descenso por emanación o por derrame.³⁷ La *Enéada* sexta formaliza esta centralidad del Uno, sin la cual toda su interpretación caería o se volvería contingente. Hay un movimiento ascendente-descendente, en el que el hombre ocupa un lugar diferenciado con respecto a los otros animales y, obviamente, de todos los otros seres del mundo físico o cuerpo del mundo, que es inseparable de la acción de potencia activa del Uno que va paulatinamente amparando ese progreso. Hay un humanismo implícito en las afirmaciones de Plotino, desde el comienzo de sus análisis, aunque no sea un simple materialismo monista:

Hay que comenzar suponiendo [*θετέον*] que el alma [*ψυχήν*] se halla en un cuerpo [*σώματι*], haya o no existido antes que él o bien únicamente con él, en todo caso de él y de ella el compuesto recibe el nombre de animal [*ζώιον τὸ σύμπαν ἐκλήθη*] (Plotino, 2005, I, Logos I, 3, p. 30).³⁸

El tratamiento que Plotino hace de lo somático, de la sensación o lo sensible en las primeras tres *Enéadas* permite una valorización de ese

34 El término griego *καιρός* tiene una prosapia compleja y aparece en toda la filosofía griega, aunque lo haga con variaciones importantes de sentido. En principio, abarca los sentidos de ‘momento’, ‘manifestación’, ‘irrupción’ y se asocia normalmente al cambio inesperado, valor este último que podría ser el que aparece mayoritariamente en las *Enéadas*.

35 Aun cuando Eric Robertson Dodds (1928) incluyó también al *Parménides*, sobre todo como texto en el que se origina la idea neoplatónica de Uno.

36 Los movimientos ascendentes y descendentes no son, de todos modos, simples y totalmente discernibles, como han mostrado Jean Trouillard (1955) y Jérôme Laurent (1992).

37 La terminología griega tardía del texto se sirve de los campos semánticos de *ἔρχομαι* (‘ir’, ‘venir’) y de *ἐλεύθερος* (‘libre’), con o sin el enfático *πρό*. El término latino *emanatio*, con que se tradujo después, tuvo, en cierta forma, mayor presencia.

38 Traducción de García Bacca (Plotino, 2005). Incluimos entre corchetes los términos griegos, según el texto establecido en Plotin (1924).

componente, sin el cual sería imposible hablar de hombre, a pesar de que esa dimensión de lo humano no alcanza ni es posible de ser admitida sin otras dos dimensiones: la inteligencia y la acción del Uno, con las consideraciones de las últimas tres *Enéadas*.

El Uno plotiniano no es un dios (ni el dios único personalizado por la Biblia ni mucho menos ninguno de los dioses griegos), ni lo divino (una entidad totalmente externa al universo y al hombre), sino precisamente ese universo total y ordenado, cósmico (*κοσμικός*), a la vez bueno, hermoso y completo, compuesto por el principio de la «potencia activa de todas las cosas» (*δύναμις πάντων*), según las interpretaciones de Gwenaëlle Aubry (2000) y José María Zamora Calvo (2016). La inteligencia es el resultado del encuentro de ese cuerpo sensible (que lleva un alma implícita) con el alma del mundo, que no es sino el efecto del Uno intemporal y absoluto, tal vez un paso más allá de la idea platónica innata, como lo ha argumentado Gabriela Fernanda Müller (2008).

El neoplatonismo plotiniano es una síntesis muy depurada del pensamiento griego sobre el hombre y las posibilidades de acceder a su intelección. En cierta forma fue su gloria (Moreau, 1970), pero también su reformulación y redimensionamiento en el nuevo contexto romano orientalizado del siglo III d. C. Probablemente eso favoreció la espléndida recepción que tuvo entre los paleocristianos y entre los participantes en el proceso cristianizador del pensamiento pagano en la patrística.

A modo de cierre

A lo largo de este texto hemos repasado los que, a nuestro entender, podrían ser los aportes fundamentales que la Antigüedad clásica griega (¿hubo otra?) consiguió producir para dar cuerpo a lo que posteriormente se dio en llamar *humanidades*. La suposición de que esos aportes no se dieron y que no fundaron un campo de estudios y sus teorizaciones primitivas choca con un cúmulo de evidencias negativas. La opinión de Jaeger, que incluimos en nuestra primera cita de la «Premisa» de este texto, parece incontestable. Se puede argüir, no obstante, que hubo de hecho una fundación epistémica, en un marco de referencia global que se acostumbra definir como «filosofía», aun cuando no fue una fundación que implicara el establecimiento institucional formalizado. Es un argumento válido, pero que se refiere a otros asuntos, que habrá que considerar por separado, a saber: las posibilidades de subsumir el tránsito epistémico en las circunstancias historiográficas factuales.

Nuestro trabajo específico reunió un conjunto de formulaciones sobre las distinciones entre cuerpo, individuo y sujeto en aquel contexto epistémico, que hemos propuesto como inaugural. No nos hemos propuesto proyectar esas categorías, que son hoy objeto de discusión y de productividad, sobre lo que los griegos discutían y producían. Es claro que el concepto de *cuerpo* ocupó para ellos un espacio considerable y específico en sus elaboraciones, mientras que el de *individuo* lo hizo tal vez de una forma menos evidente, en las entretelas de la composición de los diferentes formatos de dualismo que propusieron. En cuanto al de *sujeto*, sería absurdo suponer que la presencia de esta terceridad estuviera ya definida en los griegos con el sentido y la envergadura que estamos acostumbrados (por lo menos, algunos de nosotros) a presentarnos como evidentes en nuestro tiempo. No queremos decir que no haya estado; confiamos en que el lector avezado podrá encontrar las particularidades de las distinciones que no nos resulta conveniente cerrar en conclusiones taxativas.

Es necesario avanzar estas investigaciones en dos direcciones. La primera implica la continuidad del proceso, analizando cómo las distinciones de marcos se articulan y metabolizan entre los paleocristianos, los autores patristicos y escolásticos, y, luego en el largo proceso de indagaciones modernas que confluyeron en el surgimiento de las ciencias humanas disciplinadas. La segunda nos llevaría a plantear las continuidades, desviaciones e innovaciones en el tratamiento de las distinciones que investigamos en su plano teórico. En la medida de nuestras capacidades y posibilidades nos disponemos a avanzar por esos caminos.

Bibliografía

- ARISTOTE (1874). *Politique d'Aristote* (Texto griego establecido y traducido al francés por J. Barthélemy-Saint-Hilaire, 3ª ed.). París: Librairie Philosophique de Ladrangé.
- (1955a). On Interpretation. En *The Organon* (Texto griego y traducción de H. P. COOKE, pp. 112-181). Londres-Cambridge, MA: William Heinemann-Harvard University Press.
- (1955b). The Categories. En *The Organon* (Texto griego y traducción de H. P. COOKE, pp. 2-111). Londres-Cambridge, MA: William Heinemann-Harvard University Press.
- (1957). *On the Soul. Parva Naturalia. On Breath* (Texto griego y traducción de W. S. HETT). Londres-Cambridge, MA: William Heinemann-Harvard University Press.
- (1959). *Politics* (Texto griego y traducción de H. RACKHAM). Londres-Cambridge, MA: William Heinemann-Harvard University Press.
- (1964). *Histoire des animaux* (Texto griego establecido y traducido por P. LOUIS). Vol. I. París: Les Belles Lettres.
- ARISTÓTELES (2010). *Acerca del alma. De anima* (Traducción y prólogo de M. D. BOERI). Buenos Aires: Colihue.
- AUBRY, G. (2000). Puissance et principe: la dýnamis pánton ou puissance du tout. *Kairós*, 15, 9-32.
- BARNES, J. (1972). Aristotle's Concept of Mind. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 72(1), 101-114.
- BRÉHIER, É. (1950). *Les idées philosophiques et religieuses de Philon d'Alexandrie*. París: Librairie Philosophique J. Vrin.
- BRÉHIER, É. (1953). *La filosofía de Plotino* (Traducción de L. Piossek Prebisch). Buenos Aires: Sudamericana.
- (1965). *La théorie des incorporels dans l'ancien stoicisme*. París: Librairie Philosophique J. Vrin.
- BOERI, M. D. (2010). Ser y géneros del ser en el estoicismo antiguo. Una distinción ontológica importante aplicada a la ética y teoría de la acción. *Pensamiento*, 66(247), 55-81. Recuperado de <https://revistas.comillas.edu/index.php/pensamiento/article/view/2278>
- BURKERT, W. (2007). *Religión griega arcaica y clásica*. Madrid: Abada Editores.
- BUSTOS, N. (2014). Corporealismo y causalidad en la Estoa antigua: un enfoque desde un modelo no-matemático. *Estudios Filosóficos*, (50), 53-65.
- CAPPELLETTI, Á. J. (1996). *Los estoicos antiguos* (Introducción, traducción y notas de Á. J. CAPPELLETTI, revisión de P. ORTIZ GARCÍA). Madrid: Gredos.
- CORNFORD, F. M. (1935). *Plato's Theory of Knowledge*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- CRISIPO DE SOLOS (2007). *Lógica estoica* (Traducción y notas de A. Castillo). Recuperado de http://galileo.fcien.edu.uy/Grisipo_de_Solos_-_Logica_Estoica.pdf
- CRISORIO, R. (2017). *El cuerpo, entre Homero y Platón*. Buenos Aires: Biblos.
- DANIÉLOU, J. y PÉREZ, F. (1963). *Ensayo sobre Filón de Alejandría*. Madrid: Taurus.
- DATURI, D. E. (2010). El concepto homérico de cuerpo y la revolución socrática. *La Colmena*, (65-66), 51-55. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4463/446344468007.pdf>
- DI BERNARDINO, A. (2000). Ammonio de Sacas. En *Diccionario patrístico y de la Antigüedad cristiana* (p. 103). Salamanca: Sígueme.
- DIOGENES LAÉRTIUS (1925). *Lives of the Eminent Philosophers* (Texto griego con traducción al inglés de R. D. HICKS). Vols. I y II. Londres: Loeb Classical Library-William Heinemann.

- DODDS, E. R. (1928). *The Parmenides of Plato and the Origin of the Neoplatonic One. Classical Quarterly*, 22, 129-142.
- (1997). *Los griegos y lo irracional*. Madrid: Alianza.
- FILÓN DE ALEJANDRÍA (2009). *Obras completas* (Edición al cuidado de J. P. MARTÍN). Vol. v. Madrid: Editorial Trotta.
- GARROCHO SALCEDO, D. S. (2016). El hilemorfismo en evolución. Una aproximación moral a la relación entre el cuerpo y el alma en Aristóteles. *Universitas Philosophica*, 33(67), 165-181. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uph33-67.heca>
- GOURINAT, J.-B. (2009). The Stoics on Matter and Prime Matter. «Corporealism» and the Imprint of Plato's *Timaeus*. En R. SALLES (Ed.), *God and Cosmos in Stoicism* (pp. 46-70). Oxford: Oxford University Press.
- GILSON, É. (2014). *La filosofía en la Edad Media* (Traducción de A. PACIOS y S. CABALLERO). Madrid: Gredos.
- GRIMAL, P. (2008). *Diccionario de mitología griega y romana*. Buenos Aires: Paidós.
- GUTHRIE, W. K. C. (1957). Plato's views of the nature of the soul. En Fondation Hardt, *Entretiens sur l'Antiquité classique* (Vol. III, pp. 2-19). Ginebra: Fondation Hardt.
- (1975). *A History of Greek Philosophy*. Vol. IV. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- (1978). *A History of Greek Philosophy*. Vol. V. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- HAHM, D. (1977). *The Origins of Stoic Cosmology*. Columbus: Ohio State University Press.
- HARDIE, W. F. R. (1964). Aristotle's treatment of the relation between the Soul and the Body. *The Philosophical Quarterly*, 14(54), 53-72.
- HACKFORTH, R. (1952). Introduction. En *Plato's Phaedrus* (pp. 4-36). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- HAVELOCK, E. A. (1963). *Preface to Plato*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- HAVELOCK, E. A. (1996). *La musa aprende a escribir*. Barcelona-Buenos Aires-Ciudad de México: Paidós.
- HESIOD (1966). *Hesiod Theogony* (Texto griego y traducción al inglés de M. L. West). Londres: Oxford University Press.
- HOMERO (2011). *Odisseia* (Edición bilingüe, traducción y notas de Trajano Vieira). San Pablo: Editora 34.
- JAEGER, W. (1943). *Humanism and theology*. The Aquinas Lecture. Milwaukee: Marquette University Press.
- (1967). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- (1977). *La teología de los primeros filósofos griegos*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- (2002). *Aristóteles*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- LAURENT, J. (1992). *Les fondements de la nature selon Plotin. Procession et participation*. París: Librairie Philosophique J. Vrin.
- LE GOFF, J. (2008). Los intelectuales en la Edad Media (Traducción de A. L. Bixio). Barcelona: Gedisa.
- MÉNDEZ LLORET, M. I. (2001). La simplicidad del alma en Platón y su inserción en el mundo sensible. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, (23), 21-30. Recuperado de <https://revistas.um.es/daimon/article/view/11751>
- MOREAU, J. (1970). *Plotin ou la gloire de la philosophie antique*. París: Librairie Philosophique J. Vrin.
- MÜLLER, G. F. (2008). La generación de la inteligencia a partir de lo Uno en Plotino. *Versiones* (8), 35-51.
- OZIOU, M. y BERCEVILLE, G. (2011). Teología medieval. En J.-Y. LACOSTE (Dir.), *Historia de la teología* (Traducción de H. PONS, pp. 132-186). Buenos Aires: Edhasa.

- PERRY, R. B. (1938). *The meaning of the Humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- PLATO (1929). *Timaeus. Critias. Cleitophon. Menexenus. Epistles* (Texto griego y traducción de R. G. BURY). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- (1953a). Phaedrus. En *Plato, with an english translation* (Texto griego y traducción de H. N. FOWLER, Tomo I, pp. 407-579). Londres-Cambridge, MA: William Heinemann-Harvard University Press.
- (1953b). Symposium. En *Plato, with an english translation* (Texto griego y traducción de W. R. M. LAMB, Tomo V, pp. 80-245). Londres-Cambridge, MA: William Heinemann-Harvard University Press.
- (1953c). Phaedo. En *Plato, with an english translation* (Texto griego y traducción de H. N. FOWLER, Tomo I, pp. 195-403). Londres-Cambridge, MA: William Heinemann-Harvard University Press.
- (1953d). Cratylus. En *Plato, with an english translation* (Texto griego y traducción de H. N. FOWLER, Tomo VI, pp. 80-245). Londres-Cambridge, MA: William Heinemann-Harvard University Press.
- (2013). *Republic* (Texto griego y traducción al inglés de C. EMLYN-JONES y W. PREDDY). Vol. I, Books 1-5. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- PLOTIN (1924). *Ennéades* (Edición del texto griego, traducción y notas de É. BRÉHIER). Vols. 1-7. París: Les Belles Lettres.
- PLOTINO (2005). *Enéadas*. Enéada 1 (Traducción y notas de J. D. GARCÍA BACCA). Buenos Aires: Losada.
- PORFIRIO (1982). *Vida de Plotino* (Traducción de J. Igal Alfaro). Madrid: Gredos.
- REALE, G. (1999). *Corpo, anima e salute. Il concetto di uomo da Omero a Platone*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- SEXTUS EMPIRICUS (1949). *Against the Professors* (Texto griego y traducción de R. G. Bury). Vol. IV. Londres-Cambridge, MA: William Heinemann-Harvard University Press.
- (1955). *Outlines of Pyrrhonism* (Texto griego y traducción de R. G. Bury). Vol. I. Londres-Cambridge, MA: William Heinemann-Harvard University Press.
- SORABJI, R. (1974). Body and Soul in Aristotle. *Philosophy*, 49(187), 63-89.
- TROUILLARD, J. (1955). *La procession plotinienne*. París: Presses Universitaires de France.
- UÑA JUÁREZ, A. (2002). Plotino: el sistema del Uno. Características generales. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 19, 99-128. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/ASHF/article/view/ASHF0202110099A>
- VON ARNIM, H. (1972). *Stoicorum Veterum Fragmenta*. Vols. 1-4. Stuttgart: Teubner.
- ZAMORA CALVO, J. M. (2016). El primer principio, 'potencia de todas las cosas', en Plotino. *Éndoxa: Series filosóficas*, (38), 131-144.

Problemas para una teoría de la educación del cuerpo

RAUMAR RODRÍGUEZ GIMÉNEZ

Presentación

Son varios los problemas a los que nos enfrentamos al pensar la posibilidad de una teoría de la educación del cuerpo. Aunque no se pretende en este artículo presentar una lista exhaustiva y definitiva, se puede indicar en primer lugar el problema de la definición de un objeto. ¿De qué objeto se trata? ¿Cómo se puede delimitar la educación del cuerpo en tanto objeto de una teoría? Si bien se trata de un objeto, bajo el nombre *educación del cuerpo*, no es posible eludir los elementos en los que se puede desagregar: educación y cuerpo. El problema no es nuevo en absoluto; tanto la cuestión del cuerpo como la de la educación, separadas o reunidas en una idea de educación del cuerpo, se pueden rastrear en la *paideia*, aunque pueden ser completamente reformuladas por el corte que introduce la ciencia moderna.

El nombre de la propia teoría ya encierra un problema: induce a pensar que la educación es algo que se hace sobre el cuerpo. ¿Qué querría decir educar el cuerpo, educar un cuerpo? Desde hace varias décadas que se estudia esta temática. Sin embargo, los estudios que predominan, los más divulgados, podrían denominarse descriptivos. Se trata, en general, de *teoría descriptiva*; es el caso, sobre todo, de la sociología del cuerpo, la antropología del cuerpo o la historia del cuerpo. Habitualmente son abordajes que, o bien tratan al cuerpo como un dato de la realidad, tal y como se nos presenta, o bien en la construcción del objeto el cuerpo no es tratado en sí mismo como objeto de conocimiento, sino como algo que se pone en juego en las relaciones sociales, culturales o políticas constituidas a lo largo de la historia. El ejemplo más extendido, que a su vez puede dar lugar a confusiones y polémicas, es el que dice que el cuerpo es una construcción social o que es una construcción simbólica. Con la filosofía ha sucedido otro tanto, pero se distingue del discurso teórico científico.¹ Como sea, estos estudios han servido para algo fundamental, a saber, para avanzar en la crítica de lo que históricamente se ha hecho en términos de educación del cuerpo, del sentido económico, social, cultural y político que ha acompañado e incluso configurado esta discursividad en su

1 Sobre la distinción entre filosofía y ciencia, adopto el punto de vista de Louis Althusser (1975, 1977, 2010, 2015, 2017b).

especificidad, de manera plural y diversa. Sin embargo, de la *teoría a secas*, aquella que no se acompaña del adjetivo descriptiva, las novedades se nos aparecen como escasas y menores, aunque algún desarrollo le haga excepción.² Si las novedades no logran trascender y alcanzar niveles de divulgación y popularidad que otras teorías alcanzan, es porque, en buena medida, el mundo moderno y, dentro de él, los sistemas educativos son el molde a medida de las teorías dominantes, de las teorías que, debido a sus vínculos con procesos económicos, sociales, culturales y políticos, perviven con un alto grado de legitimidad. No obstante, si consideramos con Althusser (2003 [1970], p. 122) que la teoría descriptiva es «el comienzo ineludible de la teoría»,³ la teoría de la educación del cuerpo, aunque sea de manera difusa y no sistemática, está implícita en cualquier teoría que refiera a la relación entre generaciones.⁴ Cuando procede de la sociología, la antropología o la historia, la teoría es descriptiva: describe qué han hecho distintos grupos sociales, lo que se ha hecho en culturas diversas respecto del cuerpo, así como el lugar (teórico, ideológico y práctico) que este ocupa en la educación, de manera explícita o implícita.

-
- 2 En la región se destaca la producción del grupo de investigación que dirige Ricardo Crisorio en la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Entre otros, cf. Ricardo Crisorio, Liliana Rocha Bidegain y Agustín Lescano (2015). Del mismo modo, considero relevantes los trabajos de Alexandre Fernandez Vaz y su grupo de investigación (NEPESC-UFSC), ya que constituyen una referencia para pensar la educación del cuerpo en los parámetros de la filosofía, la teoría social contemporánea, la sociología de la cultura y la política.
 - 3 La distinción entre *teoría descriptiva* y *teoría a secas* corresponde a Althusser (2003). En *Para leer El capital*, Étienne Balibar (2010) la explica recurriendo a la periodización de los modos de producción desarrollada por Marx (en gran medida todavía teoría descriptiva) y a la formalización del propio concepto de «modo de producción» (como combinación de elementos que, según un principio de variaciones, permite la periodización) que supone la identificación de invariantes y la posibilidad de establecer comparaciones estructurales. En otros términos, se trata de la formalización de un funcionamiento teórico que se puede expresar sin remitir a las variaciones.
 - 4 Quizás Émile Durkheim (2003 [1922]) sea uno de los ejemplos más notables, especialmente su capítulo «La educación, su naturaleza y su papel». De acuerdo con lo que Durkheim (1982 [1912]) expone en *Las formas elementales de la vida religiosa*, «el hombre es doble. En él hay dos seres: un ser individual, que tiene sus raíces en el organismo [...] y un ser social» (p. 14); se trata de la «dualidad de nuestra naturaleza» (p. 14). En el presente volumen, cf. el trabajo de Andrés Risso.

El universo moderno, que no es el mundo antiguo

Para Occidente, la educación del cuerpo había quedado perfectamente delimitada en la *paideia de los griegos*:⁵

En tiempo de Sófocles se inicia un movimiento espiritual de incalculable importancia para la posteridad. [...] Es el origen de la educación en el sentido estricto de la palabra: la *paideia*. Por primera vez esta palabra, que en el siglo IV y durante el helenismo y el imperio había de extender cada vez más su importancia y la amplitud de su significación, alcanzó la referencia a la más alta *areté* humana y a partir de la ‘crianza del niño’ —en este sencillo sentido la hallamos por primera vez en Esquilo—, llega a comprender en sí el conjunto de todas las exigencias ideales, corporales y espirituales que constituyen la *kalokagathia* en el sentido de una formación espiritual plenamente consciente. En tiempo de Isócrates y de Platón esta nueva y amplia concepción de la idea de la educación se halla perfectamente establecida (Jaeger, 2008 [1933], p. 263).

La *paideia* (παιδεία) no solo remite a la educación, sino que, según Henri-Irénée Marrou (1998), «llega a significar la cultura» (p. 146), por lo que conserva una «ambigüedad esencial» (p. 275), y «se revestía de una especie de luz sagrada que le confería una dignidad superior, de orden propiamente religioso» (p. 149). Este término se ha traducido al latín como *humanitas*. Algunos elementos de este ideal han trascendido durante siglos, pero, por mucho que se puedan mostrar las continuidades, el mundo antiguo no es el universo moderno. Sin desconocer las muchas variantes y matices que se pueden encontrar al respecto en la historia de Occidente, podemos admitir un corte entre el mundo antiguo y el universo moderno, un corte mayor, como propone Jean-Claude Milner (1996). Ese corte mayor nos diría sobre las continuidades y rupturas entre la *episteme* y la ciencia moderna. El punto de vista del corte mayor lo cambia todo. Se trata de una premisa mínima, pero fundamental, que obliga a mirar con desconfianza las sinonimias, en este caso entre objetos que son nombrados de la misma manera, que nos pueden inducir a suponer que se trata de los mismos objetos, tratados epistemológicamente de igual modo. La ciencia del mundo antiguo es la de la *episteme*, la del universo moderno es la galileana. Entre una y otra no hay continuidad, sino ruptura.⁶ El ideal de la ciencia moderna se orienta por la matematización y supone, en continuidad con el discurso cartesiano, «eliminar de la ciencia las cualidades»

5 Para un análisis de la educación del cuerpo en la Antigüedad, remito al excepcional trabajo de Ricardo Crisorio (2017).

6 Es a partir de este corte que se reconocen la ciencia galileana y, junto con ella, el sujeto de la ciencia. Que el psicoanálisis se ocupa de este sujeto es, precisamente, la hipótesis de Jacques Lacan (1979a [1965]).

(Milner, 1996, p. 97), tanto las prácticas como las sensibles. Es cierto que el mundo occidental trató del cuerpo mucho antes que la ciencia moderna. De algún modo, podemos pensar que Occidente es la respuesta al problema de la relación entre dos entidades que se pueden nombrar genéricamente como alma y cuerpo.⁷ Si la ciencia moderna tiene alguna diferencia con cualquier antecedente, está fundamentalmente en la matemización de lo empírico y en la relación con la técnica (Milner, 2000).

Sin embargo, lo que hemos conocido como educación del cuerpo en los últimos dos o tres siglos no parece haber conciliado los efectos más potentes del corte mayor, aunque en algunos casos haya supuesto una articulación entre ciencia y filosofía. De la ciencia, privilegió sobre todo las variantes empiristas (empirismo sensualista o racionalista) y positivistas,⁸ haciendo más énfasis en la medición y la cuantificación que en la matemización; de las filosofías, en especial aquellas con las que se puede pensar teleológicamente. El higienismo ha sido, quizás, la conjunción moderna más relevante, aun insuperada. Que la educación del cuerpo no haya tomado toda la potencia del corte mayor quiere decir, sobre todo, que no se ha pensado en los términos de la constitución del sujeto determinado por la ciencia moderna, es decir, del sujeto representado por un significante para otro significante, de acuerdo con la fórmula de Lacan. Si el higienismo permanece insuperado, es porque las condiciones de posibilidad que le dieron lugar continúan funcionando. Higienismo, es decir, la conjunción de las respuestas que el desarrollo de la ciencia positiva —en particular las ciencias biomédicas— y la política dieron al fenómeno moderno denominado población.⁹ Estadística mediante, eso es asunto de la administración masiva del funcionamiento de un conjunto de organismos reunidos en un mismo territorio; es el tratamiento agregado de las propiedades orgánicas individuales. Maximización de la vida es el nombre que le dio Michel Foucault en *La voluntad de saber*, de la vida biológicamente definida.¹⁰

7 Las referencias al cuerpo humano son muy antiguas. «La lista lexical *Ugu-mu* presenta el vocabulario sumeroacadio paleobabilónico (circa XVIII-XVI a. C.) relativo al cuerpo humano y manejado en la *é-dub-ba*. Es el primer ejemplo claro de sistematización escrita del léxico del cuerpo humano en Mesopotamia, puesto que, con anterioridad a *Ugu-mu*, no existen propiamente listas de términos anatómicos» (Couto Ferreira, 2010, p. 15). Entre muchos otros, para un panorama del problema de la relación cuerpo-alma en Occidente, cf. Alexandre Koyré (1987), en especial el capítulo «Aristotelismo y platonismo en la filosofía de la Edad Media» (pp. 16-40) y la entrada «Alma» del *Dicionário de filosofia* de Nicola Abbagnano (2007).

8 Una pista interesante: «El empirismo filosófico de los tiempos modernos es hijo de la medicina griega, no de la filosofía griega» (Jaeger, 2008, p. 410).

9 Sobre la relación entre biología y población, cf. Foucault (1998, 2008, 2009).

10 Un mojón importante en la maximización de la vida se encuentra en la invención del «ultracomatoso», por parte de los neurofisiólogos Mollaret y Goulon, en 1959: «el coma en el que la abolición total de las funciones de la vida de relación se corresponde con

En el siglo xvii, Spinoza, refutador de Descartes, había advertido en su *Ética* lo que hoy tomamos casi como una sentencia: nadie sabe lo que puede un cuerpo. Pero advirtió también otra cosa menos frecuentada: no hay nada sobre lo que los hombres tengan menos poder que sobre la lengua (Spinoza, 2009 [1675]); estábamos en el terreno de la filosofía. Los científicos del siglo xix se empeñaron en darle positividad empírica a eso que tanto trabajo ha dado a los filósofos: el alma, el espíritu o, finalmente, la mente (¿el cerebro?), las sensaciones o la vivencia psíquica. La neurología decimonónica se había revolucionado con la perspectiva fisiológica; la física y la química ocupaban un papel importante en la constitución de una psicología científica (Assoun, 1981).

Pero el asunto de la lengua, de las palabras, también alcanzó a los científicos, dentro de los cuales destaca el nombre Sigmund Freud. El descubrimiento del inconsciente y los intentos de definición de una cosa llamada pulsión no son posibles sin considerar el lenguaje, y en ese punto Freud parece confirmar a Spinoza. Freud consideró la pulsión como un concepto fronterizo entre lo anímico y lo somático, elemento fundamental para replantear cierta deriva del dualismo cartesiano.¹¹ En el campo de la filosofía, Descartes había dicho que el espíritu está unido al cuerpo por todas partes y forman como una mezcla.¹² Ya en el terreno de la ciencia y a partir de casos clínicos, Freud observará que el mundo anímico y el somático no son paralelos e incommensurables entre sí, sino todo lo contrario.

Pero en lo que refiere a educación, lo que ha perdurado es la tripartición, tal y como la formulara Herbert Spencer a mediados del siglo xix: intelectual, moral y física. Un verdadero manifiesto de educación integral y uno de los principales antecedentes de la proclamada unidad bio-psicosocial.¹³ La unidad en la que se identifican tres partes, una de las cuales es el organismo. Este modelo ha perdurado de manera tal que la educación del cuerpo, al menos en sus versiones más extendidas, no se vio afectada por las investigaciones freudianas.

Una teoría de la educación del cuerpo, cualquiera que ella sea, lleva implícita una idea de individuo o sujeto. En la tripartición clásica de la educación, lo que predomina es la forma individuo, asimilable a una individualidad

la abolición, también total, de las funciones de la vida vegetativa» (en Agamben, 2018, p. 247). En 1968, en la Universidad de Harvard, se establece el concepto de «muerte cerebral». Estos hechos modifican la relación, el umbral, entre vida y muerte.

11 Cf. Freud (1991 [1938], 1992 [1915]) y Behares (2007).

12 Avancé sobre este aspecto en ocasión de una indagación sobre el trabajo de mantener unidos un cuerpo y un alma (Rodríguez Giménez, 2019).

13 Aunque Spencer afirmara que la biología, como ciencia de la vida, era la principal orientadora del desarrollo físico del niño, reconocía implícitamente el poder de la palabra: «Véase el efecto producido en un enfermo por una buena noticia, o por la visita de un antiguo amigo!» (Spencer, 1884, p. 284). Según se indica en la versión digitalizada, Spencer había publicado varios capítulos en la década del cincuenta del siglo xix, y en 1861 se reunieron en un único volumen.

orgánica y dotado de una interioridad, que además vive en interacción con otros individuos en un medio ambiente determinado (de allí la expresión *bio-psico-social*).¹⁴ Según Paul Henry (2013), «la identificación entre sujeto e individuo (como cuerpo orgânico, objeto natural) es la base de una concepción teórica de una subjetividade natural e irreductiblemente individual, al mismo tiempo que universal...» (p. 133, traducción propia).¹⁵ El complemento entre lo psicológico y lo social supone un organismo, un cuerpo biológicamente definido.

Lo que no se puede deducir de una explicación fisiológica

Cuando tratamos del cuerpo como objeto real y objeto de conocimiento, nos enfrentamos a un problema epistemológico: lo real del cuerpo y su representación. Frente a ese problema, la primera distinción que haremos es entre organismo y cuerpo, no sin considerar que lo real no es una sustancia, sino, como propone Milner (1999), una suposición.¹⁶

Un organismo remite a lo viviente, en los términos que usa Freud esta expresión en sus investigaciones sobre la pulsión.¹⁷ El organismo es «soporte de una existencia singular», como afirma Guy Le Gaufey (2010, p. 134). En contraposición, un cuerpo es lo viviente que, siendo afectado por el lenguaje, por el juego de las pulsiones, deja de ser lo puro vivo para ser vida cualificada, sin que esto establezca necesariamente ningún tipo de jerarquías entre una cosa y la otra. Cuando se trata del mundo humano, entonces, con Milner (2013) preferimos decir «cuerpo hablante». Por eso la educación del cuerpo no puede reducirse jamás al cuidado de la eficiencia del organismo; la educación del cuerpo es, en primera y última instancia, el cuidado del cuerpo hablante del ser hablante.

Esto implica, por lo menos, dos cosas. En primer lugar, implica reconocer que a partir de una explicación fisiológica no se deducen imperativos con

14 Sobre la diferencia entre el sujeto efecto del significante y la «forma-sujeto “individuo-sujeto”», así como la identificación entre sujeto e individuo, cf. Henry (2013) y, en este mismo volumen, el texto de Luis E. Behares.

15 En el original se lee: «a identificação entre sujeito e individuo (enquanto corpo orgânico, objeto natural) é a base de uma concepção teórica de uma subjetividade natural e irreductivelmente individual, ao mesmo tempo que universal...».

16 «Hay tres suposiciones. La primera, o más bien la suposición uno, pues ya es excesivo darles un orden, es que, por arbitrario que sea, hay: proposición *thética* con no más contenido que su planteamiento mismo; gesto de corte sin el cual no hay nada que haya. Se nombrará esto real o R. Otra suposición, llamada simbólica o S, es que hay la lengua, suposición sin la cual nada, y singularmente ninguna suposición, podría decirse. Otra suposición, por último, es que hay semejante, donde se instituye todo lo que forma lazo: es lo imaginario o I» (Milner, 1999, p. 9).

17 Cf. Freud (1992) y Behares (2007, 2008).

tanta facilidad. Conceptos como *intensidad*, *frecuencia* o *duración*, aplicados a una carga de trabajo de un organismo, son definitivamente ajenos al lenguaje de la educación.¹⁸ Como afirma Le Gaufey (2010), en su recuperación de Maine de Biran, «ninguna hipótesis fisiológica es capaz de explicar lo que es el esfuerzo: fenómenos orgánicos sumados a fenómenos orgánicos no dan jamás un sentimiento de consciencia y menos aún un sentimiento de esfuerzo» (p. 24).¹⁹ En segundo lugar, implica admitir que no es posible establecer ninguna relación causal —que no sea históricamente determinada— entre una actividad física cualquiera y un conjunto de valores, cualesquiera que estos sean. Dicho de otra manera: la retórica de la educación en valores aplicada a la educación del cuerpo es del todo inverosímil y no supera el estatus de una educación moral, es decir, de una forma de adoctrinamiento. Cada vez que se diga educación del cuerpo, está implícito el cuerpo hablante del ser hablante. Si se admite esa implicancia, entonces hay que admitir otra que viene asociada con ella: la educación, la que se fue constituyendo a lo largo del mundo moderno, que ha privilegiado la conciencia y el yo, las identidades, y que no puede subsistir sin la primacía del sentido. Por eso la educación puede ser llamada también de dirección de las conciencias (y de los cuerpos, unidos a ellas). Pero la educación del cuerpo (hablante) no puede desconocer que «el inconsciente es lo que dice “no” a la conciencia de sí como privilegio» (Milner, 1996, p. 69).²⁰

Resta, por lo tanto, orientarse por lo que Behares (2013) llama una «ética de lo imposible». Dice Behares (2013): «si hay sujeto, hay imposibilidad. Recuérdese que Freud habla de educar y no de enseñar. Si educar es crear ciertas condiciones referidas al sujeto, es tarea imposible porque el sujeto tomado como un todo nunca va a admitir esas condiciones» (p. 253). De esta manera, una ética de lo imposible tiene que ver «necesariamente con dos posiciones: la posición de angustia y la posición de deseo» (p. 256), que son propias de la falta, la misma a la que responde el hablante con la política, desde su balbuceo de infancia. Sobrellevar la imposibilidad de la educación, que no es otra que la imposibilidad de la que nace la política, requiere de una ética de esta índole, excepto que el hablante se confíe por entero a la autoconciencia y las identidades. En este contexto, recuperando de cierta manera la tradición aristotélica, la política remite a la palabra. Según Milner (2013), «durante el tiempo que pase hasta comprenderlo, el sujeto podrá escucharse a sí mismo proferir palabras y frases, pero no será todavía un ser hablante» y, cuando por fin es ser hablante, «por el hecho mismo de serlo, es ya para siempre varios. Es siempre más de uno en ser y en hablar» (p. 14). Llevar la

18 Cf., por ejemplo, los trabajos de Fernandez Vaz (1999) y de Crisorio (2015).

19 En el ámbito de la fisiología del ejercicio, por ejemplo, esto es lo que da lugar a la investigación basada en la percepción del esfuerzo (*Rating of Perceived Effort*).

20 Sobre la relación entre lo real y el yo, cf. Gérard Pommier (2005).

política al terreno de la imposibilidad no quiere decir que la política sea inútil o que se deba renunciar a ella, simplemente quiere decir que no se reduce a las consistencias imaginarias y a la voluntad y que «la pluralidad es real» (Milner, 2013, p. 15). De acuerdo con Milner (2013),

Partiendo de este real se propone un camino escarpado; sobre la base de lo que los seres hablantes, en plural, comparten, mantener la legitimidad de lo singular, no en oposición al plural, sino como condición de posibilidad del plural. Esta debería ser la apuesta de una política de los seres hablantes (p. 28).

Existir como cuerpo

Aquellos discursos, teorías o prácticas que tienen por objeto el funcionamiento del organismo de un individuo o una población, cuyos fundamentos proceden de las ciencias biomédicas y la anatomofisiología, se excluyen de lo que aquí se explora en ocasión de una posible teoría de la educación del cuerpo. La condición mínima e ineludible de esta teoría, cualquiera que ella sea, radica en el reconocimiento de la distinción clásica entre vida biológicamente definida y vida humana.²¹ Como lo expresa Crisorio (2017), «considerar el organismo sin el cuerpo es considerar los restos del cuerpo» (p. 236). La educación es la respuesta de un grupo humano al hecho de enfrentarse a lo real de la multiplicidad hablante, es decir, a la multiplicidad de cuerpos hablantes. Si se tratara solo de un organismo, no hablaría; si no hablara, no sería necesaria la educación, porque la respuesta estaría en el propio devenir de la naturaleza cerrada sobre sí misma, en una especie de conglomerado natural regulado por la presión de los instintos y las necesidades.²²

El viviente, tomado en el campo del Otro (Leite, 2000), deja para siempre el terreno de la vida puramente biológica para entrar en la dialéctica significativa, dando lugar a la «contingencia infinita de los cuerpos» (Milner, 1996, p. 71). La vida humana tiene su componente biológico, pero no se reduce a ello, porque los «registros esenciales de la realidad humana» (Lacan, 2011b, p. 15) son lo real, lo simbólico y lo imaginario.²³ De esta manera, el

21 Para la distinción *zōē* y *bíos*, cf. Giorgio Agamben (2017, 2018).

22 Utilizo para referirme a la educación lo que Milner (2013) dice para la política: «Volvamos al punto de partida: allí donde existe, la política es asunto de seres hablantes. Es lo mismo que decir que es asunto de cuerpos hablantes, porque no hablarían si no tuvieran cuerpo. Pero, a su vez, si tuvieran solo cuerpos y no hablasen, no tendrían necesidad de política. ¿Por qué? Por el plural. Porque dado que sus cuerpos pueblan el mundo, se despliegan en multitud. Y ahí comienzan las dificultades» (p. 12).

23 Sobre las referencias biológicas, las necesidades y el significativo, cf. Lacan (2006). Dentro de las referencias de la tradición materialista, la de Antonio Gramsci no es

corte no está entre lo físico y lo psíquico, corte que en un segundo momento se puede suturar en la postulada unidad bio-psicosocial. El corte, si es posible nombrarlo de esta manera, está en el significante. «Todas las cosas del mundo entran en escena de acuerdo con las leyes del significante», dice Lacan (2006, p. 43), dentro de lo cual se incluye, claro, el cuerpo. Un sujeto posible comienza con el significante, y de allí la existencia de un mundo que no es otro que el del hablante. El hecho de existir como cuerpo, para el hablante, no es sin el significante; no es posible referirse al cuerpo sin estar refiriéndose ya al sujeto que le está asociado de forma inmanente. «¿Qué le permite al significante encarnarse?», se pregunta Lacan (2006), a lo que responde: «se lo permite, de entrada, lo que tenemos aquí para presentificarnos los unos a los otros, nuestro cuerpo» (p. 100); y después agrega: «el sujeto en tanto que habla, está ya implicado por esta palabra en su cuerpo. La raíz del conocimiento es ese compromiso en el cuerpo» (p. 237).²⁴

Educación del cuerpo y política

Sobre el organismo el hablante levanta su edificio imaginario. Pero entonces, y justamente por eso, es importante que el hablante pueda establecer de manera mínima los límites de esa construcción y pueda, sobre todo, identificar las diferencias entre un deseo de saber que procura «desalojar lo real» (Pommier, 2005, p. 60) y una respuesta más o menos automática, espontánea o incluso de forma deliberada voluntaria ante la interpelación de un aparato ideológico cualquiera. La institucionalidad públicamente establecida, sobre todo si se trata del Estado, interpela desde la masividad, tanto en el sentido de masa como de interpelación masiva del sujeto. Entonces se ponen en juego las ficciones que dan consistencia al poder político, a las «alianzas-compromisos, selladas con linajes de adopción imaginarios, pero con poderes muy reales» (Althusser, 1977, p. 19). Para la educación del cuerpo, este es un aspecto fundamental, al menos por dos razones. La primera de ellas tiene que ver con la condición de hablante dividido y las oposiciones a las que puede reenviar esta división. En la división entre conciencia e inconsciente, el hablante queda entrampado entre el compromiso imaginario y el compromiso con lo real.²⁵ El compromiso imaginario es el que, apoyado en la reflexión consciente

menor. En sus consideraciones sobre la «naturaleza humana», Gramsci (2010) decía: «la unidad del género humano no está dada por la naturaleza “biológica” del hombre: las diferencias humanas que cuentan en la historia no son las biológicas [...] y tampoco la ‘unidad biológica’ ha contado nunca mucho en la historia» (p. 279).

24 Lacan (2006) aclara que no se trata de fenomenología, sino del «compromiso del hombre que habla en la cadena del significante» (p. 237).

25 «Lo inconsciente no es una característica negativa. Hay en mi cuerpo infinidad de cosas de las que no soy consciente, lo que no forma en absoluto parte del inconsciente

y patrocinada por el ego, responde a un discurso cualquiera, mientras que el compromiso con lo real es inconsciente, por lo tanto, es un saber no sabido. La segunda razón radica en que, cuando se trata del cuerpo, se lo puede tratar como organismo (pura vida, biológicamente definida) o, en las antípodas, como cuerpo hablante de un ser hablante.

La astucia de los aparatos ideológicos consiste en que arrancan lo esencial bajo la apariencia de lo insignificante.²⁶ El discurso estatal no hace otra cosa que movilizar los fantasmas de los que depende el poder político para dar legitimidad al uso de la fuerza bruta: en ese *quid pro quo* radica la reducción de la vida a vida biológica, reducción por completo funcional a la despolitización. El Estado dice que proliferen los dispositivos para maximizar la vida. Si el cuerpo es tratado como la parte natural del ser humano, entonces se está hablando del organismo.²⁷ Pero la vida de un hablante no se reduce a lo que de forma habitual entendemos por naturaleza o a la vida de un organismo. La vida de un hablante no es sin el deseo, aunque las consistencias imaginarias pueden ser muy exigentes y doblegar el deseo de saber. Mientras que el organismo siempre va a responder al ciclo de la naturaleza, el hablante se debate con la deriva propia del deseo de saber, y allí el lugar de su singularidad, es decir, el lugar de «lo que no funda ninguna semejanza» (Milner, 1999, p. 128).

Las necesidades (biológicas, para el caso) no son más que un punto de apoyo para un discurso cualquiera. Pero, como afirma Pommier (2005), «el cuerpo humano no vivió nunca fuera de su humanidad de palabra. El pretendido hombre neuronal no sobrevive fuera del lazo social. Permanecemos para siempre separados de nuestra insondable naturaleza de animales...» (p. 21). Ningún otro viviente, ningún otro animal habla de su cuerpo; este es el núcleo

freudiano» (Lacan, 2011a, p. 22). Sobre la relación entre lo consciente y lo inconsciente como una relación material, cf. Henry (2013, pp. 152 y ss.). La idea se puede continuar refinando si se considera la división (lacaniana) entre saber y verdad.

26 Las ideologías no son la sumatoria de las ideas de los individuos, dice Althusser (2018), son sistemas rígidos o flexibles, a menudo ambos. «Les idéologies ne sont pas “idéés” pures et simple (ce qui n’a aucune existence sous cette forme), mais comme elles ont toujours un rapport à la pratique, comme elles inspirent toujours un certain système de jugements et d’attitudes pratiques, il faut les comprendre dans leur corps, l’activité du [corps], donc aussi dans les corps» (pp. 33-34).

27 Es preciso observar, sin embargo, la dificultad que supone mencionar a la *naturaleza* y, junto con ella, el par con el que formaría una dicotomía: la *cultura*. La dicotomía proviene, no sin unos cuantos rodeos y sinuosidades, del par griego *physis* y *thesis*. Con este par, según Milner (2003), «los griegos dividían el conjunto de las realidades observables» (p. 185). La dificultad se encuentra, fundamentalmente, en la sustitución del término *physis* (mundo antiguo) por el de *naturaleza* (universo moderno) y las consecuencias para la constitución de las ciencias y sus objetos. Al menos desde Marx, este es un problema fundamental, y lo fue para el estructuralismo del siglo xx. Todo parece indicar que la opacidad persiste.

duro de una teoría de la educación del cuerpo.²⁸ Y porque habla de su cuerpo, está dividido; ninguna excepción es posible a la división, ninguna postulada unidad bio-psicosocial ni educación integral puede suspender esta división. Por eso parece relevante prestar atención a la historia que el hablante hace de su propio cuerpo, no para intentar anular la división, que no es posible anular porque está estructuralmente establecida, sino para dar cabida a las construcciones imaginarias que allí se levantan y que hacen las veces de pantalla de lo real y, sobre todo, para mantener pulsando la contradicción inherente al ser del ser hablante.²⁹

Del organismo a la multiplicidad hablante

Las ciencias biomédicas no pueden ser el fundamento último de una teoría de la educación del cuerpo, por lo menos no tal y como se las conoce hasta hoy en sus versiones más extendidas. Si son el fundamento último, es porque expresan las generalidades dentro de las cuales hace sentido una particularidad, es decir, están en la filigrana de la relación entre población e individuo y por eso se acomodan muy bien en lo que se denomina biopolítica.³⁰ La figura moderna de la educación ha cedido, muchas veces sin saberlo, a este imperativo históricamente identificable: la sociedad de masas. Así, la educación se ve reducida a «la confortación y amaestramiento de un buen individuo en el seno de una buena comunidad» (Milner, 1999, p. 59). Rechazar las ciencias biomédicas como fundamento último no es lo mismo que negar su existencia ni su relevancia, es simplemente admitir una diferencia sustantiva entre la maximización de la vida y el cuidado del cuerpo hablante; la educación no puede ser la gendarmería dedicada al cuidado biológico de la especie.³¹ Si lo ha sido, es porque se ha articulado con la «constitución burguesa de lo político» (Balibar, 2013, p. 34).³² En todo caso, el cuidado biológico de la especie

28 Habla de su cuerpo y con su cuerpo. Cf. Behares y Rodríguez Giménez (2020).

29 Sobre el ser, se ha consultado François Balmès (2002).

30 Sobre biopolítica, cf. Foucault (1998, 2009).

31 Recordemos lo que decía Foucault (1989) en *Vigilar y castigar*: «La ciudad apestada, toda ella atravesada de jerarquía, de vigilancia, de inspección, de escritura, la ciudad inmovilizada en el funcionamiento de un poder extensivo que se ejerce de manera distinta sobre todos los cuerpos individuales, es la utopía de la ciudad perfectamente gobernada. La peste (al menos la que se mantiene en estado de previsión), es la prueba en el curso de la cual se puede definir idealmente el ejercicio del poder disciplinario. Para hacer funcionar de acuerdo con la teoría pura los derechos y las leyes, los juristas se imaginaban en el estado de naturaleza; para ver funcionar las disciplinas perfectas, los gobernantes soñaban con el estado de peste» (p. 202).

32 En 1868, Lucien Anatole Prévost-Paradol identificaba con claridad el viraje del mundo posrevolucionario, el mundo de *La France nouvelle*: se había pasado de salvar las almas a cuidar los cuerpos. La Revolución Francesa había trastocado la relación entre el alma y

es un efecto de la educación, tanto en lo que respecta al ordenamiento de la coexistencia de individuos como a la reflexión sobre la vida en común.

Lo que está en juego en la educación del cuerpo es, por tratarse de un ser hablante, el ser varios, la multiplicidad que se pone en juego de manera distinta si se trata de la conciencia (representaciones de la diversidad) o de lo inconsciente (multiplicidad inaccesible a la conciencia). Por otra parte, el hiato entre conciencia e inconsciente tiene su correlato en la distinción entre conocimiento y saber (Behares, 2007, 2008). Por consistentes que sean las representaciones que el hablante pueda hacer del mundo y de sí mismo, estas no dejan de estar afectadas por un saber no sabido, inconsciente. De esta manera, el problema no es la comunicación y los elementos que la pueden distorsionar, como muchas veces se supone; el problema es que el hablante, en cuanto que tal, se compromete en una relación humana, compromiso que podría llamarse simbólico, y que tiene lugar gracias al lenguaje. Sucede que el lenguaje viene preñado de ilusión, particularmente de la ilusión de quien supone que su significación es lo que designa, pero la relación entre la cosa designada y el significante es, como indicó Ferdinand de Saussure, negativa.³³ Lo que determina el ser social no es la conciencia, sino el significante en su representar a un sujeto para otro significante; lo que en última instancia hace social al ser no es una positividad representable, sino justamente la negatividad radical del significante, rasgo de insustentabilidad del ser social, que nunca llega a ser más que de forma imaginaria.

Lo real del cuerpo y su representación ante la tradición materialista

Si tratamos del cuerpo desde una perspectiva materialista, y si se trata de Occidente, la cuestión se puede rastrear ya en el mundo antiguo. La tradición judaica es testimonio de esto; desde el principio se pone de relieve que la humanidad de un viviente no es sin hacerse carne, es decir, se trata de la encarnación. Sin embargo, esto es algo que comparten todos los seres vivos. Como señala Stéphane Mosès (2007), de acuerdo con la tradición que impone el Génesis, «en el ser humano la vida no se manifiesta de entrada, como en el animal, sino que surge solo al término de un proceso de combinación, o síntesis,

el cuerpo al hablar de este último como «una entidad empírica que puede ser esclavizada y liberada» al que llamó *hombre* (Milner, 2016, p. 195, traducción propia). Rousseau, inspirador de la Revolución Francesa, decía: «Así como, en la constitución del hombre, la acción del alma sobre el cuerpo es el abismo de la filosofía; de la misma manera, la acción de la voluntad general sobre la fuerza pública es el abismo de la política en la constitución del Estado» (en Althusser, 2013, p. 103).

33 Cf. Behares (2010, 2019).

entre dos elementos distintos, el espíritu y la materia» (p. 10). El elemento espiritual es lo que distingue a los humanos de los animales o, mejor aún, lo que distingue el cuerpo humano del cuerpo animal. El cuerpo humano no es sin espíritu. Con ello se abre lo que se podría considerar el gran parteaguas de la cultura occidental, en especial en lo que se refiere a sus filosofías: el idealismo y el materialismo. Las preguntas que surgen de inmediato son las siguientes: ¿Qué es el espíritu? ¿Qué es la materia? ¿Cómo se pueden definir estas dos cosas y, sobre todo, cómo es que podemos saber o tener un conocimiento de ellas? Dejemos estas preguntas apenas planteadas, con el propósito de llamar la atención sobre la existencia de dos tradiciones filosóficas cuya delimitación y distinción crítica no se realiza de manera simple y ligera, incluso porque muchas veces aparecen superpuestas y mixturadas.³⁴

Según Mosès (2007), «la tradición mística judía ha insistido mucho en el origen carnal del conocimiento [...]. Para la tradición judía [...] las categorías del conocimiento, aun del más abstracto, reflejan la estructura somática del sujeto humano» (p. 11).³⁵ Esto porque, una vez animado, el espíritu se difunde en la materia, el espíritu se ha encarnado, de esta manera, la tradición judía reconocerá que la palabra está «arraigada en el cuerpo» (Mosès, 2007, p. 13). El ser humano será mejor definido como ser hablante, no apenas como la unión del espíritu (también el alma, la mente) y el cuerpo, sino como el resultado irreversible del significante encarnado. No obstante, conviene señalar que antes del acto de habla lo más importante es que el habla está en potencia. La universalidad de lo humano radica en esa potencia; en tanto en potencia, todavía es sin cualidades.

Al analizar el papel del lenguaje en la interpretación del relato bíblico, Mosès (2007, p. 58) resalta que aquel tiene poder de develamiento y ocultación, lo cual sugiere un funcionamiento análogo a la relación entre conciencia e inconsciente, entre las consistencias imaginarias y las derivas *del simbólico*, incluso entre lo finito e infinito. La voz no es más que el sonido de un cuerpo para otro, así como un significante es lo que representa a un sujeto para otro significante. No se trata tanto de la identidad entre un sonido y una imagen que le corresponde, sino de la ausencia de esa identidad; lo que privilegia la concepción hebraica del lenguaje es «el libre juego de los significantes» (Mosès, 2007, p. 52) y no la lógica de los significados. El ser hablante nunca llega a ser, dice Lacan. Que Freud haya descubierto

34 Un parteaguas que, de todas maneras, admite que toda filosofía idealista contiene elementos de materialismo y que toda filosofía materialista contiene elementos de idealismo. Cf. Althusser (2017, en especial el capítulo 11), quien, dentro de las múltiples referencias posibles, se dedicó al examen sistemático de estas tradiciones. Cf. Althusser (2002, 2015, 2017), Slavoj Žižek (2016) y Terry Eagleton (2017).

35 En un capítulo dedicado a la abstracción, Althusser (2015) dice: «hay una apropiación de lo concreto que no pasa por el lenguaje, sino por el cuerpo del individuo...» (p. 73, destacados del original).

el inconsciente prestando atención a la voz de sus pacientes no parece mera casualidad. En lo real del cuerpo está la verdad —como «lo que falta para la realización del saber» (Lacan, 1979b [1960], p. 309)—, el conocimiento está en las representaciones del cuerpo. Verdad y conocimiento no se identifican; el conocimiento nunca es del objeto real, sino del objeto de conocimiento, es decir, de la verdad solo sabemos por un semblante. Dicho de otra manera, conocer el cuerpo no es conocer lo real del cuerpo. A lo real del cuerpo solo se accede de manera oblicua, porque no hay manera de saber, sino por los significantes.³⁶ Lo real del cuerpo es inaccesible, en dos sentidos: por un lado, porque una epistemología materialista considera que lo real se sustrae a toda representación, por otro, porque en la encarnación del signifiante, sin lo cual no hay un hablante, prima la deriva sin significado ni sentido que toda representación pretende detener y estabilizar.³⁷ En la tradición judaica se indica que la verdad es una y primordial, y que las interpretaciones son múltiples (Mosès, 2007, p. 62). Suele citarse a Spinoza para decir que nadie sabe lo que puede un cuerpo, como mencionamos antes. En efecto, nadie sabe, es decir, nadie sabe plenamente, porque el cuerpo es el cuerpo hablante del ser hablante, porque sobre nada tienen menos poder los hombres que sobre la lengua (como afirmara Spinoza en su *Ética* de 1675), porque hay un saber que no se sabe que se sabe, un imposible saber, inconsciente.

36 «Hay que desplazarse de costado, o construir diagonales, para acercarse a lo real en un proceso cada vez singular» (Badiou, 2016, p. 28). Sobre un pensamiento en torno a lo real y la emancipación, cf. este mismo texto de Alain Badiou.

37 Sobre la relación entre verdad, saber, inconsciente, signifiante y significado, cf. Lacan (subversión del sujeto, 1979b; 1979a).

A modo de cierre

Si se admite que la educación es una respuesta a lo real de un cuerpo hablante, en cualquiera de sus versiones, de sus formas y contenidos, será el intento de abrir un cauce en el cual pueda acomodarse, no sin cierta violencia inmanente, la multiplicidad hablante. Para un campo como el de la educación, en general delineado por representaciones teleológicas, visiones políticas y discursividades deontológicas con consecuencias más o menos normativas, puede parecer extraño y hasta contraproducente privilegiar de manera perseverante el materialismo del significante y la hipótesis del inconsciente. Sin embargo, si se adopta el punto de vista que supone un real, no es posible ceder en este punto. Como se trata de una teoría de la educación del cuerpo, no se puede desconsiderar lo real del cuerpo. Esta posición, como intenté mostrar, es necesariamente distinta al de la maximización de la vida, es distinta desde el punto de vista teórico y político. Sin embargo, que se destaque la determinación del significante, que se ponga en cuestión el privilegio de la conciencia, no significa ni determinismo ni conformismo, sino la puesta en escena de los límites del voluntarismo que, por mucho que venga cargado de buenas intenciones, naufraga en ese mar de malentendidos que se llama contrato social. Dejo a Milner (1999), que lo dice de manera inmejorable:

De que el equívoco, la homonimia sea lo Real de *la lengua* no se sigue que no haya que inscribir en *la lengua* lo que fuere; de que todo pensamiento sea, por cuanto nombra, equívoco, no se sigue que no haya que pensar; de que todo nombre sea múltiplemente ambiguo no se sigue que no haya que nombrar; de que la univocidad sea lo imposible no se sigue que no deba ordenar un deseo. Hay que hablar, y pensar, y nombrar... (pp. 146-147).

Bibliografía

- ABBAGNANO, N. (2007). *Dicionário de filosofia*. San Pablo: Martins Fontes.
- AGAMBEN, G. (2017). *Medios sin fin. Notas sobre la política*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- (2018). *Homo sacer. El poder soberano y la vida desnuda*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- ALTHUSSER, L. (1975). *Curso de filosofía para científicos*. Barcelona: Editorial Laia.
- (1977). Freud y Lacan. En *Posiciones* (pp. 9-36). Barcelona: Anagrama.
- (2002). *Para un materialismo aleatorio*. Madrid: Arena Libros.
- (2003). Ideología y aparatos ideológicos de Estado. En S. ŽIŽEK (Comp.), *Ideología. Un mapa de la cuestión* (pp. 115-155). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2010). *El objeto de El capital*. En L. ALTHUSSER y É. BALIBAR, *Para leer El capital* (pp. 81-215). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- (2013). *Cursos sobre Rousseau*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- (2015). *Iniciación a la filosofía para los no filósofos*. Buenos Aires: Paidós.
- (2017). *Ser marxista en filosofía*. Madrid: Akal.
- (2018). *Que faire?* París: Presses Universitaires de France.
- ASSOUN, P.-L. (1981). *Introducción a la epistemología freudiana*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- BADIOU, A. (2016). *En busca de lo real perdido*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BALIBAR, É. (2010). *Acerca de los conceptos fundamentales del materialismo histórico*. En L. ALTHUSSER y É. BALIBAR, *Para leer El capital* (pp. 217-335). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- (2013). *Ciudadano sujeto*. Vol. 1. Buenos Aires: Prometeo.
- BALMÈS, F. (2002). *Lo que Lacan dice del ser*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BEHARES, L. E. (2007). Enseñar en cuerpo y alma: la teoría de la enseñanza y el saber en la pulsión. *Educação Temática Digital*, 8 (n.º especial), 1-21.
- (2008). De un cuerpo que responda a la palabra: un retorno a la «teoría antigua» de la enseñanza. En L. E. BEHARES y R. RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, *Cuerpo, lenguaje y enseñanza* (pp. 29-46). Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- (2010). «Antigüedad» y «novedad» del significante saussureano. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 52(1), 75-90.
- BEHARES, L. E. (2013). Sobre las éticas de lo imposible y la enseñanza. En M. SOUTHWELL y A. ROMANO (Comps.), *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible* (pp. 245-260). Buenos Aires: Unipe.
- (2019). El significante, después y antes de Saussure. Notas para la historia del concepto. En C. BLEZIO (Dir.), *Lejos de preceder al punto de vista. Lecturas lenguajeras sobre Ferdinand de Saussure* (pp. 19-39). Montevideo: Universidad de la República.
- BEHARES, L. E., y RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2020). Hablo con mi cuerpo, y sin saber. Observaciones sobre el saber del cuerpo y el significante. *Pro-Posições*, 31. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0104>.
- COUTO FERREIRA, M. (2010). Etnoanatomía y partonomía del cuerpo humano en sumerio y acadio. Una introducción al léxico Ugu-mu. *Butlletí Institut Universitari d'Història Jaume Vicens i Vives*, 10, 14-16.
- CRISORIO, R. (2015). *Actividad(es) física(s) versus prácticas corporales*. En E. GALAK y E. GAMBAROTTA (Eds.), *Cuerpo, educación, política. Tensiones epistémicas, históricas y prácticas* (pp. 21-39). Buenos Aires: Biblos.
- (2017). *El cuerpo, entre Homero y Platón*. Buenos Aires: Biblos.

- CRISORIO, R., ROCHA BIDEGAIN, L., y LESCANO, A. (Coords.) (2015). *Ideas para pensar la educación del cuerpo*. La Plata: Edulp.
- DURKHEIM, É. (1982 [1912]). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Akal.
- (2003 [1922]). *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones Península.
- EAGLETON, T. (2017). *Materialismo*. Barcelona: Ediciones Península.
- FOUCAULT, M. (1989). *Vigilar y castigar*. Nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- (1998). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- (2008). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2009). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FREUD, S. (1991). Doctrina de las pulsiones. En *Obras completas* (Trad. J. L. ETCHEVERRY, Vol. XXIII, pp. 146-149). Buenos Aires: Amorrortu.
- (1992). Pulsiones y destinos de pulsión. En *Obras completas* (Trad. J. L. ETCHEVERRY, Vol. XIV, pp. 107-134). Buenos Aires: Amorrortu.
- GRAMSCI, A. (2010). *Antología*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- HENRY, P. (2013). *A ferramenta imperfeita. Língua, sujeito e discurso*. Campinas: Editora Unicamp.
- JAEGER, W. (2008). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- KOYRÉ, A. (1987). *Estudios de historia del pensamiento científico*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- LACAN, J. (1979a). La ciencia y la verdad. En *Escritos I* (pp. 340-362). Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- (1979b). Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano. En *Escritos I* (pp. 305-339). Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- (2006). *La angustia*. El Seminario, (10). Buenos Aires: Paidós.
- (2011a). *Mi enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- (2011b). Lo simbólico, lo imaginario y lo real. En *De los nombres del padre* (pp. 11-64). Buenos Aires: Paidós.
- LEITE, N. (2000). Sobre a singularidade. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, (38), 39-49.
- LE GAUFÉY, G. (2010). *El sujeto según Lacan*. Buenos Aires: El Cuenco de Plata.
- MARROU, H.-I. (1998). *Historia de la educación en la Antigüedad*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- MILNER, J.-C. (1996). *La obra clara. Lacan, la ciencia, la filosofía*. Buenos Aires: Manantial.
- (1999). *Los nombres indistintos*. Buenos Aires: Manantial.
- (2000). *Introducción a una ciencia del lenguaje*. Buenos Aires: Manantial.
- (2003). *El periplo estructural. Figuras y paradigma*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2013). *Por una política de los seres hablantes. Breve tratado político II*. Olivos: Grama Ediciones.
- (2016). *Relire la Révolution*. París: Éditions Verdier.
- MOSÈS, S. (2007). *El eros y la ley. Lecturas bíblicas*. Buenos Aires: Katz.
- POMMIER, G. (2005). ¿Qué es lo «real»? *Ensayo psicoanalítico*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- PRÉVOST-PARADOL, L.-A. (1868). *La France Nouvelle*. París: Michel Lévy Frères. Recuperado de <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k243303/f390.image.texteImage>
- RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2019). El trabajo de mantener unidos un cuerpo y un alma: una relectura de Descartes a partir de la pulsión freudiana. En R. RODRÍGUEZ GIMÉNEZ (Org.), *Estudios sobre la educación del cuerpo: perspectivas y problemas* (pp. 35-44). Montevideo: Universidad de la República.

- SPENCER, H. (1884). *De la educación intelectual, moral y física* (Trad. Siro GARCÍA DEL MAZO; versión digitalizada por J. RAMÍREZ ARLANDI, Universidad de Málaga). Madrid: Librería de Victoriano Suárez.
- SPINOZA, B. (2009). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Tecnos.
- VAZ, A. (1999). Treinar o corpo, dominar a natureza: notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal. *Cadernos Cedes*, 19(48), 89-108.
- ŽIŽEK, S. (2016). *Contragolpe absoluto. Para una refundación del materialismo dialéctico*. Madrid: Akal.

Notas para una teoría de la educación del cuerpo

CECILIA SERÉ QUINTERO

Introducción

Desde hace varias décadas la cuestión del cuerpo, su educación, su historia y sus dimensiones sociales y culturales han ganado terreno en los programas de investigación de las ciencias sociales y humanas. Dentro de este fenómeno es posible identificar una preocupación orientada a refinar teórica y conceptualmente la educación del cuerpo dentro de los parámetros de una epistemología materialista. Este campo de estudios sobre educación del cuerpo, que en Uruguay comienza a delimitarse en diálogo y tensión con el campo de la educación física, es resultado de una serie de modulaciones teóricas e ideológicas que fueron objeto de trabajos anteriores.³⁸

En este texto se avanza en la identificación de algunos elementos problemáticos para el refinamiento teórico y conceptual en los estudios sobre educación del cuerpo, poniendo en evidencia algunos aspectos que suscitan dificultades para el campo de la educación en su conjunto. Los resultados aquí alcanzados forman parte del trabajo conjunto del Grupo de Investigación Cuerpo, Educación y Enseñanza de la Udelar.³⁹

Dentro de estas dificultades se destaca una histórica preocupación, ya sea en el ámbito de la educación, de la educación física, o incluso en los estudios sobre educación del cuerpo en general, por orientar el trabajo hacia la solución de problemas prácticos. Tales urgencias presentan sus obstáculos cuando se las contraponen al funcionamiento de la ciencia y su dedicación al saber. Este es el objeto del primer apartado del texto, donde, además de la inercia del campo, se problematiza el carácter teleológico de la educación como factor a considerar para la producción de parámetros teórico-conceptuales. Allí la siempre discutida distinción entre teoría, ideología y política deviene necesaria.

38 Cf. Seré, 2020; Rodríguez Giménez (2018a).

39 Desde hace algunos años, el grupo de investigación tiene como eje de su trabajo el análisis de lo real del cuerpo y su representación. En la actualidad, el trabajo se enfoca en avanzar en problemas y posibilidades de una teoría de la educación del cuerpo. Para este trabajo ha sido, además, especialmente importante el diálogo establecido con Marcus Taborda y Meily Linhales (UFMG) a partir del desarrollo de una investigación conjunta titulada *Corpos, natureza e sensibilidades em perspectiva transnacional* (Taborda y Linhales, 2022).

El análisis introductorio de este trabajo tiene por objetivo problematizar las intenciones de transformación de las prácticas que tanto han marcado al campo de la educación, así como al de la educación del cuerpo. No se pretende en este apartado agotar esta temática, que requeriría indagaciones más refinadas. El objetivo se limita a presentar algunos elementos que permitan dimensionar las pretensiones voluntaristas de cambio, reposicionando la discusión en términos materialistas y analizando la posibilidad de transformación en el encuentro entre ciencia y política.

Una vez señaladas estas dificultades y sus efectos en el trabajo teórico, el texto se orienta a identificar algunos elementos constitutivos de ese objeto denominado educación del cuerpo. La delimitación de una teoría de la educación del cuerpo se inscribe en una epistemología materialista, por lo que se consideró necesaria una primera mención a las cuestiones de forma que estructuran el trabajo teórico. Se retoma la mentada distinción entre objeto de conocimiento y objeto real para avanzar en la demarcación de un objeto propio a una teoría de la educación del cuerpo. A partir de allí se señalan cuatro elementos que podrían funcionar como condición para delimitar una práctica de educación del cuerpo. Este trabajo no pretende agotar estos aspectos, sino brindar parámetros para continuar pensando teóricamente la cuestión del cuerpo y su educación.

Problemas de una teoría vinculada al campo de la educación

Ha existido una importante tendencia en el campo de la educación a orientar la producción de conocimiento hacia el abordaje de los problemas que se presentan en la práctica.⁴⁰ Los problemas de aprendizaje, de conducta, del método, de la selección de contenidos y de la evaluación son algunas de sus versiones más paradigmáticas, aunque no son las únicas. Bajo esta pretensión se le impuso a la producción de conocimiento la exigencia de la utilidad, olvidando que el funcionamiento del saber es, tomando una expresión de Jacques Derrida (2002), «sin condiciones». La cuestión excede ampliamente al campo de la educación. Es un problema que se le presenta a la ciencia (y a las universidades) en su conjunto, acoplado a algunos fenómenos modernos y contemporáneos en específico, entre los que podemos destacar la autonomización de

40 En este caso, la noción de *práctica* refiere a lo que de manera común se denomina como tal, esto es, el momento de intervención del docente, sobre todo en el aula, el tiempo y el lugar de las interacciones entre individuos. Ha sido de relevancia para las discusiones dadas por el Grupo de Investigación Cuerpo, Educación y Enseñanza la noción de *práctica* a partir de la lectura althusseriana, que enfatiza en la práctica como «*contacto activo con lo real*», idea que responde «como su eco invertido a la idea de teoría» y que, por tanto, exige, como señala el filósofo francés, «tratar con gran precaución la oposición entre teoría y práctica» (Althusser, 2015, pp. 100-101, cursivas en el original).

la técnica, el pragmatismo extendido a todas las esferas de la vida humana, la utilidad como principio orientador, el declive de los saberes y la mercantilización de los conocimientos.¹

Una distinción parece fundamental. No es oportuno confundir el «uso instrumental» del saber con la «autonomía del saber como libre creación», según las palabras de Jean-Claude Milner (2003b). Entre ambos la diferencia es *de esencia*: «Entre saberes, ciencia, técnica y cultura, el parecido externo es grande, cuando su distinción es esencial. Los diversos sistemas nacionales harán elecciones variables. Ninguna de ellas es buena, y algunas son peores que otras» (Milner, 2003b, p. 89). Cuando nos referimos al uso instrumental, así como a cualquier *uso* que pueda hacerse de los productos que devienen de esa práctica de producción de conocimiento, se trata, como bien se puede apreciar, de un efecto *a posteriori*. No es lo mismo orientar recursos para favorecer una determinada área de producción de conocimiento que imponerle al funcionamiento de la ciencia la utilidad de los resultados y soluciones inmediatas al estructural problema de la falta de saber. Si bien quienes se enfrentan día a día con las dificultades de la práctica educativa precisan respuestas y soluciones inmediatas a sus problemas, no es conveniente poner a funcionar pragmáticamente la producción de conocimiento como una maquinaria al servicio de los individuos, excepto a condición de asumir serias consecuencias para su consistencia teórico-conceptual. Este es un asunto especialmente caro a la influencia del pragmatismo y el empirismo que, por influencia de la tradición anglosajona, ingresó en el campo de la educación (Suasnábar, 2013).

La educación pretendió inscribirse en el universo de la ciencia, y lo hizo sin sutilezas. Impuso a su propio nombre tal condición, y en adelante se nos presentan con nombre de familia las *Ciencias de la Educación*.² Su formulación parece en todo sentido coherente con la pretensión de alcanzar ese estatuto de validación propio del mundo moderno: hablar en nombre de la ciencia. Pero la nomenclatura señala que a la educación no solo le corresponde la ciencia, en singular. El plural devela su dificultad para inscribirse en el ideal de la ciencia, donde la matematización de su objeto tiene por condición despojarlo de sus cualidades sensibles (Milner, 1996), esas que tan fácilmente se inscriben en el discurso pedagógico moderno.

1 Cf. Voltolini (2010).

2 Es importante destacar que esta terminología, tal como lo muestra Claudio Suasnábar (2013), no es universal. *Educational studies*, *educational research*, *sciences de l'éducation* y *Pädagogik*, son algunas de las nomenclaturas que aparecen en las tradiciones anglosajona, francesa y alemana, y que dan cuenta de que no en todos los casos se enfatiza en lo científico. A su vez, «las regiones de habla hispana según las influencias recibidas alternan entre *ciencias de la educación* y *pedagogía* aunque en muchos países ambas denominaciones conviven y se confunden» (Suasnábar, 2013, p. 1285, cursivas en el original).

La ciencia moderna, retoma Milner, es una, su propio origen lo manifiesta y, por su carácter de absoluto, no es ciencia de nada, o al mismo tiempo es ciencia de todo. Indicar que existe una ciencia *de la educación* —o aún más, *ciencias* de la educación— da cuenta del problema epistemológico de fondo, un problema con el cual se deparan las ciencias humanas en su conjunto:

Hoy en día es difícil pensar que las ciencias humanas puedan recurrir a una epistemología propia. Se impone una alternativa insoslayable: o bien las ciencias humanas son ciencias, y entonces lo son en el mismo sentido que lo son las ciencias de la naturaleza y corresponden a la misma epistemología [...] o bien son efectivamente humanas (o sociales, u otra cosa), y entonces, no son ciencias y no tienen epistemología. Esta alternativa se les impone a todas ellas (Milner, 1989, p. 12).

No se puede negar la importancia de la producción teórico-conceptual para el refinamiento de las llamadas prácticas pedagógicas, así como no es irrelevante para el campo la preocupación por adecuar sus producciones a los rasgos de la ciencia, acorde a las representaciones imaginarias de la ciencia ideal. Pero es necesario cuidar que eso derive en un sometimiento del trabajo teórico a la solución de las dificultades pedagógicas. Se trata de una constante tensión entre dos planos superpuestos: de un lado, el funcionamiento específico de la ciencia, y del otro, la instancia en que los sujetos lidian con las contingencias infinitas de su condición humana. De un lado nos encontramos con un corpus teórico, una formación discursiva conformada por proposiciones que, al explicar un funcionamiento, explican a la vez que delimitan una empiria. Del otro lado está ese universo fenoménico que se observa en una actividad interpersonal, que bien se puede entender como el encuentro en que un individuo actúa sobre el otro, visión privilegiada y predominante del ambiente pedagógico, o bien puede comprenderse como una instancia en que los sujetos se suben a la escena del mundo y hacen frente a ese cuerpo a cuerpo en el que se inscriben los seres hablantes. Sobre esto volveremos más adelante.

La solución del estructuralismo

La dificultad para inscribir el campo de los asuntos humanos en el universo de la ciencia excede ampliamente al campo de la educación. A las ciencias humanas, las ciencias sociales o las ciencias del espíritu —cualquiera sea su nomenclatura— pareció necesario distinguirlas de las ciencias que, por oposición, serían *naturales*. Según Milner (1996), el funcionamiento de la ciencia galileana, que despoja al objeto de sus cualidades sensibles, abre la posibilidad para que algo del orden de lo humano ingrese en ese universo de la ciencia, pues «la ciencia requiere de la matematización del objeto; no requiere que el

objeto sea de esencia matemática» (Milner, 2003a, p. 192). Requiere, sí, del carácter literal, es decir, que remita a símbolos que puedan y deban tomarse de manera literal. El estructuralismo constituyó «más allá del entusiasmo de moda, una figura de la ciencia» (Milner, 1996, p. 96), en un momento en el cual la jurisdicción de la ciencia extendió sus límites e incluyó la posibilidad de que objetos humanos pudiesen formularse en términos de matematización. La puerta de entrada fue la lingüística:

Lo había probado una ciencia de la que nadie, antes del siglo xx, había tenido idea; quebrando las barreras heredadas entre *physei* y *thesei*, ella había mostrado que una ciencia galileana del lenguaje era posible y que, a partir de ella, todo el imperio de la costumbre [...] podía ser reducido a ciencia. Pero para que fuese a un tiempo materialmente posible y metodológicamente legítima, la ciencia nueva debía justamente imponerse el emplear solo los procedimientos cavernícolas (es decir, estructurales) (Milner, 2003a, p. 177).

La novedad del estructuralismo se presenta ahí, en la posibilidad de que algo del *thesei* pueda constituirse como objeto de la ciencia galileana sin que por ello quede reducido al *physei*;³ «La ciencia reivindicada por el estructuralismo es sin duda la ciencia galileana. Es decir, una ciencia que responde por lo menos a dos condiciones: es empírica y está matematizada» (Milner, 2003a, p. 204).

Frente al ideal de la ciencia como ciencia matematizada del universo, frente a la medida cuantitativa como única prueba asequible y frente al requisito de la medida o de puntos de referencia cifrados para un discurso empírico, el reino de la naturaleza no presenta dificultades, sobre todo si consideramos, con Galileo, que su libro está escrito en letras matemáticas.⁴ Sin embargo, como señala Milner (1996), después de Galileo

las ciencias que tomaron como objeto sectores del reino de la naturaleza se regularon de acuerdo con esta definición; cuando se trata de objetos sociales o más generalmente humanos, se requieren adaptaciones. Las hubo de diversos tipos: conservar el ideal de la medida (usando principalmente

3 La terminología deriva de los griegos, quienes, según Milner (2003a), «dividían el conjunto de las realidades observables según la *physis* y la *thesis*. Las expresiones adverbiales *physei* y *thesei* determinaban así dos capítulos propios para abarcar en su totalidad el conjunto del sistema del mundo. Traducción establecida: según la naturaleza la según la convención» (p. 185).

4 Es importante destacar que Milner (2012, p. 18) pone la prioridad en el hecho de que el libro de la naturaleza está escrito. La instancia de la letra es el hecho fundamental. Que el papel de la letra sea la matemática es un hecho de segundo orden.

procedimientos estadísticos), abandonarlo y reemplazarlo por otra figura ideal, renunciar a toda figura ideal, etcétera (p. 96).

Por ello, aun cuando Michel Foucault (1985) muestre con absoluta precisión la invención de esa figura, el hombre, como efecto de un cambio en las «disposiciones fundamentales del saber», no deberíamos olvidar que la delimitación se inscribe en un corte mayor, en el cual se pasa de la antigua distinción *physei/thesei* a las oposiciones propias del mundo moderno: naturaleza y costumbre, naturaleza y convención, naturaleza y cultura, naturaleza y sociedad, naturaleza e historia, entre otras (Milner, 2003a). La cuestión es que

Más allá de la mutabilidad de los nombres, se deja discernir la ley de la forma: al término *physei* le pertenece lo que presuntamente no depende de la voluntad colectiva de los hombres y que pertenece al orden regular del mundo. Por oposición, corresponde al término *thesei* todo aquello que presuntamente depende de la voluntad colectiva (consciente o no, explícita o no, reivindicada o no, da igual) de los hombres, la cual varía según las circunstancias y los intérpretes (Milner, 2003a, p. 186).

Con respecto a esto, Milner hace una precisión fundamental. Es preciso observar que, en ninguno de los dos casos, *physei* y *thesei* designan instancias que dependen de la voluntad individual de los hombres.⁵ Este asunto es clave para comprender algunos fenómenos específicos del campo de la educación, en especial cuando se trata de la dialéctica entre lo singular y la estructura, entre voluntarismo y determinismo, o incluso de la escisión entre conciencia e inconsciente. Sobre esto también volveremos más adelante.

En el *aggiornamento* de los léxicos con los que se denomina la oposición, no se repite «lisa y llanamente la polaridad *thesei/physei*; sin embargo, no se puede negar que la polaridad haya estado en el origen de la reflexión» (Milner, 2003a, p. 188). Hay una distinción hecha para ser anulada. Es el parteaguas entre lo que no depende de la voluntad de los hombres y lo que se inscribe en el universo de las decisiones humanas. La distinción es anulada en la medida en que el mundo de los asuntos humanos no está ni infinitamente condicionado ni sujeto a las riendas de un voluntarismo universal. La noción de *acontecimiento*, como lo que se abre en el «hueco que separa un efecto de sus causas», al decir de Slavoj Žižek (2016, p. 17), puede contribuir a saldar la cuestión.

En este panorama se inscribe el estructuralismo. Al desplegarse sobre objetos humanos, la oposición entre naturaleza y cultura parece corresponderle. Exige la matematización, que no se trata de la «medida strictu sensu,

5 Esta precisión puede ser análoga a la distinción planteada por Ferdinand de Saussure (1955) entre *lengua* y *habla*, esto es, al carácter social y a la vez individual del lenguaje.

sino de una literalización y una disolución no cuantitativa de lo cualitativo» (Milner, 1996, p. 96). Procurando eliminar las cualidades sensibles, condición para inscribirse en los parámetros de la ciencia galileana, el estructuralismo formula una solución al problema de la matematización de aquello que, según la antigua distinción, pertenece al orden de la convención.

Tal vez ese conjunto ecléctico de supuestos que se organiza bajo el nombre de ciencias de la educación rozó demasiado fugazmente este movimiento como para visualizar allí la posibilidad de investirse con el nombre de ciencia, más allá de los adjetivos o pertenencias.

La cualidad teleológica de la educación

La delimitación teórica del campo de la educación se encuentra con otra dificultad: los inconvenientes que devienen de formular, bajo las condiciones de la ciencia, un discurso teórico sobre una práctica que tiene un significativo componente teleológico. Sin ser un impedimento, no es menor la tensión que existe entre un discurso que se formula en torno a lo arbitrario del *hay*, «gesto de corte sin el cual no hay nada que haya» (Milner, 1999, p. 9), y el despliegue de pretensiones prácticas que se inscriben en el universo imaginario del *deber ser*.

El campo de la educación se encuentra sistemáticamente interpelado por esa tensión entre el ser y el deber ser. La dificultad se inscribe en el arco que se traza entre la ciencia y la ética, entre lo teórico y lo teleológico. La cuestión ya era identificada por Wilhelm Dilthey (1945) cuando, en sus *Fundamentos de un sistema de pedagogía*, anunciaba: «el fin del hombre nunca puede ser expresado en conceptos y nunca con validez general. Por esto tampoco puede ser reducido a ninguna fórmula el fin de la educación» (p. 23). En este aspecto la pedagogía encuentra dificultades al intentar enmarcarse en el proyecto científico; «busca una construcción partiendo de un fin de validez general, y esto es imposible» (p. 24).⁶

El carácter teleológico de la educación pone en riesgo la distancia necesaria entre aquello que es del orden de la ciencia y aquello que, sin ser del orden de la ciencia, se puede identificar como del orden de la ideología, de la política o de la ética. No se trata de una jerarquización de las esferas, sino de reconocer órdenes discursivos diferentes. Del discurso de la ciencia no se

6 Los límites de este trabajo no permiten considerar los matices de las diferentes configuraciones del campo disciplinario de la educación en el cual, según Suasnabar (2013), en una mirada panorámica hacia Europa occidental y América del Norte pueden identificarse tres grandes configuraciones: la *Pädagogik* alemana, que operó bajo la influencia del programa filosófico de Dilthey; las *sciences de l'éducation* francesas, con la influencia de Émile Durkheim y Claude Bernard, donde se dio paso al ingreso de la psicología y la sociología, habilitando el pluralismo de disciplinas que tomarían por objeto la educación, y la *educational research* estadounidense, influenciada por el empirismo y el pragmatismo.

pueden desprender proposiciones políticas, excepto como un efecto *a posteriori*. La deducción de principios políticos (éticos o ideológicos) a partir de las proposiciones de la ciencia ha llevado a consecuencias nefastas (la primera mitad del siglo xx es un ejemplo más que suficiente).⁷ Por eso la distinción es necesaria, una y otra vez. La ciencia no es una formulación discursiva que indique nada respecto a lo abierto de la condición humana. Es por ello que algo así como una ética puede formularse. Como bien señala Giorgio Agamben (1996):

El hecho del que debe partir todo discurso sobre la ética es que el hombre no es, ni ha de ser o realizar ninguna esencia, ninguna vocación histórica o espiritual, ningún destino biológico. Solo por esto puede existir algo así como una ética: pues está claro que si el hombre fuese o tuviese que ser esta o aquella sustancia, este o aquel destino, no existiría experiencia ética posible, y solo habría tareas que realizar (p. 31).

La ciencia poco puede hacer con esa ausencia de vocación histórica o espiritual, más que dar cuenta de ella. Y frente a esa ausencia los hombres se organizan, haciendo gala de su condición de hablantes, esa sobre la cual se funda su condición política. La educación, por su parte, es una práctica que progresivamente se ha configurado entre ambos universos discursivos, con pretensiones de ciencia y con deseos de transformación del universo de los asuntos humanos, para lo cual no puede prescindir de una discusión ética, cuando no política o ideológica. La cuestión es que, cuando se ingresa en ese terreno, se diluye con mayor o menor rapidez la condición de ciencia, esa que tanto anhelaba el discurso pedagógico desde que se inscribió en el universo moderno. No reconocer este asunto es, paradójicamente, un problema a la vez epistemológico, ético y político.

7 Las cámaras de gas son solo (y no solo) un ejemplo. La técnica, brazo práctico de la ciencia, les fue necesaria. La decisión política fue contingente. De la operación técnica no se deduce ni impone una decisión política, al contrario, cuando se trata de política, se trata justamente de decisiones contingentes.

Cambiar las prácticas: una histórica preocupación pedagógica

La preocupación por cambiar las prácticas es una constante en el ámbito educativo, sobre todo cuando se pone en juego la tensión entre tradición y transformación. De alguna forma ya aparecía en Comenio, cuya pretensión de *enseñar todo a todos* no se podía hacer sin una transformación de las formas de enseñanza de la época. Con todo, parece necesario indagar específicamente la noción de *práctica* y la forma en que el campo de la educación acuñó la expresión, para lo cual resultaría pertinente hacer un estudio arqueológico de esta constante preocupación, cuestión que excede las posibilidades de estas páginas.

Sin pretender otorgarle el monopolio de la idea de transformar las prácticas al pensamiento «pedagógico socialista», un momento clave se encuentra en ese pasaje hacia el siglo XIX, cuando ciertos intelectuales comprometidos con la transformación social delinearon las críticas a las formas tradicionales de la educación, su poca proximidad con los sectores populares y la afirmación del vínculo existente entre educación y producción, educación y trabajo, así como entre educación y política, colocando a la primera como un pilar fundamental en el proceso de esa transformación. Esta preocupación se consolida sobre finales del mismo siglo, con el surgimiento del pensamiento pedagógico de la Escuela Nueva, donde la noción de *práctica* ocupa un lugar central. Este movimiento, auxiliado por el desarrollo de una sociología y una psicología *de la educación*, defendió una intervención pedagógica orientada a favorecer cambios sociales y que, al mismo tiempo, ella se transformara producto de los cambios por los que transitaba la sociedad (Gadotti, 2003). A partir de allí se desplegó ese conjunto de proposiciones orientadas a favorecer la experiencia y la actividad del niño. En la preocupación de John Dewey (1967), la cuestión es clara: «la educación, para alcanzar sus fines respecto al individuo y a la sociedad, tiene que basarse en la experiencia la cual es siempre la experiencia vital real de algún individuo» (p. 115).⁸

Vemos así que la preocupación por transformar las prácticas se despliega en dos niveles: de un lado, la educación concebida como proyecto social, cuya intervención se dirime en un escenario más amplio; del otro lado, una preocupación que concierne específicamente a lo que sucede en el espacio educativo, en el escenario de intervenciones (en general institucionalizado) en el que dos generaciones se encuentran.

Ambas dimensiones tienen un asunto en común. Se trata de lo que puede hacer la voluntad de los seres hablantes, sometidos a las particulares condiciones que los exceden; de la pregunta por cuánto hay ahí de intervención individual y cuánto de determinantes estructurales; de la dialéctica entre lo

8 Le agradezco a Jorge Rettich la referencia al argumento de Dewey.

particular y lo universal; de la tensión entre el individuo y la sociedad, la cultura, el universo simbólico, etcétera.

Interesa destacar cómo, por diferentes vías, la preocupación por transformar las prácticas ha estado en la base de las preocupaciones pedagógicas en sus diversas formulaciones. Frente al idealismo pedagógico sobre el que se sostienen gran parte de las pretensiones de transformación de las prácticas, afirmaremos que ni las prácticas ni sus cambios son hechos simplemente por las personas.

Para la pedagogía crítica, este asunto ha sido estructural, ya sea por el lado de la tradición francesa, con figuras clave como las de Louis Althusser, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, ya sea a través de la tradición frankfurtiana, sobre todo mediante la vía que abre Theodor Adorno.

Las prácticas no las hacen las personas

Partamos de la siguiente afirmación: «si la práctica tiene agentes, no tiene un sujeto como trascendental u ontológico de su objetivo, de su proyecto y no tiene tampoco una finalidad como verdad de su proceso. Es pues un proceso sin sujeto (entendido el sujeto como elemento ahistórico)» (Althusser, 1988, p. 55). La afirmación se inscribe con claridad en el antihumanismo teórico propio de la revolución estructuralista francesa de los años sesenta. En ese escenario, las prácticas son siempre un efecto de estructuras anteriores y exceden a cada una de las individualidades allí implicadas. No estamos suponiendo a partir de aquí un determinismo absoluto que anule la potencia de los seres hablantes para la transformación, simplemente procuramos señalar la pertinencia de relativizar, bajo los argumentos propios del materialismo histórico, la *capacidad* de los individuos para *hacer* las prácticas. Se trata de la dialéctica entre lo singular y la estructura ya señalada.

Sin pretender denigrar la tradición humanista que otorgó al hombre una dignidad, Louis Althusser (1988) se encarga de mostrar las consecuencias que se desprenden de este ideal moderno que concede al ser humano un lugar privilegiado en la historia. Abandonamos a Dios como productor de la historia, tesis religiosa de la ideología feudal, para depositar, con los humanistas burgueses, al hombre como productor de su propia historia y su destino. Frente a ambas posiciones, el materialismo desplaza el lugar privilegiado del hombre —así como toda esencia o naturaleza humana—. En palabras de Althusser (1977),

Desde Marx, sabemos que el sujeto humano, el ego económico, político o filosófico, no es el «centro» de la historia; sabemos también, en oposición a los filósofos iluministas y a Hegel, que la historia no tiene «centro», sino que posee una estructura que no tiene «centro» necesario más que en el desconocimiento ideológico. Freud nos descubre a su vez que el sujeto real,

el individuo en su esencia singular, no tiene la figura de un ego, centrado en el «yo», la «conciencia», o la «existencia» —ya sea la existencia del para sí, del cuerpo propio o del «comportamiento»; que el sujeto humano está descentrado, constituido por una estructura que tampoco tiene «centro» más que en el desconocimiento imaginario del «yo», es decir en las formaciones ideológicas en las que se «reconoce» (p. 35).

La noción de *determinación en última instancia* ha servido al marxismo para colocar en un lugar clave el conflicto de clases que conforma la base económica de una formación social, lo cual debe entenderse no como una determinación monista, sino como una articulación dialéctica entre infraestructura y superestructura. Esta determinación ha sido objeto de acalorados debates entre intelectuales de tradición marxista, a partir de los cuales conviene destacar la relevancia de no despreciar los efectos de la superestructura en la totalidad de una formación social.

A pesar de las injerencias del *marxismo vulgar*,⁹ no es conveniente pensar que esa base económica está constituida simplemente por la existencia de individuos psicológicos, trascendentales, que establecen relaciones sociales de producción. Las relaciones no se establecen de manera transparente entre individuos, aunque ellos sean su soporte. En este sentido,

[el] materialismo histórico representa el rechazo de fundar en el concepto de Hombre —con pretensiones *teóricas*, es decir, como sujeto originario de sus necesidades (*homo economicus*), sujeto de sus pensamientos (*homo rationalis*), de sus actos y sus luchas (*homo moralis, juridicus y politicus*)— la explicación de las formaciones sociales y de su historia (Althusser, 1988, p. 83).

Marx, al partir de la causa estructural que produce esa ilusión del hombre como productor de su propio destino (ilusión absolutamente solidaria con las consignas propias del liberalismo, del neoliberalismo, así como con el conjunto de lo que se ha denominado como ideología de clase burguesa), muestra bajo su propio procedimiento aquello que Milner (2003a) nos había señalado: tanto lo que es propio de la naturaleza (*physei*) como lo que es propio de la convención (*thesei*) designan instancias que escapan a la voluntad individual de los hombres. Así como no podemos considerar que lo acostumbrado depende de un instante de decisión, tampoco podemos atribuir a los individuos la responsabilidad del contrato social.

Recordemos el célebre pasaje de Marx (2003 [1852]) donde se indica que los hombres hacen su historia,

9 Sobre la expresión *marxismo vulgar*, cf. Eric Hobsbawm (2002).

pero no la hacen a su libre arbitrio, bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo aquellas circunstancias con que se encuentran directamente, que existen y les han sido legadas por el pasado. La tradición de todas las generaciones muertas oprime como una pesadilla el cerebro de los vivos. Y cuando estos aparentan dedicarse precisamente a transformarse y a transformar las cosas, a crear algo nunca visto, en estas épocas de crisis revolucionaria es precisamente cuando conjuran temerosos en su auxilio los espíritus del pasado, toman prestados sus nombres, sus consignas de guerra, su ropaje, para, con este disfraz de vejez venerable y este lenguaje prestado, representar la nueva escena de la historia universal (p. 13).

Es en este sentido que las nociones de *sobredeterminación* y *causalidad estructural*, que Althusser extrajo del campo del psicoanálisis,¹⁰ contribuyen a delimitar el lugar del sujeto como autor de su destino. «La sobredeterminación es tomada en préstamo por Althusser para explicar la contradicción compleja que estructura las relaciones dispares (dialécticas) entre instancias y discursos en el seno de una formación social» (Venturini, 2017, p. 387), invalidando las concepciones economicistas tan caras en la historia del marxismo. Por su parte, la causalidad estructural reafirma, en palabras de Althusser (1976), «la eficacia de una estructura sobre sus elementos» (p. 208), así como la «existencia de la estructura en sus efectos» (p. 203).

Ahora, insistimos en que eso no anula la posibilidad de transformación. Incluso la propia idea de sobredeterminación lo permite, siempre que se considere que el todo social no es objeto de una transformación directa ni inmediata de cada una de las instancias que lo configuran.

Recuperemos entonces la noción de *acontecimiento*, no sin antes señalar el escenario en el cual Michel Pêcheux (2013) le da sentido:

El efecto subversivo de la trilogía Marx-Freud-Saussure fue un desafío intelectual que suscitó la promesa de una revolución cultural que pondría en tela de juicio las evidencias de un orden humano estrictamente bio-social.

El hecho de restituir algo del trabajo específico de la letra, del símbolo, de la huella, fue empezar a abrir una falla en el bloque compacto de las pedagogías, de las tecnologías (industriales y biomédicas), de los humanismos moralizadores o religiosos: fue poner en duda la articulación dual de lo biológico con lo social (excluyendo lo simbólico y el significante). Fue un ataque que atestó un golpe al narcisismo (individual y colectivo) de la conciencia humana (cf. Spinoza en su tiempo), un ataque contra la eterna

10 Tal como señala Joaquín Venturini (2017), la noción de *sobredeterminación* es tomada por Althusser directamente de la teoría freudiana del sueño, mientras que la *causalidad estructural*, si bien tiene sus raíces en Sigmund Freud, encuentra su desarrollo en especial en la obra de Jacques Lacan.

negociación del «sí-mismo» (como amo-esclavo de sus gestos, palabras y pensamientos), en relación al otro-sí-mismo.

En resumen: la revolución cultural estructuralista no deja de despertar un recelo totalmente explícito en relación con el registro de lo psicológico (y de las psicologías del «yo», de la «conciencia», del «comportamiento» o del «sujeto epistémico»). Este recelo no es así engendrado por aquel odio hacia la humanidad que generalmente se le supone al estructuralismo, sino que traduce el reconocimiento de un hecho estructural propio al orden humano: el de la castración simbólica (p. 11).

Si antes optamos por la noción *ser hablante*, es porque asumimos su radical distancia con esas psicologías del yo y del primado de la conciencia, nociones estas que se encuentran en las antípodas de ese sujeto formulado en la atmósfera estructuralista francesa, del cual Lacan es referente. Eso no niega la existencia de un sujeto del enunciado, que dice *yo*, que *hace* el discurso. Pero como tal, está dividido. Hay sujeto de la enunciación, que le da consistencia como ser hablante, sujeto efecto del discurso, efecto de ese «hecho estructural propio al orden humano» que señalaba Pêcheux. Es por esa vía que se puede considerar que

Todo discurso es potencialmente el índice de un cambio en las filiaciones sociohistóricas de identificación, en la medida en la que constituye, al mismo tiempo, un efecto de dichas filiaciones y un trabajo (más o menos consciente, deliberado, construido o no, pero en cualquier caso atravesado por las determinaciones inconscientes) de desplazamiento en su espacio (Pêcheux, 2013, p. 18).

En suma, así como los hombres no hacen la historia a su libre arbitrio, así tampoco hacen las prácticas, aunque ellos sean necesarios para estas y devienen claves en su transformación. Las prácticas no son efectos de voluntades individuales, disposiciones arbitrarias de sujetos psicológicos. Su transformación tampoco es producto de decisiones individuales. En todo caso, esas decisiones son efecto de una pesadilla que los oprime, pero que no le otorga a la historia un *sentido*, una dirección, tareas *a realizar*, sino que funciona como su motor. Cambiar las prácticas será el resultado de un proceso de transformación que toma a los sujetos como su soporte.

Cambiar la teoría, cambiar las prácticas

Es hora de elevar la pedagogía a la altura de las circunstancias, es decir, de las necesidades históricas. Pero ¿quién no ve que este esfuerzo pedagógico presupone otro, esta vez puramente teórico?

Althusser (1967, p. 93)

Para el trabajo teórico en torno a la educación del cuerpo, aunque la cuestión podría extenderse al campo de la educación en general, hemos señalado la necesidad de no solo suspender la preocupación inmediata por la práctica, sino también de avanzar más allá de las producciones orientadas a presentar diagnósticos. Se ha reclamado la necesidad (histórica) de una teoría para el campo. Esta necesidad no supone una obsesión teoricista, aunque en ocasiones sean pertinentes las precauciones. En todo caso supone el reconocimiento de que es preferible que un campo se estructure sobre principios teóricos y no sobre presupuestos ideológicos. Es, a su vez, el reconocimiento de que para el refinamiento de las prácticas es imprescindible un refinamiento teórico-conceptual del campo, un refinamiento de la práctica teórica, según la expresión de Althusser (2015).

En la medida en que se reconoce que «una teoría no permanece nunca sin consecuencias, tiene siempre efectos prácticos» (Althusser, 1963-1964), y que «la teoría es esencial a la práctica, tanto a aquella de la cual es la teoría como a las que pueda ayudar a nacer, o crecer» (Althusser, 1967, p. 136), se asume que el trabajo teórico no puede ser otra cosa que una preocupación más o menos próxima con la esfera de los asuntos prácticos. Los resabios a todo trabajo teórico que no brinde soluciones pragmáticas a los problemas cotidianos deberían recordar este asunto.

Si bien no hemos mencionado el tema más que de manera superficial, hay una cuestión que subyace en este problema y que refiere a la distinción entre ciencia e ideología. Este asunto ya se ha trabajado con precisión, explícitamente para el campo de la educación del cuerpo (Rodríguez Giménez, 2018b). En este caso, la distinción se torna necesaria para poder analizar si la transformación de las prácticas es una tarea teórica o política.

Hemos señalado que los individuos no hacen las prácticas, así como tampoco la historia. Ninguna de ellas es el resultado de la acción individual, al igual que la teoría. El materialismo histórico ha argumentado que las masas son el sujeto de la historia, aunque evidentemente no las masas aisladas, sino las masas explotadas producto de las relaciones sociales de producción que se establecen. En el motor de la historia no están las clases ni las masas, sino la lucha, o incluso, podríamos decir, el cuerpo a cuerpo que es antes que nada un cuerpo a cuerpo con la materialidad del lenguaje y las condiciones de existencia.

Este desplazamiento del hombre-individuo como centro idealista de la historia no desplaza en absoluto el problema de la acción política. Que los hombres no hagan, individualmente, la historia no supone una anulación de las posibilidades de su transformación. Así lo señala Althusser (1974) al mostrar que el hombre es un mito de la ideología burguesa, en la que se define una esencia, una naturaleza humana que se configura como solidaria a esta clase social. La idea del hombre como motor de la historia es solidaria con una formación social que deposita en los individuos la ilusión de la transformación individual. Es a la vez solidaria con la fragmentación de la masa, puesto que cada uno de forma aislada estaría en condiciones de transformar la historia. Es solidaria con el individualismo liberal y neoliberal, con la idea de hombre libre, propietario (de sus bienes, de sí mismo, de su voluntad, de su cuerpo), sujeto de derechos, categorías todas ellas determinantes para la configuración de las relaciones sociales de producción capitalistas. Solo bajo la idea de naturaleza humana pueden sostenerse estas categorías que, no por casualidad, son esenciales para asegurar el funcionamiento de la economía política, esa que Marx se encargó de catalogar como ideología burguesa.

En función de ello, la transformación de las prácticas es una tarea que implica a la masa, a la masa explotada, que trabaja políticamente en su condición. Pero, a su vez, esa transformación no puede darse sin una disputa por los fundamentos de dicha transformación e incluso de esa misma práctica. No hay transformación posible si subsiste el mito del hombre productor de su destino, si atribuimos al individuo la responsabilidad de su condición. Pensar que los individuos pueden cambiar las prácticas, o que las prácticas son cambiadas por iniciativas individuales, es dejarse llevar por el idealismo humanista, tan solidario con el liberalismo y tan latente y tergiversado en el neoliberalismo contemporáneo. Sin desconocer la necesidad de las transformaciones sociales, es preciso mirar con atención los efectos colaterales del humanismo y del idealismo pedagógicos que le atribuyen al individuo la responsabilidad de su destino. Pero también es pertinente reconocer que los individuos no *hacen* la teoría y que esas teorías no son voluntariamente producidas para hacer una transformación en las prácticas. El voluntarismo en la ciencia es tanto o más peligroso que el voluntarismo pedagógico. Una vez más, es necesario suspender la inmediatez, sin perder de vista que el trabajo teórico es necesario para comprender un objeto y que la comprensión es una posible vía para trabajar en la transformación, aunque el instante de la transformación nos desplace hacia el campo de la política, aunque la posibilidad del acontecimiento esté siempre latente. En suma, pensar en cambiar las prácticas supone pensar en el instante en el que la distinción entre ciencia e ideología se realiza para ser anulada.¹¹

11 Agradezco a Juan Muño la minuciosa lectura de una versión preliminar de este texto que permitió afinar en la oposición entre voluntarismo y determinismo.

Una teoría de la educación del cuerpo en perspectiva materialista: forma y contenido

A partir de lo mencionado, este texto pretende avanzar en la configuración de una teoría de la educación del cuerpo que, considerando las problemáticas específicas del campo, así como aquellas que afectan al campo de la educación en su conjunto, aporte al refinamiento teórico y conceptual de los estudios en torno a la cuestión del cuerpo y su educación.

Para eso, ya hemos hecho en otra ocasión una revisión crítica de algunos de los movimientos teórico-conceptuales, así como también prácticos e ideológicos, que marcaron el campo de la educación física en Uruguay (Seré, 2020). A partir de una revisión de antecedentes, se presentaron algunos elementos significativos para trabajar en torno a la formulación de una teoría de la educación del cuerpo. En esta ocasión, nos proponemos avanzar a partir de allí para seguir refinando conceptualmente este programa de investigación.

Nos posicionamos dentro de los parámetros propios de una epistemología materialista, posición a partir de la cual se pone en cuestión esa primacía del individuo, de la conciencia y la voluntad, todas ellas bases para las pretensiones de cambiar las prácticas, tal como analizamos en los apartados anteriores.

En esta ocasión, una perspectiva materialista supone atender tanto a las cuestiones de la forma propia de esa teoría como a las de su contenido. Para el primer caso, haremos unas breves referencias sobre el trabajo teórico y la función de la teoría, esto es, sobre la forma y los efectos en que se produce el conocimiento teórico. Para el segundo caso, avanzaremos en la delimitación de algunos elementos que compondrían una teoría de la educación del cuerpo, esto es, identificar los aspectos que configuran eso que podríamos llamar una práctica de educación del cuerpo como objeto de una teoría.¹²

Sobre la forma: el trabajo teórico y la función de la teoría

Este apartado no tiene como cometido más que reunir algunos aspectos significativos para comprender la configuración de una teoría desde una perspectiva materialista. Se presta atención a la forma que toma el trabajo teórico para avanzar en la delimitación de una teoría de la educación del cuerpo.

En su crítica al empirismo, el materialismo ha avanzado en una distinción fundamental: el objeto de conocimiento no coincide con el objeto real. Conocer es producir un objeto, esto es, implica un trabajo de producción (teórico) de un objeto (abstracto). Sabemos, porque las críticas al empirismo

¹² Estos asuntos se han desarrollado con mayor profundidad en otro texto titulado «Educación del cuerpo: notas para una teoría» (Seré, 2022).

han sido numerosas, que no se trata de un objeto preexistente al cual la teoría vendría a develar, como si el conocimiento fuese una esencia contenida en el núcleo del objeto real que el investigador devela, al igual que Miguel Ángel, quien, imbuido en el espíritu positivista de su tiempo, afirmaba descubrir el *David* que se ocultaba detrás de la piedra de mármol (Althusser, 1976). El trabajo teórico no es un trabajo de extracción de una verdad preexistente, sino un trabajo de elaboración, un trabajo de producción de conocimiento que va de lo abstracto a lo concreto. Este objeto es, siempre, por más empírico y concreto que nos parezca, producto de ese trabajo teórico. Como señala con claridad Althusser (1967),

Contrariamente a la ilusión ideológica [...] del empirismo o del sensualismo, una ciencia no trabaja nunca sobre un existente, que tendría por esencia la inmediatez y la singularidad puras [...]. No «trabaja» sobre un «dato» objetivo puro, que sería el de los hechos puros y absolutos. Su trabajo propio consiste, por el contrario, en *elaborar sus propios hechos científicos*, a través de una crítica de los «hechos» *ideológicos* elaborados por la práctica teórica ideológica anterior. Elaborar sus propios «hechos» específicos es, al mismo tiempo, elaborar su propia teoría, ya que el hecho científico (y no lo que se denomina fenómeno) no es identificado, sino en el campo de una práctica teórica (pp. 151-152).

Por su parte, una distinción también señalada por Althusser permite comprender las condiciones en las cuales se torna factible un esbozo de una teoría de la educación del cuerpo. Recordemos que un discurso teórico es un discurso que tiene por resultado el conocimiento de un objeto concreto. Pero el conocimiento de ese objeto concreto (singular) no es un dato inmediato, sino el resultado de un proceso de producción, producto de una «síntesis» entre elementos teóricos (abstractos) y elementos empíricos (concretos). En la medida en que los elementos teóricos refieren a objetos abstractos, los empíricos refieren a la singularidad de los objetos concretos. Los primeros no solo son indispensables para el conocimiento de los segundos, sino que a su vez ya se encuentran incluidos, de alguna forma, en ellos. Los objetos empíricos, por su parte, agregan las determinaciones de la existencia de los objetos concretos a los primeros (Althusser, 1970).

Esta distinción sirve para comprender que una teoría de la educación del cuerpo no versará, como ninguna teoría, sobre un caso concreto, sobre una práctica determinada de educación del cuerpo, incluso porque esa práctica no existe *a priori*, pero sí brindará los elementos necesarios no solo para su delimitación como objeto concreto, sino para su comprensión y análisis. Es así que ingresamos en la segunda sección, referida al contenido específico que tiene esta teoría de la educación del cuerpo.

Sobre el contenido: las invariantes de la práctica de educación del cuerpo

Al igual que en el apartado anterior, el materialismo es el fundamento epistémico para formular los aspectos específicos que procuramos identificar en esta tentativa de delimitar teóricamente la educación del cuerpo.

En función de lo mencionado, resulta que una teoría de la educación del cuerpo debe proporcionar elementos que permitan configurar la educación del cuerpo como objeto abstracto, indispensable para el conocimiento de toda práctica de educación del cuerpo. Trabajaremos entonces en la formulación de cuatro elementos que contribuirían a delimitar las prácticas de educación del cuerpo cuando estas son atendidas como objeto empírico u objeto concreto. La pretensión es, precisamente, identificar un objeto cuyos elementos constitutivos sean independientes de las variables espaciotemporales en que se inscriben.

En primer lugar, se reconoce que la educación del cuerpo refiere a una instancia en la que el ser hablante se inscribe en la cultura. Preferimos la noción de *instancia* antes que la de *etapa* o *proceso* porque los términos han sido cooptados por referencias psicológicas en las cuales se supone predominantemente un devenir natural del individuo.¹³ Se asume, en una inversión de la determinación, y siguiendo una vez más el argumento althusseriano, que la operación de inscripción se realiza desde la cultura, y nada tiene que ver con procesos biológicos o necesidades naturales. El sujeto con el que tratamos en educación¹⁴ no es un sujeto de necesidades, no está sujeto a necesidades, y, si bien hay necesidades, estas, en todo caso, nada tienen de naturales.¹⁵ Althusser (1963-1964) otra vez aclara la cuestión:

En lugar de vérnoslas con este vector «biología → cultura», nos las vemos con una estructura muy diferente, donde la cultura produce este movimiento de pre-cesión; nos las vemos con una inversión de la determinación. Es por la acción de la cultura sobre el pequeño ser humano como se produce su inserción en la cultura. Así pues, no es con el devenir humano del pequeño

13 La distinción entre individuo y ser hablante, o entre individuo y sujeto, es fundamental. De un lado, la primacía de la conciencia, de una entidad indivisa, ama de sí y de su voluntad; del otro, la suposición de que el ser solo llega a ser en el lenguaje, que lo divide y del cual es efecto.

14 Sobre este tema, Ricardo Crisorio (2016) señala que el «sujeto de la educación» ha sido tratado siempre como un sujeto activo, indiviso, e incluso productor de esa instancia que llamamos «educación»: «el sujeto de la educación es quien “hace” la educación» (p. 8). En cambio, si consideramos al sujeto de la educación «como el efecto de esta [...] [el sujeto] no preexiste, aparece, dividido, como efecto de la relación educador-educando mediada por el saber» (Crisorio, 2016, pp. 8-9).

15 No se trata de negar la existencia de necesidades, sino de considerar, como señala Lacan (1998 [1957-1958]), que la necesidad ya está afectada por las leyes del significant.

ser humano con lo que nos las vemos, es con la acción de la cultura, constantemente, sobre un pequeño ser que, ella misma, transforma en humano.

Si bien esto puede no ser novedad, la posición criticada por Althusser ha atravesado de parte a parte la psicología, disciplina de la que tanto reclama el campo de la educación, sobre todo cuando se supone que el éxito de la tarea pedagógica depende directa y linealmente del conocimiento de los procesos psicológicos de niños y niñas.¹⁶

En segundo lugar (aunque el orden es arbitrario), la educación del cuerpo supone un encuentro entre seres hablantes, y ese encuentro tiene, como condición fundamental, una posición diferenciada respecto a la cultura. Es un encuentro con otro afectado por un posicionamiento diferente respecto al Otro. La diferencia de generaciones es la condición predominante para definir los lugares. La infancia es la forma moderna que ha tomado uno de los lados de esa relación. Más allá de las particularidades que pueda tomar este encuentro con otro, sea de dominio, de transformación o de disciplinamiento, que se proponga favorecer la autonomía o la emancipación, en todos los casos se ponen en presencia la pluralidad de sujetos que ocupan posiciones diferentes en relación con la cultura. Así lo expresaba Walter Benjamin (1987):

¿quién confiaría en un maestro que, recurriendo al palmetazo, viera el sentido de la educación en el dominio de los niños por los adultos? ¿No es la educación, ante todo, la organización indispensable de la relación entre las generaciones y, por tanto, si se quiere hablar de dominio, el dominio de la relación entre las generaciones y no de los niños? (p. 62).

En tercer lugar, podemos identificar que, en este encuentro que se produce entre los sujetos, uno de ellos actúa como representante de la cultura. En esa relación, aquel que tiene una posición más próxima con la cultura oficia de representante para el otro. La distinción es análoga a aquella que distribuye a los sujetos en una instancia de enseñanza, cuya condición de docente y dicente se delimita por la posición que ocupan frente al saber (*scire*).¹⁷ Para el caso de la educación, la posición que se ocupa frente a la cultura establece que uno oficie de representante del Otro para el otro. Sin ser el Otro, ocupa (de manera provisoria, aunque a tiempo completo) su lugar.

Finalmente, está el reconocimiento de que esa instancia remite a una incorporación de la cultura por parte de los sujetos implicados. Se trata, ahora más que nunca, de ese cuerpo a cuerpo en el que los sujetos se enfrentan a la contingencia infinita. La educación, que consideramos como una instancia de

16 Un interesante contrapunto a las lecturas predominantes en el campo sobre este tema se puede encontrar en Ana María Fernández Caraballo y Joaquín Venturini (2018).

17 Cf. Behares (2011).

inscripción en la cultura, como la instancia fenoménica en que la cultura se actualiza, supone a la vez la inscripción de esa cultura en el cuerpo. Sobre este aspecto, y por diferentes vías, existen diversos antecedentes.¹⁸

Podrá notarse que, con excepción del último punto, todos los elementos señalados pueden funcionar para la educación en su sentido general, sin ninguna especificidad respecto al cuerpo. Sin embargo, la suposición de lo señalado implica que toda educación incluye un componente corporal, pero no descarta la posibilidad de dar prioridad a la comprensión de esa dimensión corporal, a las formas y particularidades que adquiere el trabajo con/en/sobre el cuerpo en ese encuentro entre generaciones que llamamos *educación*.

Una teoría de la educación del cuerpo debe ser capaz de explicar el mecanismo de incorporación de un ser hablante a la cultura, prestando especial atención al carácter corporal que supone esta *incorporación*,¹⁹ más allá de las particularidades y circunstancias espaciales y temporales en que esta sucede; de las particularidades de la formación social en que se desarrolla, y de las particularidades de los sujetos que la ponen a funcionar. Es decir, debe explicar las variaciones en las que la instancia de incorporación de la cultura sucede, sin reducirse a una de sus posibilidades. Una teoría de la educación del cuerpo debe brindar elementos para comprender el funcionamiento de esa instancia que ocurre en todo grupo humano, en la cual se produce y actualiza el encuentro de las diferentes posiciones que se ocupan en ocasión de la cultura, encuentro necesario para que algo haga sentido.

Que el carácter corporal sea factor común de toda instancia de educación pone en jaque la necesidad de distinguir entre una educación a secas y una educación del cuerpo. Con todo, el incipiente campo de estudios sobre esta última, cuyos esfuerzos por distinguirse de la educación física como disciplina que, parafraseando a Freud, tiene a la anatomía como destino, da cuenta de un campo fermental sobre el cual indagar las especificidades respecto al cuerpo cuando este se constituye como objeto de la educación, pero también más allá de esta.

18 Cf. Rodríguez Giménez (2010, 2016); Behares (2007); Crisório (2016); Milstein y Mendes (1999), entre otros.

19 Sobre la cuestión de la «*incorporación*», cf. el texto de Jorge Rettich en este mismo volumen.

Consideraciones finales

Este trabajo se propuso problematizar algunas cuestiones que funcionan como obstáculos para la delimitación de una teoría de la educación del cuerpo. Para eso se tomó como objeto de análisis el campo de la educación, cuya tradición brinda elementos para avanzar en el refinamiento conceptual de un campo orientado hacia la educación del cuerpo. A partir de allí se arriesgaron algunos elementos que permitieron dar forma y contenido al cuerpo teórico que toma por objeto la educación del cuerpo.

Pensar la educación del cuerpo como problema teórico es pensar en la producción de conocimiento en torno a ese objeto. La educación del cuerpo no es, antes que nada, un problema práctico, que existe *a priori*. Como señalaban Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron (2002), retomando a Max Weber, «No son [...] las relaciones reales entre “cosas” lo que constituye el principio de delimitación de los diferentes campos científicos, sino las relaciones conceptuales entre problemas». Es este ejercicio de reflexión teórica el que nos hemos propuesto hacer, sabiendo que tampoco es cuestión de voluntarismo psicológico la producción de una teoría.

Nos enfrentamos entonces con un problema teórico. Como señala Althusser (1967),

Decir que es un problema teórico, implica que no se trata de una simple dificultad imaginaria, sino de una dificultad que existe realmente planteada bajo la forma de problema, es decir, bajo una forma sometida a condiciones *sine qua non*: definición del campo de conocimientos (teóricos) en el cual se plantea (sitúa) el problema; del lugar exacto de su posición; de los conceptos requeridos para plantearlo (p. 134).

En función de lo expuesto, parece necesario continuar avanzando en el trabajo de dotar de mayor precisión conceptual a un campo de estudios que tenga por objeto al cuerpo y su educación, un campo que defina con claridad los problemas que lo constituyen y los conceptos y proposiciones con los cuales funciona. Si bien la educación no deja de estar en *crisis*, a contrapelo de la urgencia práctica nos encontramos con el funcionamiento de la teoría, que se abstiene del tiempo y sus exigencias.

Bibliografía

- Agamben, G. (1996). *La comunidad que viene*. Valencia: Pre-Textos.
- ALTHUSSER, L. (1963-1964). Psicoanálisis y Psicología. En *Psicoanálisis y ciencias humanas. Dos conferencias* [Inédito]. Recuperado de <http://lobosuelto.com/wp-content/uploads/2018/10/Althusser-L.-Psicoan%C3%A1lisis-y-ciencias-humanas-1963-1964.pdf>
- (1967). *La revolución teórica de Marx*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- (1970). *Sobre el trabajo teórico: dificultades y recursos*. Barcelona: Anagrama.
- (1974). *Para una crítica de la práctica teórica. Respuesta a John Lewis*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- (1976). Prefacio. De El capital a la filosofía de Marx. En L. ALTHUSSER y É. BALIBAR, *Para leer El capital* (pp. 18-80). Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- (1977). Freud y Lacan. En *Posiciones* (pp. 9-36). Barcelona: Anagrama.
- (1988). *Filosofía y marxismo*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- (2015). *Iniciación a la filosofía para los no filósofos*. Buenos Aires: Paidós.
- BEHARES, L. E. (2007). Enseñar en cuerpo y alma: la teoría de la enseñanza y el saber en la pulsión. *Educação Temática Digital*, 8(n.º especial), 1-21. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/688/703>
- (2011). Para além dos «encaixamentos»: a noção de ensino universitário afetada pela teoria psicanalítica. *Estilos da Clínica*, 16(2), 368-391. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v16i2p368-391>
- BENJAMIN, W. (1987). *Dirección única*. Madrid: Alfaguara.
- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J.-C., y PASSERON, J.-C. (2002). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- CRISORIO, R. (2016). Sujeto y cuerpo en educación. *Didáskomai*, (7), 3-21. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/9296>
- DERRIDA, J. (2002). *Universidad sin condición*. Madrid: Trotta.
- DE SAUSSURE, F. (1955). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- DEWEY, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- DILTHEY, W. (1945). *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- FERNÁNDEZ CARABALLO, A. M., y VENTURINI, J. (Dirs.) (2018). *Dificultades ante el aprendizaje. Un abordaje multidisciplinario*. Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- FOUCAULT, M. (1985). *Las palabras y las cosas*. Barcelona: Planeta.
- GADOTTI, M. (2003). *Historia de las ideas pedagógicas*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- HOBBSAWM, E. (2002). ¿Qué deben los historiadores a Karl Marx? En *Sobre la historia* (pp. 148-162). Barcelona: Editorial Crítica.
- LACAN, J. (1998). *Las formaciones del inconsciente*. El Seminario, (5). Buenos Aires: Paidós.
- MARX, K. (2003). *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*. Madrid: Fundación Federico Engels. Recuperado de https://fundacionfedericoengels.net/images/PDF/El_18_Brumario_de_Luis_Bonaparte.pdf
- MILNER, J.-C. (1989). *Introducción a una ciencia del lenguaje*. Buenos Aires: Manantial.
- (1996). *La obra clara. Lacan, la ciencia, la filosofía*. Buenos Aires: Manantial.
- (1999). *Los nombres indistintos*. Buenos Aires: Manantial.
- (2003a). *El periplo estructural. Figuras y paradigma*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2003b). *El salario del ideal. La teoría de las clases y de la cultura en el siglo XX*. Barcelona: Gedisa.

- MILNER, J.-C. (2012). *Claridad de todo. De Lacan a Marx, de Aristóteles a Mao*. Buenos Aires: Manantial.
- MILSTEIN, D., y MENDES, H. (1999). *La escuela en el cuerpo*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- PÊCHEUX, M. (2013). El discurso: ¿estructura o acontecimiento? *Décalages*, 1(4).
- RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2010). Notas para una investigación sobre pedagogía y biopolítica. *Revista Educación Física y Deporte*, 29(1), 215-223.
- RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2016). ¿Qué quiere decir darle lugar al cuerpo en una política educativa? A propósito de algunos equívocos respecto del materialismo. En L. E. BEHARES y R. RODRÍGUEZ GIMÉNEZ (Orgs.), *VII Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas* (pp. 207-213). Montevideo: AUGM.
- (2018a). Sobre el saber y el conocimiento del cuerpo en la educación física: elementos para un balance a partir de la experiencia uruguaya. *Revista de la Asociación Latinoamericana de Estudios Socioculturales del Deporte*, 9(2), 52-64. Recuperado de <https://revistas.ufpr.br/alesde/article/view/61260>
- (2018b). Ciencia y educación: consideraciones a propósito de la distinción entre teoría, práctica e ideología. *Didáskomai*, (9). <https://hdl.handle.net/20.500.12008/28963>
- SERÉ, C. (2020). Cuerpo y educación: bases para un programa materialista. En E. GALAK, P. ATHAYDE y L. LARA (Orgs.), *Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE* (Vol. 3, pp. 77-94). Natal: Edufrn. Recuperado de [https://cbce.org.br/item/por-una-epistemologia-da-educacao-dos-corpos-e-da-educacao-fisica---ciencias-do-esporte--educacao-fisica-e-producao-do-conhecimento-em-40-anos-de-cbce](https://cbce.org.br/item/por-uma-epistemologia-da-educacao-dos-corpos-e-da-educacao-fisica---ciencias-do-esporte--educacao-fisica-e-producao-do-conhecimento-em-40-anos-de-cbce)
- (2022). Educación del cuerpo: notas para una teoría. En M. TABORDA y M. LINHALES (Orgs.), *Corpos, natureza e sensibilidades em perspectiva transnacional* (pp. 43-66). Campinas: Mercado das Letras.
- SUASNÁBAR, C. (2013). La institucionalización de la educación como campo disciplinar. Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias de la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1281-1304. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662013000400012&script=sci_abstract
- TABORDA, M., y LINHALES, M. (Orgs.) (2022). *Corpos, natureza e sensibilidades em perspectiva transnacional*. Campinas: Mercado das Letras.
- VENTURINI, J. (2017). *Discurso sobre enseñanza como dialéctica entre ideología y teoría en la universidad contemporánea. Los «aprendizajes» en el caso de la integralidad* (Tesis de maestría, Universidad de la República, Montevideo). <https://hdl.handle.net/20.500.12008/10499>
- VOLTOLINI, R. (2010). O ensino universitário na época do declínio dos saberes. *Didáskomai*, (1), 25-40. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/9306/1/5-25-11-1-10-20170130.pdf>
- ŽIŽEK, S. (2016). *Acontecimiento*. Ciudad de México: Sexto Piso.

El fracaso del objeto: apuntes sobre la constitución de un objeto en la teoría de la educación del cuerpo

MACARENA ELZAURDIA DÍAZ y CATHERINE GARÍN RAMÍREZ

Introducción

El presente texto pretende abordar el cuerpo como un objeto de conocimiento para una posible teoría de la educación del cuerpo (TEC) materialista.¹ Para comprender mejor el problema teórico-metodológico que ello conlleva, nos adentraremos en la *cuestión del objeto* a partir de la hipótesis de lectura de Louis Althusser (1969 [1965]), quien, en la ruptura epistemológica con el empirismo y el idealismo, establece su tesis a partir de la distinción entre *objeto real* y *objeto de conocimiento*.² También dialogaremos con los aportes de *La arqueología del saber* (Foucault, 2010 [1969]) y de *Semântica e discurso* (Pêcheux, 2016 [1975]). Con base en estos trabajos y análisis, nos introduciremos en la cuestión del objeto de la TEC.

El Grupo de Investigación Cuerpo, Educación y Enseñanza se propone producir, desde la perspectiva del materialismo, conocimiento sobre la cuestión del cuerpo. Los entrecruzamientos entre materialismo histórico y discursivo habilitan una resignificación teórica a partir de los aportes de Jacques Lacan (1975) en relación con el *moterialisme* (1975; 2013 [1966]).³ El axioma lacaniano «no hay metalenguaje», que sustenta el materialismo discursivo, nos conduce a una problematización del objeto de conocimiento para retomar las discusiones en el campo de la educación del cuerpo.

El trabajo se estructura en tres apartados. El primero aborda, a partir de los aportes de Louis Althusser, Michel Pêcheux, Gottlob Frege y Michel

1 Este artículo surge del grupo de investigación «Cuerpo, Educación y Enseñanza», dirigida por Raumar Rodríguez Giménez y registrada en CSIC n.º 882952. A su vez, las autoras integran el equipo docente de las unidades curriculares Teoría de la Educación del Cuerpo y Teorías del Aprendizaje y del Sujeto del Plan 2017 del Instituto Superior de Educación Física de la Udelar.

2 Este tema fue trabajado, en julio de 2019, por Lucas Cabrera (FCPU, Facultad de Psicología, Udelar) y por Catherine Garín en el seminario abierto y permanente de profundización teórica «Lenguaje, Sujeto, Saber» (ID CSIC 883305), coordinado por Luis E. Behares, Ana M. Fernández, Guillermo Milán y Raumar Rodríguez Giménez.

3 Neologismo francés creado por Lacan (1975) que condensa *mot* ('palabra') y *matérialisme* ('materialismo'). El significante como causa material ya se había afirmado en otros textos (cf. Lacan, 2013 [1966], p. 831). El *moterialisme* son los vestigios materiales que denotan el funcionamiento del inconsciente.

Foucault, el problema teórico-metodológico presente en la delimitación de un objeto en un campo de saber. El segundo, con base en los aportes de Thomas Kuhn, remite a la discusión epistemológica en torno al campo de la educación física en ocasión del cuerpo-objeto. Esto se justifica por los efectos que tuvo la problematización de la educación física y de la educación del cuerpo con respecto a la noción de *prácticas corporales*. Por último, en el tercero, se identifican los problemas y las preguntas que surgen en el segundo apartado, a partir del gesto teórico introducido en el primero.

Partiendo del axioma althusseriano de que toda teoría es teoría *de/sobre* un objeto, se aspira a una problematización epistemológica acerca de la constitución/transformación del objeto de la TEC. Con ello, se busca identificar/limitar postulados que generen aportes teóricos en el campo de saber de la TEC.

La cuestión del objeto

Escribir sobre la cuestión del objeto ya nos coloca en una posición paradójica. Indicarla es, ciertamente, anticipar la dificultad que se enuncia en la teoría de conocimiento sobre el *pasaje- (dis) continuo* entre lo sensible y lo inteligible, el mundo de las cosas y el de las ideas, el mundo mundano y el celestial. En estos mundos, el objeto real y el objeto de conocimiento se presentan con una identidad invariable: lo real como objeto de la teoría empirista y, por otro lado, el objeto de conocimiento como objeto de pensamiento-idea. Desde aquí, la pregunta sobre qué cuerpo es objeto de la TEC podría ser obturada por dos vías: la empirista y la idealista.

Por la vía del empirismo nos encontraríamos con el cuerpo-organismo de las ciencias anatomofisiológicas.⁴ Siguiendo a Althusser (1969), diremos que la lectura empirista concibe el conocimiento como la *abstracción real* de la esencia del *objeto real* mediante el proceso de *separación* del «oro puro» (lo esencial) de la «escoria» (lo inesencial), considerando el oro puro, lo esencial, como objeto de conocimiento (p. 10). La abstracción empirista considera entonces al conocimiento como «la extracción de la esencia de lo real que lo contiene, separación de la esencia de lo real que lo contiene y lo encierra ocultándolo», es decir, «el oro [que] es extraído [...] de la escoria en la cual está contenido» (p. 41). La función del conocimiento tiene como finalidad «eliminar lo real inesencial [...] para dejar al sujeto que conoce frente a la segunda parte de lo real, que es su esencia, real también» (p. 42). Esta duplicación del objeto real es lo que para Althusser configura la estructura del conocimiento empirista, que considera «el conocimiento de un objeto real como una parte real de ese objeto real que quiere conocer» (p. 43). En seguida sostiene que este conocimiento «está por completo inscrito en

4 Objeto de la educación física. Véanse Rodríguez Giménez (2018b) y Crisorio (2015a).

la estructura del objeto real» (p. 43). Es justamente en este punto donde Althusser localiza la problemática de esta concepción empirista que, en el *juego de palabras* sobre lo *real*, niega lo que confiesa, es decir, niega la distinción entre objeto real y objeto de conocimiento. Esta lectura, según Althusser, contiene dos problemas. Por un lado, en la concepción empirista el objeto de conocimiento *ya está* contenido en el objeto real y, por lo tanto, solo hay que abstraer su esencia. Por otro, en ella no hay historicidad en la transformación del objeto real y del objeto de conocimiento. De acuerdo con Althusser, diríamos que este objeto no resulta apropiado, pues el concepto de *cuerpo* no es *corporal*.⁵

La segunda vía sería la idealista. Althusser (1969) critica el idealismo de la epistemología clásica, sobre todo la concepción cartesiana del conocimiento, el sujeto trascendental kantiano, el empirismo y el idealismo hegeliano, para sostener una posición materialista desde los aportes teóricos de Spinoza y Marx. Señala la ruptura epistemológica de Marx con la concepción idealista de Hegel como una vía (epistemológica) por la cual se ha abierto la propuesta de lectura que plantea: la relación entre Marx y Spinoza. Althusser homologa las concepciones epistemológicas de ambos respecto a la distinción entre objeto real y objeto de conocimiento:

Spinoza, en contra de lo que es preciso llamar el empirismo dogmático latente del idealismo cartesiano, nos previno, no obstante, *de que el objeto del conocimiento o esencia era en sí absolutamente distinto y diferente del objeto real*, ya que, para retomar su célebre expresión, no hay que confundir dos objetos: la idea del círculo, que es el objeto de conocimiento, con el círculo, que es el objeto real. Marx retomó esa distinción con toda la fuerza posible en el capítulo III de la Introducción de 1857 (Althusser, 1969, p. 46. Las cursivas son nuestras).

Desde aquí Althusser defiende la distinción entre objeto de conocimiento y objeto real, en la medida que estos no poseen la misma naturaleza, o sea, la misma sustancia. Es decir, que tampoco son atributos de

5 Hacemos alusión a la crítica de Althusser (1969) a la concepción empirista de la historia en la siguiente cita: «Contra esta tentación empirista —cuyo peso es inmenso y que, sin embargo, el común de los hombres no lo siente, incluidos los historiadores que, al igual que todos los seres humanos de este planeta, no sienten el peso de la enorme cara de aire que los aplasta— debemos ver y entender claramente, sin equívoco, que el concepto de historia ya no puede ser empírico, es decir, histórico en el sentido vulgar, puesto que, como ya lo decía Spinoza, el concepto de perro no puede ladrar. Debemos concebir con todo rigor la necesidad absoluta de liberar a la teoría de la historia de todo compromiso con la temporalidad “empírica”, con la concepción ideológica del tiempo que la sostiene y recubre, con esa idea ideológica de que la teoría de la historia, en tanto que teoría, pueda estar sometida a las determinaciones “concretas” del “tiempo histórico” con el pretexto de que este “tiempo histórico” constituye su objeto» (p. 116).

una sustancia en común. Estos objetos no solo difieren entre sí por su materialidad, sino también por los procesos de producción. El proceso de producción del objeto real (nación histórica dada) y según el orden real de la génesis real se distingue del proceso de producción del objeto de conocimiento que ocurre *enteramente* en el pensamiento, y se efectúa según otro orden: la producción de *conceptos*.

Althusser (1969) define aquí el proceso de producción teórica inscripto en una estructura, en un tiempo histórico de transformación de su materia prima (el objeto de conocimiento, o sea, el concepto), y en una realidad histórica determinada que define los papeles y las funciones de los individuos singulares, que no pueden *pensar* sino en *problemas* ya planteados. Así, indica que la producción de conocimiento «es lo propio de una práctica teórica, constituye un proceso que ocurre enteramente en el pensamiento» (p. 48), y que esta práctica teórica se representa en «el trabajo del pensamiento sobre su materia prima (el objeto sobre el cual trabaja), como un “trabajo de transformación [Verarbeitung] de la intuición [Anschauung] y de la representación [Vorstellung] en conceptos [in Begriffe]”» (p. 48, citando a Marx). El conocimiento se desarrolla a lo largo de la historia por la vía de la transformación de intuiciones y representaciones en conceptos:

Jamás se tiene que ver con una intuición sensible o representación «puras», sino con una materia prima *siempre-ya* compleja [...]; no se encuentra jamás, como quisiera desesperadamente el empirismo, ante un *objeto puro* que entonces sería idéntico al *objeto real* cuyo conocimiento trata de producir... el conocimiento (Althusser, 1969, p. 49).

A partir de aquí podemos afirmar que la distinción entre objeto real y objeto de conocimiento es una intervención de Althusser (lector) sobre el texto de Marx que implica una explicitación de una forma de lectura que ya estaba en Marx.⁶ Esta lectura posee como propuesta epistemológica la constitución de un nuevo objeto de conocimiento. Althusser (1969) define esta lectura como *sintomática* en la medida que implica descubrir «lo no descubierto en el texto mismo que lee y lo refiere, en un mismo movimiento, a otro texto, presente por una ausencia necesaria en el primero», es decir, que «el segundo texto se articula sobre los lapsus del primero» (p. 33). Así, la lectura sintomática propone hilar, capitonear, el texto del enunciado con el texto de enunciación, con la implicación de descubrir lo no descubierto para producir un *nuevo* objeto de conocimiento teórico. Con esta lectura, Althusser (1969)

6 Es de señalar que el abordaje del conocimiento presentado aquí, en tanto intervención/operación sobre el texto, no es constante en Althusser. A modo de ejemplo, en *La abstracción* (2015) el conocimiento es una síntesis entre objetos abstractos y objetos concretos. La teoría de lectura —lectura sintomática— abordada en el prefacio de *Para leer* El capital permite sustentar una metodología novedosa. Volveremos a este punto más adelante.

busca identificar en el discurso de Marx la ausencia desconcertante del concepto de *plusvalía* (y de todos sus subconceptos) que desde el interior (del discurso) implica la ausencia «de la eficacia de una estructura sobre sus elementos, que es la piedra angular invisible-visible, ausente-presente, de toda su obra» (p. 34). A propósito de esta carencia, escribe:

Y si es cierto que el haber identificado y localizado esta carencia, que es filosófica, puede conducirnos también al umbral de la filosofía de Marx, se pueden esperar otros beneficios de la *teoría de la historia misma*. Una carencia conceptual no descubierta, sino, por el contrario, consagrada como no-carencia y proclamada como plena puede, en ciertas circunstancias, obstaculizar seriamente el desarrollo de una ciencia o de alguna de sus ramas. Para convencerse, basta observar que una ciencia no progresa, es decir, *no vive*, sino *gracias a una extrema atención puesta en sus puntos de fragilidad teórica*. En este sentido, recibe su vida, menos de lo que sabe que de lo que *no sabe*, siempre que *delimite bien este «no-sabido» y que sea capaz de plantearlo en la forma rigurosa de un problema*. Ahora bien, lo no-sabido de una ciencia no es aquello que la ideología empirista cree: su «residuo», lo que deja fuera de sí misma, lo que no puede concebir o resolver, sino, por excelencia, lo que lleva de *frágil en sí misma*, bajo la apariencia de las más fuertes «evidencias», ciertos silencios de su discurso, ciertas carencias conceptuales, ciertos blancos en su rigor, en una palabra: todo lo que para un oído atento «*suen a hueco*» en ella a pesar de su plenitud. Si es cierto que una ciencia progresa y vive solo de saber escuchar lo que en ella «suen a hueco», quizá algo de la vida de la teoría marxista de la historia esté suspendido en ese preciso punto en que Marx, de mil maneras, nos señala la presencia de un concepto esencial para su propio pensamiento, pero que está ausente de su discurso (Althusser, 1969, p. 35. Las cursivas son nuestras).

Esta lectura sintomática propone dirigirse a restablecer la vitalidad de la ciencia marxista (materialismo histórico), apuntando a la fragilidad teórica, al umbral de la filosofía marxista (materialismo dialéctico), a la carencia del concepto, al silencio conceptual que no se articula en el enunciado, sino en otra parte, en otro texto. En definitiva, Althusser (1969) se define como lector del *inconsciente de la teoría*, ya que lee «la ausencia del concepto tras la palabra» (p. 38).⁷

En definitiva, la *práctica teórica* produce conocimientos que no cesan de transformar al objeto de conocimiento en el marco de una historicidad determinada. Esta historia del trabajo teórico (la historia de la ciencia y la

7 Extremando esta propuesta althusseriana, Pêcheux (2016 [1975]) afirmará que el pensamiento teórico es fundamentalmente inconsciente.

epistemología) está marcada por discontinuidades radicales. El objeto de conocimiento se produce entonces, desde esta perspectiva, en el trabajo teórico de la producción del objeto discursivo. El conocimiento se concibe como producción del objeto de conocimiento cuyo producto es el concepto.

Para abordar la distinción entre objeto y concepto, conviene pasar por Pêcheux y su trabajo sobre el *materialismo espontáneo* en Frege. Frege tuvo como objetivo sustituir el lenguaje natural en las ciencias y propuso establecer un lenguaje artificial construido con fórmulas de pensamiento puro, que homologaba al lenguaje aritmético.⁸ En la formalización del lenguaje, la denotación gana estatuto de *sine qua non*, expoliando el sentido. El componente *antisubjetivista* no escapa al sentido, que es de carácter objetivo por ser compartido por los sujetos de la lengua. Asimismo, expone una relación triangular entre sentido, señal y referencia —objeto denotado—, en la que toda relación con el objeto es mediada por el sentido.⁹

En su artículo «Función y concepto», Frege (1998 [1892]) trabaja la relación entre el objeto y el pensamiento, y señala que el problema de la lógica no está relacionado con un objeto que necesariamente es de la naturaleza, sino con objetos de conocimiento.

Pêcheux (2016) articula el objeto y el pensamiento con la *saturación* (ningún lugar vacío) y la *no saturación* (lugar vacío) respectivamente. Un objeto sería todo lo que no es una función, lo que implica que una expresión de él no contiene un lugar vacío (Frege, 1998). El objeto (referencia) está saturado en la *función* del *nombre propio* (Pêcheux, 2016, p. 95). En cambio, en la operación del pensamiento (sentido), la estructura sintáctica del predicado (función), o sea el concepto, implica una operación de no saturación o vaciamiento del objeto.

8 En su texto «La superación de la metafísica mediante el análisis lógico del lenguaje» (1993 [1932]), Rudolf Carnap plantea que la teoría metafísica es errónea por oponerse al conocimiento empírico. Considera que es inútil e innecesario preocuparse por dichas proposiciones, en tanto las considera pseudoproposiciones carentes de sentido. Además, señala que una secuencia de palabras carece de sentido cuando, dentro de un lenguaje específico, no constituye una proposición. Carnap (1993) divide a las proposiciones con sentido en dos grupos: en *tautología-contradicción* —las fórmulas de la lógica y de la matemática pertenecen a esta clase— y en *proposición empírica* —en la que todos y cada uno de los enunciados han de ser confirmables, al menos en principio, por la experiencia o por la observación—. Pêcheux cuestiona a Carnap, y con ello al empirismo lógico, en este punto. Tal como afirma Pêcheux (2016, pp. 119-120), esta delimitación entre enunciados observables y enunciados teóricos es parte de un *romanticismo epistemológico* que sostiene un doble error central: por un lado, la consideración de la ideología como ideas y no como fuerzas materiales y, por otro, la concepción de que ellas tienen su origen en los sujetos, cuando son ellas las que constituyen los individuos en sujetos.

9 Frege plantea una analogía con el funcionamiento de un telescopio, en la que el sentido —objetivo— estaría entre el sujeto —subjetivo— y el objeto denotado —la luna—.

En este escenario, Milán (2019) retoma el postulado del materialismo espontáneo que Pêcheux lee en Frege y plantea que este materialismo es efecto del componente no subjetivista sostenido en la concepción de un conocimiento independientemente de un sujeto; en la distinción entre el objeto y sus modos de presentación, y por el estatuto de un sujeto *portador* de representaciones que se opone a la concepción del sujeto como *origen* de las representaciones, según la propuesta de Husserl. La teoría materialista de la determinación del sentido sostiene una discrepancia entre dos dominios de pensamiento —interdiscurso e intradiscurso— (Milán, 2019). Pêcheux (2016) encuentra estos dos dominios de pensamiento en la distinción que realiza Frege entre *nombre propio* y *nombre común*.

Prestemos atención ahora al funcionamiento del postulado althusseriano de que la práctica teórica no cesa de transformar el objeto de conocimiento, para así acompañar a Foucault (2010) en *La arqueología del saber*, con respecto de cómo se produce la transformación de un objeto y a qué contingencias responde esta transformación.

Sin llegar a homologar ni los objetos ni los programas teóricos propuestos por estos autores, la cuestión del objeto producido por/en un campo de saber insiste. Y, aunque los rodeos para delimitar y construir ese objeto difieren, la teoría psicoanalítica los atraviesa de alguna u otra manera.

Acompañando la tesis de Milán (2019), el lema lacaniano de que no hay metalenguaje permitiría una resignificación teórica de esos campos de saber. A partir de la afirmación de que no hay universo del discurso, Lacan sustenta la *finitud* del Otro. Esta finitud está planteada en el sentido de que no hay un Otro garante de la verdad constituida por la palabra. El Otro está marcado por una barra: no hay Otro en la medida en que esté libre de los efectos del significante (Lacan, 1966).

¿Qué quiere decir A marcado por una barra? Pues bien, acabo de decirlo, no necesito ir lejos a buscarlo: está marcado. El sentido de lo que Pascal llamaba el Dios de la filosofía (de esta referencia al Otro tan esencial en Descartes, y que nos permitió partir de ahí para garantizar nuestro primer paso), ¿no es justamente que el Otro, el Otro de lo que Pascal llama el ‘Dios de los filósofos’, el Otro en tanto que en efecto es tan necesario para la edificación de toda filosofía, acaso lo no que lo caracteriza (cuando más, en el mejor de los casos y hasta... iríamos también nosotros más lejos, entre los místicos contemporáneos de la misma etapa de la reflexión sobre este tema del Otro)?, ¿acaso lo que no lo caracteriza no es esencialmente el no estar marcado? Teología negativa... ¿Y qué quiere decir esta perfección invocada en el argumento ontológico, sino precisamente que ninguna marca lo merma? En ese sentido, el símbolo $S(A/)$ significa que no podemos

razonar nuestra experiencia, sino a partir de lo siguiente: que el Otro está MARCADO¹⁰ (p. 126).

Este axioma resiste a toda concepción de metateoría e imposibilita la pura descripción de un objeto fijo, predeterminado, por fuera del universo del discurso. Debemos señalar aquí que discurso no es lenguaje. El discurso, abordado desde los tres registros lacanianos (RSI), articula los efectos de sentido (imaginario), las diferencias (simbólico) y los puntos de imposibilidad lógica (real).

El discurso funciona como un sistema que determinarían los objetos que se constituyen. Lejos de conducir a un obstáculo teórico, esta posición conduce a una dialéctica que, suponemos, constituye el objeto de una teoría; a saber, el concepto. Frente a ello, nos planteamos las siguientes preguntas: ¿de qué concepto-objeto se sirve la TEC?, ¿del cuerpo?, ¿de la educación?, ¿de la educación del cuerpo? Desde aquí, ¿se constituyen de la misma manera estos objetos?, ¿señalan a las mismas prácticas? Igualmente, ¿cómo hacerse de un objeto que, en cierta manera, reconozca las determinaciones empírico-idealistas para separarse de ellas?

Consideramos que algunos postulados del psicoanálisis pueden aportar a esta discusión. Para dar cuenta de ello, en el siguiente apartado introduciremos al lector en las discusiones propias de la educación física-educación del cuerpo. Posteriormente, intentaremos bordear un objeto de conocimiento de acuerdo a algunos postulados del psicoanálisis. Debemos advertir al lector que esta práctica teórica no pretende la trasposición de sentidos, de términos, de objetos entre un discurso y otro. Estamos advertidas de no caer en la inocencia unificadora de objetos fragmentados, en tanto sostenemos que el recorte de cada objeto de conocimiento nos conduce, necesariamente, a sus límites epistemológicos.

10 Nótese la similitud con la «analítica de la finitud» planteada por Foucault en *Las palabras y las cosas* (1985 [1966]). Volveremos a este punto en el apartado final.

(De)limitaciones de un campo de saber

El origen de la educación física se remite al escenario europeo de fines del siglo XIX y funcionaba en el campo epistemológico de la fisiología, lo que permitía pensar al cuerpo como una sustancia extensa (Crisorio, 2015a). Esto significa que existió una construcción particular de una disciplina particular, producida con las herramientas de la ciencia moderna que se ocupó de educar a los cuerpos en un sentido concreto, utilitario, persiguiendo ideales humanistas y positivistas.

En el escenario rioplatense, a finales del siglo XX, la educación física comenzó a repensar sus límites epistemológicos a partir de una preocupación orientada por un diálogo interdisciplinar. De esta forma, diferentes miradas que se sostuvieron tanto en lo filosófico como en lo científico permitieron problematizar la posibilidad de educar un físico, así como la inconmensurabilidad entre el concepto *físico* y el concepto *educación*.¹¹ El primer concepto adquiere un sentido desde la praxiología motriz, y el segundo, desde las ciencias humanas. Ambos sentidos comienzan a representar entonces un conflicto dentro de la disciplina y sugieren la constitución de un nuevo objeto. En este escenario, la noción de *práctica corporal* cumple un papel protagónico, ya que, en el esfuerzo por superar la inconmensurabilidad antes mencionada, se comienza a sugerir un desplazamiento de la noción de *actividad física* a la noción de *práctica corporal*.

La noción de práctica corporal encontró en el concepto foucaultiano de *práctica* la posibilidad de relacionar a las prácticas que «toman por objeto al cuerpo» y que están delimitadas en un momento histórico-político.¹² En consecuencia, los estudios sobre las prácticas corporales se vuelven centrales en la constitución de un objeto de la educación física o de la educación corporal.

En este punto es pertinente recurrir a la noción de *paradigma* establecida por Kuhn (2013 [1962]). En el capítulo III de *La estructura de las revoluciones científicas*, el autor establece que, durante la formación, los científicos comparten un programa que define lenguajes y técnicas que funcionan como modelos para la resolución de problemas. Igualmente, lo que nos interesa destacar aquí es que el paradigma determina los fenómenos empíricos, es decir, los modos de presentación de los objetos. Con ello, «guiados por un nuevo paradigma, los científicos [...] ven cosas nuevas y diferentes cuando miran con instrumentos familiares en lugares en los que ya antes habían mirado» (Kuhn, 2013, p. 256).

11 La distinción entre cuerpo y organismo es uno de los principales axiomas que sostiene la línea de investigación.

12 Un ejemplo de esto ha sido el trabajo del grupo de investigación de Ricardo Crisorio (FaHCE, UNLP) sobre la educación corporal.

Las prácticas corporales¹³ insisten en la estabilización de un sistema o campo de saber que funcione como paradigma, no obstante, el objeto propio de las prácticas técnicas no fue transformado por esa práctica teórica. Ari Lazzarotti Filho, Ana Márcia Silva, Priscilla Antunes, Ana Salles da Silva y Jaciara Oliveira Leite (2010) evidencian el vacío de la noción de *práctica corporal* presente ya en sus primeras apariciones en el ámbito académico.

No obstante, esta crítica no obturó el esfuerzo teórico de las prácticas corporales. El concepto de *práctica corporal* retomó estos señalamientos para reubicarse, desde un sentido cultural y social, en el ámbito académico de la educación física. El resultado de ello fue que el campo de saber desde las ciencias humanas se consolidó.

En estos momentos, el reconocimiento de los diferentes modos de presentación del objeto en las ciencias humanas y en las ciencias anatomofisiológicas autorizó a un nuevo proyecto que relaciona las diferentes dimensiones de los objetos de la educación física. En el campo de saber de las prácticas corporales, se intentó construir un objeto bidimensional (el físico-organismo y el cuerpo de la educación), desconociendo sus límites epistemológicos. En este sentido, aceptar la inconmensurabilidad es reconocer lo imposible de un objeto unificante. La noción de *inconmensurabilidad* ataca el principal dogma del positivismo: la existencia de una base empírica observacional-sensorial común a todos los científicos (Kuhn, 2013). Desde aquí podemos decir que se volvió un «diálogo de sordos»: «en la medida [...] en que dos escuelas científicas discrepan acerca de qué es un problema y qué una solución, será inevitable que mantengan un diálogo de sordos» (Kuhn, 2013, p. 254).

La inconmensurabilidad, entendida como carente de unidad de medida común que permita la mediación directa de dos paradigmas (Chalmers, 2000), es lo que permite que la ciencia progrese realizando «una elección entre modos incompatibles de vida comunitaria» (p. 110). La existencia de dos conceptos inconmensurables nos alerta de que estos dependen de cierta estructura teórica que los habilita y que su precisión dependerá de la precisión de la teoría, así como de su grado de coherencia (Chalmers, 2000, p. 99). En este sentido, en la medida que la teoría se vuelva más coherente y precisa, sus conceptos así también lo harán. De esta forma, el progreso científico no sugiere un reemplazo de un concepto por otro, sino un cambio estructural que permita pensar conceptos en otro orden.

Retomando los aportes abordados en el primer punto, podemos decir que la producción de conocimiento en educación física ha descuidado la

13 Podemos apreciar en la noción de *práctica corporal* que se ha desarrollado en lo académico una relación con la búsqueda por el objeto de la teoría de la educación física o de la teoría de la educación del cuerpo. Lo que en esta búsqueda puede haberse desconocido es que, desde el momento althusseriano en que se relaciona el conocimiento con la abstracción, la práctica de producción científica no toma a lo real solo desde lo concreto o desde lo abstracto, sino que esta opera sobre la abstracción del objeto.

distinción entre objeto real y objeto de conocimiento, volviendo en algunas producciones sobre el objeto de conocimiento y actuando en otras solo sobre el objeto real. Se hizo necesario visualizar cómo se han constituido los objetos de conocimiento en educación física para identificar los problemas epistemológicos que estos han suscitado.

Una vez más, nos encontramos con el problema del objeto. El no poder delimitar un objeto de conocimiento acarrea la imposibilidad de la afectación de la teoría sobre la práctica. Una práctica produce conocimiento en la medida que esté orientada por una práctica social y que, una vez producido el conocimiento, establezca principios de acción en la misma práctica social (Althusser, 2015). No existe de esta forma un concreto sin estar sujeto a una práctica social, dado que lo concreto se liga a la práctica. Así, el cuerpo, entendido como concreto, no es sin una práctica ni una teoría.

Tomar al cuerpo como objeto, descuidando en su configuración la relación entre la práctica y la teoría, ha traído entre otras consecuencias tomar al cuerpo en su *saber-hacer* (Behares, 2007). De esta manera, se produce una desligación de la práctica con la teoría. Es importante visibilizar la distinción entre el saber hacer (aplicación práctica de un saber) y el saber para no caer en el error de confundir a la ideología con el saber, así como también al saber hacer con el saber (Rodríguez Giménez, 2018a), es decir, para que la teoría no se confunda con ideología, ni la aplicación técnica con la producción de conocimiento.

Pensar en una TEC nos sitúa en los diferentes límites epistemológicos que la educación física ha ido definiendo en la búsqueda de su objeto. Abordar su *constitución* implica hablar del *corte* de un espacio discursivo (Dunker, 2011). Jean-Claude Milner (1996) aborda el problema de los cortes y su referencia. El corte permite sortear las versiones historizantes para construirse en su versión estructural. Desde aquí, ¿podremos utilizar la función de corte para la constitución de un objeto teórico propio de la TEC?, ¿es certero decir que la TEC se constituye en el corte con otros discursos, entre ellos, los discursos cientificistas anatomofisiológicos, biomédicos?, ¿será en aquello que forecluye la educación física que la TEC se constituye?

El fracaso del objeto

El lector puede optar, por un lado, por entender el fracaso del objeto como una predicción catastrófica que imposibilita un punto de llegada-meta y, con ello, la imposibilidad de una TEC; o bien puede optar por instituir una segunda vía que sostiene que es en el fracaso de la entidad-sustancialidad-ontologización del objeto que la práctica teórica se relanza. Para poder seguir por esta última vía, resulta imprescindible el postulado lacaniano de que no hay metalenguaje. Este postulado elude el problema del objeto-origen, así como también el de un objeto-meta: no hay linealidad posible, sino un circuito-recorrido que se restablece en cada fracaso.

Como vimos, la afectación del psicoanálisis en otros campos de saber ya había sido indicada por Foucault. Es en 1966 que tanto Foucault como Lacan, por diversos trayectos, discurren sobre la finitud. Por un lado, Foucault en *Las palabras y las cosas* (1985) mantiene la distinción entre una primera filosofía clásica (metafísica de lo infinito) y una analítica de la finitud. Allí, ubica a Descartes como exponente de la metafísica del infinito, en tanto el pensamiento puro se presenta como algo que no está ligado a la materia, al cuerpo. El corte entre la metafísica del infinito y la analítica de la finitud está marcado por la caída del dios epistémico de Descartes, es decir, la modernidad instaaura la imposibilidad de un lugar que funcione de garante y origen de las representaciones, más allá del hombre. Por otro lado, Lacan establece la finitud del Otro (2008 [1966-1967]) sustentada en la proposición de que no hay metalenguaje.

Los supuestos de la finitud humana y la finitud del Otro, aunque responden a diferentes problemas, son corolarios del reconocimiento del inconsciente freudiano. La caída del sueño antropológico instaaura un cambio de paradigma en las ciencias humanas (Foucault, 2013 [1994]).

Ahora bien, la TEC, en la construcción de su objeto, no excluye el descubrimiento freudiano. Sin embargo, fue necesario perpetrar algunos rodeos para detectar y explicitar las dificultades presentes en el pasaje de la práctica técnica a una práctica teórica en relación con la educación del cuerpo. Nuestro diagnóstico se presentó sobre la cuestión del objeto. Acerca de ello, nuestra propuesta de lectura es que el objeto de una TEC no es el objeto denotado de la experiencia empirista ni un objeto idealista, sino un objeto producido en/por la práctica teórica.

Esta propuesta de lectura partió con la distinción entre objeto real y objeto de conocimiento de Althusser, fundamentada en la teoría de lectura sintomática. De aquí, pudimos propugnar que el objeto de conocimiento es producido en la práctica teórica; el objeto se transforma-produce en la relación entre la identidad paradójica entre el ver y el no-ver en el ver (Althusser, 1969, pp. 24-25). Althusser destaca que no se trata de que la teoría marxista encuentra lagunas desde fuera del texto de los teóricos de la economía clásica,

sino que es en el texto mismo donde se presentan esas lagunas.¹⁴ Esto nos condujo al materialismo espontáneo de Frege, presente en su teorización del nombre propio y del nombre común.

Los aportes althusserianos leídos con el materialismo espontáneo de Frege nos permiten sustentar que la distinción entre objeto real y objeto de conocimiento preserva la discrepancia entre dos dominios de pensamiento aceptada por la teoría materialista. Para poder consolidar este principio, se requirió hacer explícita la implicación del psicoanálisis lacaniano en dos principios claves: la noción de inconsciente estructurado como lenguaje y el axioma de que no hay metalenguaje. Estos principios nos conducen al *materialisme* y también nos enfrentan a una elección teórico-metodológica con nuevas encrucijadas para pensar la TEC. De todos modos, nos permitieron colocar algunos problemas en la práctica técnica y en la práctica teórica de la educación del cuerpo.

Por otro lado, con Kuhn pudimos identificar el diálogo de sordos presente en campos de saber disímiles que pretendían la unificación de un objeto bidimensional. A partir de aquí, señalamos cómo las prácticas corporales han presentado ciertas dificultades teóricas y han permitido producir conocimiento técnico a partir de nociones sustancialistas sobre el cuerpo y el sujeto. Las prácticas que se han ocupado de la educación del cuerpo han variado poco, en particular, las prácticas relacionadas con la educación física. La producción de conocimiento sobre la educación del cuerpo necesariamente aborda a las prácticas corporales. Debemos señalar aquí que estas no son objeto de la TEC. Es a partir de la lectura sintomática sobre los vacíos-huecos que la noción de *práctica corporal* ha suscitado, entre otros, que se nos permite identificar un gesto teórico que delimita la educación del cuerpo, y sus prácticas asociadas, desde otros territorios. Es aquí donde el psicoanálisis aporta un vocabulario y una conceptualidad que admite un objeto que, en su fracaso, relanza nuevas teorizaciones.

Por último, este recorrido nos enfrentó al problema de entender al cuerpo como objeto de conocimiento. Así, detectamos que la vía para teorizar sobre el cuerpo en la TEC no podría ser por este camino, en tanto que inevitablemente nos conducía a la reducción del cuerpo a un objeto discursivo. Desde aquí, ¿cómo pensar la determinación de una teoría sobre la práctica a partir de un objeto-cuerpo?

14 Ver el primer apartado sobre la lectura sintomática.

Bibliografía

- ALTHUSSER, L. (2015). *Iniciación a la filosofía para los no filósofos*. Buenos Aires: Paidós.
- ALTHUSSER, L., y BALIBAR, É. (1969). *Para leer El capital*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- BEHARES, L. (2007). Enseñar en cuerpo y alma: la teoría de la enseñanza y el saber en la pulsión. *Rev. Educação Temática Digital*, 8 (n.º especial), 1-21.
- CANGUILHEM, G. (2009). *Estudios de historia y de filosofía de las ciencias*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CARNAP, R. (1993). La superación de la metafísica mediante el análisis lógico del lenguaje. En A. J. AYER (Comp.), *El positivismo lógico*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- CHALMERS, A. F. (2000). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- CRISORIO, R. (2015a). Educación corporal. En R. CRISORIO (Coord.), *Ideas para pensar la educación del cuerpo* (pp. 8-13). La Plata: Edulp. Recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.385/pm.385.pdf>
- (2015b). La teoría de las prácticas. En R. CRISORIO (Coord.), *Ideas para pensar la educación del cuerpo* (pp. 14-21). La Plata: Edulp. Recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.385/pm.385.pdf>
- CRISORIO, R., y GAMBAROTTA, E. (2020). De los obstáculos epistemológicos a un programa de investigación del cuerpo. En R. CRISORIO, V. EMILIOZZI y C. ESCUDERO (Coords.), *Lineamientos generales para pensar la formación de educadores corporales* (pp. 21-31). La Plata: EDULP. Recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4949/pm.4949.pdf>
- DUNKER, C. (2011). *Estrutura e constituição da clínica psicanalítica. Uma arqueologia das práticas de cura, psicoterapia e tratamento*. San Pablo: Annablume.
- FOUCAULT, M. (2010). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- FOUCAULT, M. (1994/2013). *¿Qué es usted, profesor Foucault? La arqueología y su método*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. Cap. Filosofía y psicología (entrevista de Alain Badiou).
- (1985). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Planeta De Agostini.
- FREGE, G. (1998). Función y concepto. En *Ensayos de semántica y filosofía de la lógica* (pp. 53-80). Madrid: Tecnos.
- GALAK, E., y GAMBAROTTA, E. (2015). *Cuerpo, Educación, Política. Tensiones epistémicas, históricas y prácticas*. Buenos Aires: Biblos.
- KUHN, T. (2013). *La estructura de las revoluciones científicas*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- LAZZAROTTI FILHO, A., SILVA, A. M., ANTUNES, P., SALLES DA SILVA, A., y OLIVEIRA LEITE, J. (2010). El término «prácticas corporales» en la literatura científica brasileña y su repercusión en el campo de la educación física. *Movimento*, 16(1), 11-29. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/download/9000/28325/180438>
- LACAN, J. (2008). *La ciencia y la verdad*. En *Escritos 2*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- (1966-1967). *Seminario 14. La lógica del fantasma* [inédito].
- MILÁN, J. G. (2019). Pêcheux, Frege, Lacan, a meio caminho entre teoria e objeto. En N. LARA JUNIOR, C. DUNKER y D. PAVÓN-CUÉLLAR (Orgs.), *Análise lacaniana de discurso. Subversão e pesquisa crítica*. Curitiba: Appris Editora.
- MILNER, J.-C. (1996). *La obra clara. Lacan, la ciencia, la filosofía*. Buenos Aires: Manantial.
- PÊCHEUX, M. (2016). *Semântica e discurso*. Campinas: Editora da Unicamp.

- RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2018a). Sobre el saber y el conocimiento del cuerpo en la educación física: elementos para un balance a partir de la experiencia uruguaya. *Revista da Alesde*, 9(2), 52-64. <http://dx.doi.org/10.5380/jlass.v9i2.61260>
- RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2018b). Ciencia y educación: consideraciones a propósito de la distinción entre teoría, práctica e ideología. *Didáskomai*, (9). <https://hdl.handle.net/20.500.12008/28963>

Del cuerpo, *su educación*.

Demarcaciones teóricas sobre la configuración empírica y la especificidad del objeto desde un materialismo discursivo

JUAN MUIÑO ORLANDO

Presentación

En este trabajo nos proponemos explorar de manera somera la posibilidad de formular las relaciones entre el cuerpo y la educación como objeto posible de una teoría orientada por un materialismo discursivo que privilegia la materialidad del significante. Organizado sobre todo como una serie de consideraciones epistemológicas, este artículo explora demarcaciones estrictamente teóricas a propósito de la configuración empírica y la especificidad del objeto, a partir de las que indagamos en la posibilidad y los límites teóricos de suponer, concernido en los discursos educativos, al cuerpo hablante de los seres hablantes en su materialidad y pluralidad ilimitadas e intrínsecas (Milner, 2013).

Orientados principalmente por Jean-Claude Milner (1996, 2000, 2012, 2013), sobre todo por su lectura del doctrinal de ciencia lacaniano y sus análisis del *cogito* cartesiano, y por Jacques Lacan (2007, 2008, 2009), en ocasión del sujeto del psicoanálisis, partimos de una consideración que organiza los argumentos y que consiste en que las preguntas epistemológicas por la empiria y la especificidad de lo referido al cuerpo deben precaverse de las consistencias que, en su oposición a la mente o la conciencia, envían al cuerpo al campo de la complementariedad (Henry, 2013) y la binariedad. Por ello, el trabajo comienza por advertir la premura de una semántica que, ya desde las lecturas racionalistas y empiristas del *cogito* cartesiano, inscribe al sujeto en relación con la oposición y complementariedad entre la sustancia extensa y la sustancia pensante (y sus derivaciones), privilegiando al Yo y sus consistencias imaginarias.

En vista de ello, en este artículo intentamos formular una serie de preguntas y consideraciones teóricas a propósito del cuerpo y la educación que, adecuadas a un materialismo discursivo, suspendan esas consistencias para considerar la materialidad de su objeto.

Teoría, empiria y cuerpo: un problema *sustancial*

Si la pregunta es acerca de la posibilidad de un funcionamiento teórico que considere al cuerpo y, eventualmente, la educación, a poco que se avanza en reflexiones, más tarde o más temprano, se interpone un problema a partir del cual una teoría está ya embragada con una epistemología: el problema del objeto. En otras palabras, si la pregunta es a propósito de una teoría, el problema gira en torno a la posibilidad de que tal cosa como la educación en su relación con el cuerpo sea teóricamente formulable como objeto de conocimiento, es decir, distinguible entre otros objetos posibles para una teoría determinada.

Estamos con esto delante de un problema epistemológico al que, de acuerdo con Milner (2000), podríamos reconocerle al menos dos bordes: uno intrínseco, a propósito de la especificidad del objeto, y otro extrínseco, vinculado con la empiria en tanto función de falsabilidad de proposiciones referidas a la realidad espaciotemporal.

Empecemos por el segundo. Si se entiende por realidad empírica un conjunto representable en el tiempo y en el espacio (Milner, 2000), sin referencia al cual toda proposición teórica se presenta sin asidero en una realidad determinada, el problema no es menor. Una de las primeras cuestiones sobre las que nos preguntamos, entonces, es acerca de la posibilidad para la teoría de configurar este conjunto, dado que en ello se juega la falsabilidad de parte de sus proposiciones.

Si la pregunta es acerca de una afectación materialista para la formulación de proposiciones teóricas a propósito del cuerpo, la cuestión de su asiento, del conjunto de lo representable en la realidad, se impone no bien se acepta que los problemas formulables para tal o cual teoría se definen en parte en referencia a la configuración empírica que esta permita delimitar (Milner, 2000, p. 28). Por supuesto, frente a tales afirmaciones no se puede pasar por alto que, si bien «la elección entre lo verdadero y lo falso para determinada proposición se cumple en términos de refutación empírica» (Milner, 2000, p. 28), la realidad empírica, por definición, debe gozar de independencia de la proposición sometida a falsación. Decimos entonces que, puesto que goza de independencia, posee una *sustancia*¹; y que, en tanto tal, en cuanto realidad empírica, no tiene significación, sino por sus efectos de falsación (Milner, 2000).

Ahora bien, en este punto germinal en el que la teoría se solicita un objeto y con ello una configuración empírica, la inconveniencia del discurso

1 No sobra la aclaración de Milner (2000): «El término puede inducir a confusión; aquí no está entendido en un sentido escolástico: aquello que existe por sí. Independiente de todo accidente» (pp. 26-27).

moderno apura si de lo que se trata es del cuerpo. Puesto que para nosotros se trata del cuerpo del *parlêtre*,² es necesario hacer algunas precisiones.

El problema estriba en que se trata de un cuerpo que simboliza al Otro, «lo cual implica algo distinto del partes extra partes de la sustancia extensa» (Lacan, 2008, p. 33), en tanto complemento de la sustancia pensante. Sustancia extensa de la que, como advierte Lacan (2008) para su crítica, «no podemos deshacernos así no más, ya que es el espacio moderno» (p. 33). En definitiva, de fondo el problema gira en torno a la oposición y complementariedad de la res extensa y la res cogitans. Nos espera Descartes y su cogito.

Si se sigue el análisis del doctrinal de ciencia lacaniano desarrollado por Milner (1996), se ve operar la siguiente hipótesis: la ciencia moderna determina un modo de constitución del sujeto; a esta se la nombra la hipótesis del sujeto de la ciencia.³ Un sujeto que en el análisis lacaniano es inventado por Descartes y su cogito, y que se diferencia de toda forma de individualidad empírica, sea psíquica o somática, por lo que está desprovisto de sí mismo, de reflexividad y de conciencia. El sujeto moderno, el sujeto de la ciencia, es, en este sentido, una entidad en la que la conciencia de sí, que se vincula con el conocimiento de sí, puede ser supuesta como no esencial, a diferencia del Yo, entidad en la que la conciencia de sí no puede ser supuesta, sin contradicciones, como no esencial (Milner, 1996). De modo que la configuración del discurso de la ciencia moderna encuentra en el cogito cartesiano tanto la posibilidad de un pensamiento sin cualidades que inventa al sujeto de la ciencia como la posibilidad de formular un Yo, atiborrado de propiedades formales. Se introduce así, en relación con la última de estas entidades, lo que Milner (1996) llama el segundo tiempo del *cogito* cartesiano: el dominio del Yo, de un pensamiento plagado de cualidades y propiedades, el tiempo de un pensamiento que cualifica sustancias.

Tiempo de las sustancias cartesianas, entre las que Descartes (2011) introduce una serie de puntualizaciones que marcan el estatuto diferencial del cuerpo (res extensa), que ocupa un lugar en el espacio que no pueden ocupar otros objetos, respecto del alma (res cogitans), que aparece como sustancia indivisible en contraposición a un cuerpo que se compone de partes funcionales, identificables y diferenciables entre sí, aunque, evidentemente, inseparables para su funcionamiento.⁴

2 Neologismo lacaniano que se ha traducido como ‘ser hablante’, no sin polémica, invirtiendo su orden original (*hablanser*).

3 A saber, Lacan formula: «el sujeto sobre el que operamos en psicoanálisis no puede ser, sino el sujeto de la ciencia» (Lacan en Milner, 1996: p. 35). Milner sintetiza esta ecuación que Lacan introduce en «La ciencia y la verdad» como hipótesis del sujeto de la ciencia, que en cuanto hipótesis subyace, según Milner, a todas sus formulaciones.

4 Esto, que está ya en el texto original, es algo sobre lo que Descartes vuelve en las respuestas a las objeciones a sus meditaciones. Descartes (2011) insiste en que hay una unión entre el cuerpo y el alma, que forman una mezcla.

No obstante el pensamiento cualificador, el trabajo del doctrinal lacaniano en el análisis del cogito, pone de relieve que el cogitatio por el que se define el existente es un pensamiento sin cualidades:

el pensamiento mismo por el que se lo define es estrictamente cualquiera; es el mínimo común de todo pensamiento posible, porque todo pensamiento, cualquiera que sea [...] puede brindarme la oportunidad de concluir que yo soy.

Correlato sin cualidades supuesto a un pensamiento sin cualidades [...] Es verdad que Descartes no se detiene allí; pasa sin esperar y cual de prisa a la conciencia y al pensamiento cualificado [...] Se comprende, pues, que Lacan nunca se apoye en lo que se puede llamar la «avanzada» extrema del Cogito y que, por todos los medios, se dedique a suspender el paso del primer tiempo al segundo (Milner, 1996, p. 42).

En este punto, subrayamos un rasgo del procedimiento lacaniano que, de hecho, es el que dota de sentido nuestro somero rodeo por su análisis del cogito, para darle sustancia a nuestra pregunta sobre la configuración empírica: se trata del lugar determinante de la enunciación.⁵ De acuerdo con Milner (1996), con el fin de suspender el paso al segundo tiempo, Lacan «encierra al Cogito en su enunciación estricta, y cierra, además, esa enunciación sobre sí misma» (p. 42).⁶

No hay que perder de vista que este procedimiento analítico no es otra cosa que el esfuerzo teórico del doctrinal lacaniano que se deja afectar por el «correlato sin cualidades supuesto a un pensamiento sin cualidades, [para aceptar que] ese existente —llamado sujeto por Lacan, no por Descartes— responde al gesto de la ciencia moderna» (Milner, 1996, p. 42). Más aún, hay que poner en todo su relieve el hecho de que, incluso allí donde las lecturas racionalistas del cogito cartesiano han privilegiado al individuo y sus consistencias imaginarias, a la conciencia y el Yo, esta es la manera en que la teoría, por hipótesis, otorga un lugar determinante al significante, en cuanto que «la diferencia significante [es] anterior a toda cualidad, el significante es sin cualidades» (Milner, 1996, p. 135). En el primer tiempo del *cogito*, encerrado en la instancia de enunciación que marginaliza la soberanía de la conciencia y sus consistencias, el gobierno es del significante como correlato de un pensamiento sin cualidades.

Intentaremos inferir ahora de qué manera el cuerpo al advenir allí donde el significante hace su intervención, sin la prisa de la conciencia, insiste en el paso del primer al segundo tiempo del *cogito*.

5 Retomamos esto unas páginas más adelante.

6 Este procedimiento lacaniano se puede vincular con su empresa de «someter a prueba cierto número de decires de la tradición filosófica» (Lacan, 2008, p. 31).

Empecemos por formular que el cuerpo no es sino efecto del lenguaje. De la mano de Colette Soler (1992), aceptamos la siguiente tesis lacaniana: «ese cuerpo al que llaman el suyo es un obsequio del lenguaje» (p. 3), tesis que «después de todo, no es más que un caso particular de una tesis mucho más general que postula que solamente hay hechos si son dichos» (Soler, 1992, p. 3). En el fondo de esta formulación, como ya señalamos, Lacan (2007) indica explícitamente que el cuerpo no se constituye a la manera cartesiana en el campo de la extensión, es decir, que no se constituye como *res extensa* que ocupa un lugar en el espacio o, más precisamente, que no es reductible a ello. A su vez, eso que llamamos (nuestro) cuerpo no nos es dado de forma pura y simple a partir de una imagen (Lacan, 2007). Asumir esta postura, entonces, implica considerar que no hay tal cosa como un cuerpo que preexista al lenguaje, un cuerpo reductible a aquello que ocupa un lugar en el espacio, y, al mismo tiempo, asumir que las imágenes (propias del cuerpo del imaginario) que de él se tienen no lo transparentan:

el cuerpo adviene allí donde lo vivo es tomado en el campo del Otro, el momento en el que la dialéctica del significante hace su intervención allí donde solo había la biología y su correlato en la necesidad [...] De este modo, la conciencia nunca podrá aportar un saber pleno, sino apenas el recubrimiento imaginario del cuerpo, es decir, lo que se puede establecer de un modo comunicacional a partir del Yo, pasible de integrarse a las distintas modalidades del encuentro intersubjetivo (Rodríguez Giménez, 2014, p. 5).

Sostener que el cuerpo adviene en el campo del Otro supone que está afectado por el funcionamiento propio del significante. Considerando la intervención del significante y la condición simbólica, podemos afirmar que el cuerpo en tanto tal (si se nos permite jugar con los términos lacanianos) no se puede definir apenas como entidad positiva y que, por tanto, no es idéntico a sí mismo, en la justa medida en que: «el significante, no siendo más que relación de diferencia, carece de positividad [...] el significante no es idéntico a sí mismo, no tiene sí mismo» (Milner, 1996, p. 135). A propósito:

El significante no es más que relación: representa para y es aquello para lo cual eso representa [...] el significante no puede ser destruido: como mucho puede «faltar en su lugar» [...] Nadie puede encerrar *un* significante en su mano, pues este no es, sino por *otro* significante [...] un significante no se transmite y no transmite nada: representa al sujeto para otro significante en el punto de las cadenas en que se encuentra [...] el significante no tiene razón alguna para ser como es y, en primer término, porque no es *como* es; porque no tiene identidad consigo mismo; porque no tiene sí mismo; porque todo sí mismo es reflexivo y el significante no podría ser reflexivo, sin ser de inmediato su propio segundo y otro significante (Milner, 1996, pp. 135-136).

Hay que poner de relieve que estos son rasgos decisivos del significante que, de acuerdo a la teoría, hacen al advenimiento del cuerpo de los seres hablantes y, por lo tanto, tienen cierto correlato o efecto en él.

Milner nos deja algunas pistas. En tanto tal, en el dominio de la intervención del significante, se trata del cuerpo (hablante) de los seres hablantes en su pluralidad e ilimitación intrínsecas (Milner, 2013). Desde el discurso psicoanalítico, se trata del cuerpo como aquello que coloca al sujeto frente a la contingencia, dado que la sexualidad de la que este habla es el «lugar de la contingencia infinita en los cuerpos» (Milner, 1996, p. 71). En esta línea correlativa de su materialidad significativa, se puede interpretar también que Milner considere al cuerpo hablante como un *átomo*, en cuanto materialidad impenetrable (Milner en Badiou y Milner, 2014).

Consideramos entonces que hay un sujeto moderno efecto del primer tiempo del *cogito* (que es el sujeto de la ciencia inventado por Descartes, según la hipótesis lacaniana), que ya de plano en el segundo tiempo del *cogito* la modernidad ha dotado de un cuerpo y un alma (o mente) como sus cualidades. Con esto, aun si se concede que hay un cuerpo extenso propio de la avanzada extrema del *cogito*, a la manera del sujeto moderno, no se puede dejar de reconocer que hay un cuerpo moderno y que, en cuanto está marcado por la intervención del significante, está «atravesado, *de parte a parte*, por las ilimitaciones que se entrecruzan: ilimitado cuando observa el universo; ilimitado cuando se observa a sí mismo; ilimitado en sus necesidades, en sus apetitos, en los bienes a los que tiene derecho; ilimitado en su pluralidad material» (Milner, 2013, p. 34. Las cursivas son nuestras).

Ahora bien, con esto, ¿estamos en condiciones de extraer alguna consideración a propósito de las relaciones entre la teoría y la empiria?; si la teoría toma por hipótesis que hay un cuerpo que no deja de insistir en su representación empírica —en un tiempo y un espacio—, ¿de qué manera se configura esa realidad empírica para la teoría? Tomando las consideraciones precedentes, si se trata de preguntar por la referencia empírica a la que se le pueda suponer teóricamente la existencia de un cuerpo en el que incide el sujeto (Le Gaufey, 2007), estamos ahora en condiciones, al menos, de darle consistencia a la siguiente pregunta: ¿Hay posibilidad para la teoría de identificar funtores de falsación representables en el tiempo y en el espacio a los que, como tales, la teoría les suponga una *sustancia*? Por su parte, siendo que según la teoría se trata del cuerpo y el sujeto en tanto tales, ¿hay, en teoría, la posibilidad de suponer una *sustancia* que no se decida entre la *res extensa* y la *res cogitans* que hace consistir la racionalidad moderna?

Frente a estas preguntas, en todo caso, lo que estamos en condiciones de inferir es que, si se trata del cuerpo del *parlêtre*, y si se trata del discurso y su materialidad, este breve rodeo parece mostrar que, para la configuración empírica, la teoría no puede desatender la instancia de la enunciación,

puesto que «de allí surge un decir que no llega siempre hasta poder existir a lo dicho. A causa de lo que le ocurre al dicho como consecuencia» (Lacan, 2008, p. 31).⁷

Jerarquizamos el hecho de que para suponer una sustancia al análisis de aquello que en el discurso yerra sus significados Lacan (2008) haya sustantivado la *necedad*, entendida como «una dimensión de ejercicio del significante» (p. 30). En este sentido, Lacan (2008) nos orienta: «cuando se sustantiva, es para suponer una sustancia» (p. 30). No es para nada menor que el propio Lacan nos haya presentado esa sustancia-supuesta a «la prueba donde en el análisis [...] puede alcanzarse algún real» (p. 31).⁸ Tampoco pasamos por alto que para alcanzar esta sustantivación, para situar esa dimensión sustancial, Lacan (2008) la haya despejado de la sustancia pensante y la sustancia extensa, para, en relación con el *parlêtre*, asociarla a la «sustancia del cuerpo, a condición de que se defina solo por lo que se goza» (p. 32).

Considerando la instancia de enunciación, se nos indica allí en el yerro de un enunciado determinado lo empíricamente representable en un tiempo y un espacio, a partir de lo cual la teoría puede acceder al problema de una configuración empírica, una a la que, por ser tal, le suponemos una sustancia.

Se trata del señalamiento de las marcas que, en una realidad empírica, en el discurso, deja la cesura de lo simbólico. Suponemos que en ello lo que está concernido no son apenas la dimensión extensa y la conciencia del *cogitans*; parece esbozarse que lo que allí está sustancialmente concernido, en los pliegues de la enunciación, son el *parlêtre* y el cuerpo.

Nos es posible alcanzar un primer punto de claridad: el cuerpo en tanto tal, para la teoría, no es un dato empírico. Formulemos: el cuerpo no es apenas un objeto de la realidad empírica, sino que, con el sujeto de la enunciación, está supuesto teóricamente en la falla de la significación. Tocamos un mínimo teórico: *el cuerpo no es apenas su representación empírica*. En su negatividad, el cuerpo comporta un resto del sentido. Para que funcione en el contexto de una teoría materialista que paga tributos al borromeísmo lacaniano, hay que subrayar que esta proposición formula como necesaria la existencia empírica de la representación, la del enunciado como entidad positiva, a la que existe su enunciación y compromete al cuerpo que habla.

7 Este es un problema que para el campo de la lingüística tiene larga cola. Benveniste, Ducrot y el propio De Saussure no han sido ajenos a él, y lo han asociado al problema del sujeto. En todo caso, para delimitar al menos someramente las vías fértiles para futuras indagaciones, entendemos que para considerar el problema del decir como problema afín a nuestro objeto, es importante la vía abierta por Lacan (2009), quien da un paso desde el dominio de la lingüística hacia lo que dio en llamar *lingüistería*.

8 Téngase presente: «el sujeto no es el que piensa. El sujeto es propiamente aquel a quien comprometemos, no a decirlo todo [...] sino a decir necedades, ahí está el asunto» (Lacan, 2008, p. 31).

El cuerpo en tanto tal, *su educación*

A propósito de la especificidad del objeto, como problema intrínseco subordinado al problema recién esbozado, habría que empezar por un despeje: si en teoría se trata del cuerpo en tanto tal, en la búsqueda de una especificidad del objeto referido al cuerpo y la educación, la concesión que no se está en condiciones de realizar es la de privilegiar el segundo tiempo del *cogito* para esa delimitación. En todo caso, la teoría exige que en el discurso educativo sea posible, de forma determinada, suponer la insistencia del sujeto y el cuerpo que, en tanto tales, no se definen en la oposición y complementariedad de las sustancias cartesianas.

En ese sentido, para avanzar sobre la especificidad de una educación referida al cuerpo en tanto objeto de teoría hay que extremar cuidados a la hora de formular preguntas. ¿Hay en la educación tal y como la designó el discurso moderno derivado del segundo tiempo del *cogito* señales de la insistencia del primer tiempo de este?, ¿de qué manera se inscribe?, ¿qué lugar tiene el cuerpo en ello? En otras palabras, ¿es posible para la teoría la formulación de un objeto que considere en su delimitación al cuerpo en tanto tal en ocasión de la educación? En rigor, para sostener el trabajo con estas preguntas sin empezar por una concesión idealista, si se tiene en cuenta lo trabajado en el apartado anterior, no se trata apenas de aceptar los supuestos, las hipótesis y los axiomas de la teoría, casi a modo de elucubraciones; de esa manera, el trabajo parece empezar por resignar la materialidad de su objeto. Por otro lado, el trabajo de la teoría —por lo que se pretende orientar nuestro trabajo— no se define tampoco en torno a la instalación de un discurso otro a propósito del cuerpo y su educación (será mejor que dejemos ese trabajo a la política). En esta misma línea, es más ajustado a la teoría considerar que el trabajo está orientado no a establecer una crítica a determinadas discursividades modernas, sino hacia la posibilidad de situar los efectos de esa cesura en el discurso educativo moderno.⁹

En este artículo nos corresponde más que cualquier otra cosa formular preguntas de manera adecuada a la teoría. Cuando más, en cuanto que el camino está ya balizado, estamos habilitados a hacer un señalamiento a propósito de la especificidad del objeto, considerando (de manera en exceso genérica) la forma en que se ha producido el discurso educativo moderno en torno al *cogito*. Una vez más, nos espera Descartes.

Habría que pasar por el juego de distribución de la episteme moderna y su correlato en las pedagogías y las didácticas, para ver de qué manera estas últimas se organizaron de acuerdo a la biologización del cuerpo y la

9 Para profundizar en esta delimitación del trabajo teórico para el caso específico de la educación, consultar: Rodríguez Giménez (2018).

psicologización de la conciencia.¹⁰ En todo caso, para el desarrollo de nuestro argumento nos es suficiente con advertir, con Foucault (2008, 2013), que la psicología logró una separación con respecto a otras ciencias humanas a partir de un juego de oposiciones perfilados ya por las filosofías del *cogito* (entre las que destaca la fenomenología de Husserl y la centralidad de la conciencia en ella). Entre ellas, la oposición con las ciencias del orden fisiológico, como correlato de la oposición entre mente y cuerpo, para que la psicología pudiera establecerse como ciencia positiva de la conciencia. Con ello podemos señalar que, habida cuenta de la proliferación del discurso psicologista en la educación, las discursividades pedagógicas y didácticas no fueron asépticas a estas oposiciones y complementariedades que, entre otras, la psicología trajo consigo.

Para el caso educativo, *grosso modo*, se trata de un imaginario político-teleológico que, pasando por la ficción de manipulación del saber en su instancia de conocimiento para alinearlos a fines coercitivos, estructura el discurso educativo. Se trata de la configuración (discursiva) de un espacio de representación que, acorde a una ficción de transparencia interactiva, posiciona a los sujetos en una relación desigual con respecto al mundo, en una relación transaccional en la que uno representa al mundo para otro en el modo comunicacional del Yo.

Si bien el asunto merece un tratamiento holgado que no estamos en condiciones de dar aquí, basta para los cometidos de este trabajo con señalar la intervención del *cogito* en la configuración de la educación en tanto objeto del discurso moderno. En este espacio representativo, que se organiza en torno a la modalidad comunicacional para la transmisión estabilizada del conocimiento como imagen del mundo de un sujeto para otro en la enseñanza —para el interés de nuestro trabajo, en el marco de lo educativo—, podemos sostener, con Luis Ernesto Behares (2007), que se trata de individuos presentificados tal que «dotados de cuerpo y alma» (p. 18). Estos elementos son suficientes para atender este asunto educativo e hilvanarlo con uno de los puntos señalados en el apartado anterior, a propósito de la función significativa del cuerpo en el segundo tiempo del *cogito* y el espacio moderno que de él se deriva.

Puesto que este espacio de la representación ha sido abordado por Lacan y Milner, en relación con la comunicación como modalidad del individuo, y dado que el discurso moderno de la educación se estructura en torno a la modalidad comunicacional, propia del Yo, podemos aislar allí elementos de valor para nuestro problema de la especificidad del objeto.

En este sentido, Milner (2012) define a la comunicación (la de los filósofos, dice) como: «la relación de conocimiento mutuo entre dos sujetos

10 En diversos trabajos, Luis E. Behares ha avanzado considerablemente sobre este punto. El lector encontrará un ejemplo destacado en: Behares, (2007).

considerados en el espacio de la representación —esto es, dotado de un alma y de un cuerpo—» (p. 97).¹¹ Ahora bien, frente a esta formulación es necesario hacer algunas puntualizaciones. La primera es indicar que la comunicación, si se considera al ser hablante, es imposible. Al respecto:

Dos sujetos [...] no se pueden conjugar: ahí está el nudo de *lalangue*. Dicho de otro modo, dos seres hablantes son real y necesariamente distintos y bajo ningún punto de vista su diferencia puede ser encubierta —ni siquiera conceptualmente—: ellos no cesan de escribirse como discernibles y no puede existir ningún real en el que se tornen simétricos. Es por eso que el modelo de la comunicación [...], funcionando como representación, funciona también como máscara: su propiedad esencial consiste, de hecho, en aplicar el principio de la simetría y de lo indiscernible a la relación de conjunción imposible de tal modo que dos sujetos hablantes, en el sentido de la lingüística, solo son considerados, por definición, en razón de rasgos que los igualan uno con el otro (Milner, 2012, p. 98).¹²

De esto se desprende que solo hay comunicación imaginaria (Milner, 2012). En defensa de esta afirmación, la comunicación supone dos puntos: «uno de emisión, otro de recepción. Puntos simétricos dotados de las mismas propiedades y, por lo tanto, indiscernibles —excepto por su dualidad numérica—. Es lo que el concepto de comunicación efectiviza» (Milner, 2012, p. 8).¹³ Subrayemos lo siguiente: la comunicación supone, ya frente a lo distinto, la asignación de propiedades, rasgos y caracterizaciones homologantes, esto es, supone la asignación de semejanzas. En suma, el concepto de *comunicación* designa una forma de relación entre dos sujetos en el espacio de la representación, en tanto poseedores de propiedades simétricas que los asemeja. Relación, representación, simetría y semejanza: lo que la comunicación designa es imaginario.

A propósito de sus vínculos con el cuerpo, Milner (2012) nos permite avanzar:

11 En el original se lee: «a relação de conhecimento mútuo entre dois sujeitos considerados no espaço da representação — isto é, dotados de uma alma e de um corpo».

12 En el original se lee: «Dois sujeitos [...] não podem se conjugar: aí está o nó de lalíngua. Dito de outro modo, dois seres falantes são real e necessariamente distintos e sob nenhum ponto de vista sua diferença pode ser encoberta — nem mesmo pelo conceito —: eles não cessam de se escrever como discerníveis e não pode existir nenhum real em que eles se simetrizem. É por isso que o modelo da comunicação [...], funcionando como representação, funciona também como máscara: sua propriedade essencial consiste, de fato, em aplicar o princípio da simetria e do indiscernível à relação de conjunção impossível — de tal modo que dois sujeitos falantes, no sentido da linguística, só são considerados, por definição, em razão dos traços que os igualam um ao outro».

13 En el original se lee: «um de emissão, outro de recepção. Pontos simétricos dotados das mesmas propriedades, e, portanto, indiscerníveis — a não ser por sua dualidade numérica. É o que o conceito de comunicação efetua».

los términos de la relación [de comunicación] son sujetos de representación dotados de un alma y un cuerpo, el segundo representando a la primera; la relación es de conocimiento por intermedio de una representación — dicho de otro modo, una comunicación—; lo imposible se sustenta en los cuerpos (p. 97).¹⁴

La segunda puntualización es, entonces, que la imposibilidad de la comunicación, entendida como aplicación del principio de indiscernibilidad, está, como afirma Milner (2012), materialmente sustentada por el cuerpo. Ese espacio reúne a dos sujetos de representación que, dotados de un cuerpo y un alma (sus propiedades simétricas), son presentados positivamente en una relación de representación (asimétrica) entre un cuerpo y un alma.

Según la orientación lacaniana no es sino el cuerpo «de entrada, lo que tenemos aquí para presentificarnos los unos a los otros» (Lacan, 2007, p. 97). En este sentido, el cuerpo, que en el campo del Otro singulariza al sujeto, no es sino por lo que uno se presentifica, llevando la marca de la existencia de la distinción, como correlato de la insistencia del sujeto: distinción de los unos y los otros, distinción del sujeto consigo mismo, distinción de *lo vivo* en lo real (su entrada en lo simbólico, a la que no es anterior su existencia), distinción con el cuerpo del imaginario. El cuerpo en la intervención del significante es negatividad que, en el plano de la representación, insiste en la positividad de la relación de conocimiento mutuo que el lazo de comunicación establece y con el que pretende recubrir lo distinto de lo distinguible.

No obstante, en aquel plano de representación, en ese modelo comunicativo, a la imagen del cuerpo se le asigna una relación de representación y asimilación que, para Milner (2012), funciona como máscara: asimilación con el alma que representa (sí mismo) y con el cuerpo simétrico o asimétrico de los otros.

Entendemos así por qué Milner (2012) ubica en el cuerpo el soporte de la imposibilidad de que la comunicación se cierre. En ese modelo es el cuerpo el que soporta la relación de representación que, frente a la cesura que marca la emergencia del sujeto en su singularidad, rechazando la indiscernibilidad, falla. El cuerpo introduce la falla en este modelo.

Más allá de este modelo comunicativo, podemos delimitar el problema de la comunicación estrictamente en márgenes lacanianos, para sugerir algunas de sus repercusiones para el caso educativo. Dice Lacan (2009):

¿Cuándo se puede hablar verdaderamente de comunicación? [...] ¿Diremos que hay comunicación a partir del momento en que la respuesta se registra?

14 En el original se lee: «os termos da relação [de comunicação] são sujeitos de representação dotados de uma alma e de um corpo, o segundo representando a primeira; a relação é de conhecimento por intermédio de uma representação —dito de outro modo, uma comunicação—; o impossível é sustentado pelo corpo».

Pero ¿qué es una respuesta? Hay una sola manera de definirla, decir que algo vuelve al punto de partida. Es el esquema de la retroalimentación. Todo retorno de algo que, registrado en algún lado, desencadena por ese hecho una operación de regulación, constituye una respuesta. La comunicación comienza ahí, con la autorregulación (p. 268).

Para Lacan, por el hecho de requerir una respuesta, la comunicación desencadena una operación de regulación, de modo que comienza ahí, con la autorregulación. Y en vista de que la imposibilidad de la comunicación está materialmente sustentada por el cuerpo que se distingue, parece sugerirse que la comunicación, desde el inicio, desencadena un ejercicio de regulación del cuerpo que se expresa en la tentativa de su simetrización.

No obstante, Lacan (2009) apunta:

¿Pero estamos ya acaso a nivel de la función del significante? Yo digo que no. En una máquina termodinámica sustentada en una retroalimentación, no hay uso del significante. ¿Por qué? El aislamiento del significante en tanto tal necesita otra cosa, que primero se presenta de modo paradójico, como toda distinción dialéctica. Hay uso estricto del significante a partir del momento en que, a nivel del receptor, lo que importa no es el efecto del contenido del mensaje, no es el desencadenamiento en el órgano de determinada reacción debida a la llegada de la hormona, sino lo siguiente: que en el punto de llegada del mensaje, se toma constancia del mensaje (p. 268).

En sentido estricto, el cuerpo y el sujeto en tanto tales no intervienen en estos modelos comunicativos, en la medida en que la comunicación no es una modalidad de uso del significante. En todo caso, la comunicación se compromete con el cuerpo imaginario, con la imagen pura y simple del cuerpo, y con el organismo. Estos últimos sí parecen hacer serie con la operación de regulación y los efectos de contenido mencionados por Lacan. A partir de esto, podríamos formular que, para el caso del individuo, la modalidad comunicacional está implicada con una operación de regulación de la imagen del cuerpo.¹⁵

15 Este no es un aspecto menor, nos permite situar objetos. Es posible revisar a la luz de estos aportes los objetos delimitados desde las perspectivas genealógicas que, desde Foucault (2007 y otros), se orientan hacia las positividades, entendidas como los efectos de poder asociados a los procesos de regulación. En este sentido, por ejemplo, la categoría cuerpos dóciles, entendida como efecto de una regulación, parece estar fuertemente comprometida con una operación de regulación de la imagen del cuerpo, cuando no de lo vivo. En otro trabajo (Muiño Orlando, 2021), avanzamos sobre las implicancias teórico-metodológicas de este asunto.

A propósito, este asunto no es para nada ajeno a ciertos rasgos específicos del problema educativo si se atiende que el discurso moderno lo ha enlazado con la regulación y con la actividad de gobierno, tanto en términos generales como en las referidas al cuerpo

En afinidad con esta estructura imaginaria que designa sujetos en la modalidad del Yo, podemos situar algunos discursos pedagógicos modernos deudores de lecturas racionalistas y empiristas del cogito cartesiano. Así, no es extraño que junto con la de la modalidad comunicacional, una vez más, nos encontremos con una imposibilidad: la de educar.

De acuerdo con Behares (2013), la educación en su conjunto, con su afán coercitivo, implica «crear ciertas condiciones referidas al sujeto, es tarea imposible porque el sujeto tomado como un todo nunca va a admitir esas condiciones» (p. 253), puesto que hay un ámbito del sujeto en el que, debajo de la representación, «siempre va a faltar algo, siempre algo va a quedar afuera, porque el sujeto es dividido» (p. 253). Así parece advenir el sujeto en una escena educativa que, en lo que depende a nivel estructural de la fantasía comunicacional —«fantasía didáctica» habría que decir con Behares (2004) para el caso específico de la enseñanza—, se patrocina en una función representativa del *ego* que está llamada a no completarse si lo que se considera es al sujeto y al cuerpo.

En solidaridad con esto, la escena educativa es (ya de plano en la escena montada sobre el segundo tiempo del *cogito*) una forma de imponer al sujeto condiciones coercitivas para dicha transmisión, esto es, imponerlas en el orden de la conciencia psicologizada y el cuerpo biologizado¹⁶ en el sentido de su complementariedad.¹⁷ En este sentido determinado, es posible explorar teóricamente de qué forma la imposibilidad de la educación se relaciona con la imposibilidad que el cuerpo, como soporte material, introduce en la comunicación, toda vez que la primera (la educación) en estos discursos se

en particular —esto se ve con claridad a la luz de los diversos aportes genealógicos de Foucault, específicamente en relación con las pedagogías y las didácticas modernas (es ya testimonio de ello el discurso herbartiano)—. Para profundizar en este asunto, consultar en la revista *Didáskomai*, su *dossier* en torno a la producción de Friedrich Herbart. Para especificar el problema del gobierno del cuerpo en Herbart, consultar los trabajos de Raumar Rodríguez Giménez y Cecilia Seré Quintero, y Paola Dogliotti Moro y Ana Torrón, en ese *dossier*. Con relación al lugar del cuerpo en la propuesta de Herbart, como autor que ha sido objeto de lecturas normalistas, dejemos constancia de que el gobierno se constituye como una acción sobre los cuerpos. Gobernar lo sensible para formar lo espiritual, dominar la naturaleza para dar lugar a la moral, es la fórmula herbartiana. En este sentido, el cuerpo se constituye como objeto de gobierno para alcanzar los fines propiamente educativos y de enseñanza como formación del espíritu (Dogliotti y Torrón, 2015; Rodríguez Giménez y Seré Quintero, 2015).

16 Nos referimos a la imagen como forma pura y simple (Lacan, 2007) que del cuerpo ofrece el discurso biologicista, en rigor, no a la biología.

17 De esta relación de complementariedad educativa son casos excluyentes los de las discursividades organizadas en torno a la idea de educación integral. Habría que poner en todo su relieve el hecho de que este aspecto atraviesa de cabo a rabo la pedagogía y la didáctica modernas en sus vertientes normalistas e instrumentales. Para profundizar en la configuración de estas tradiciones en relación con el cuerpo, consultar Rodríguez Giménez (2019) y Dogliotti (2015).

estructure en afinidad con el modelo de la comunicación o privilegie la comunicación como modalidad del Yo.¹⁸

A modo de cierre

Este artículo se propuso apenas dejar planteadas algunas indicaciones con una doble finalidad. Por un lado, plantear algunos despejes iniciales para pensar el objeto cuerpo en el marco de una teoría que pondera la materialidad del significante. Por otro, marcar posibles formas y vías de indagación teórica que le den continuidad a esos despejes.

Al respecto, a modo de cierre, podemos intentar una síntesis. Un programa de investigación parece demarcarse al poner en todo su relieve lo siguiente: la posibilidad de hacer consistir como hipótesis la intervención del discurso del Otro en los decires que organizan la educación en el espacio moderno. Dicho de otra forma, se trata de empezar por no trivializar la relación entre el sujeto de la ciencia (el sujeto del psicoanálisis) y lo que en ese sentido estricto podríamos llamar sujeto de la educación (que no sería reductible a lo que se acostumbra a llamar con ese nombre). Esto, por una parte y según vimos, supone rechazar las sustancias cartesianas para delimitar al cuerpo como objeto de la teoría.

Advirtiendo todo esto en su espesor, hay que decir que, si hay una manera especificada y ajustada a la teoría de sostener que la educación es del cuerpo,¹⁹ si es que sostener esto siquiera tiene sentido en la teoría que nos orienta (Milner, 2000) (lo que se pone en tensión), ese sentido no puede ser organizado por la referencia a las sustancias cartesianas cualificadas ni a sus derivaciones, ya que con ello se reenviaría la especificidad del objeto al campo de la complementariedad (Henry, 2013). Si la adecuación a la teoría esboza un objeto posible (Milner, 2000), es en el sentido de que la educación, en el modo en que ella es al menos desde Freud, a saber, imposible, está —por decirlo de un modo— gobernada por la insistencia del cuerpo en tanto tal, que, en su materialidad ilimitada y su pluralidad intrínseca, adviene por la intervención del significante, en su condición simbólica, como correlato de la emergencia del sujeto. Esto *subvierte*,²⁰ en el campo del Otro,

18 Por su parte, que en el caso específico de la educación esté implicada también una cualificación asimétrica en relación al mundo, en lo sustancial, no cambia las cosas.

19 Asunto que convoca a todos los artículos publicados en este volumen y que, al mismo tiempo, es objeto de indagaciones sistemáticas por parte del Grupo de Investigación «Cuerpo, Educación y Enseñanza», de la Universidad de la República.

20 Aquí, con esta expresión y la de *subversión*, seguimos la referencia de Paul Henry (2013), para quien el sujeto con el que opera el psicoanálisis (el sujeto de la ciencia inventado por el *cogito* cartesiano) implica una subversión del sujeto del campo de la complementariedad.

la relación de gobierno que, en los discursos derivados del segundo tiempo del *cogito*, la educación ejerce sobre el cuerpo en el campo de la extensión y, complementariamente, sobre las imágenes que de él se da la conciencia.

Se trata de todo un andamiaje discursivo montado sobre las ideas de gobierno educativo de la conciencia psicologizada y del cuerpo biologizado (andamiaje que cristaliza en las pedagogías y las didácticas normalistas e instrumentales) que cesa de forma determinada por la insistencia del sujeto soportada por el cuerpo. Existe allí, quizás, la posibilidad de que un sentido sostenga en la teoría, como objeto específico, al cuerpo en tanto tal y a *su educación*.

Bibliografía

- BADIOU, A., y Milner, J.-C. (2014). *Controversia. Diálogo sobre la política y la filosofía de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Edhasa.
- BEHARES, L. E. (2004). Enseñanza-aprendizaje revisitados. Un análisis de la «fantasía didáctica». En L. E. BEHARES (Dir.), *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber* (pp. 11-30). Montevideo: Psicolibros.
- (2007). Enseñar en cuerpo y alma. La teoría de la enseñanza y el saber en la pulsión. *Revista Educação Temática Digital*, 8 (n.º especial), 1-21.
- (2013). Sobre las éticas de lo imposible y la enseñanza. En A. ROMANO y M. SOUTHWELL (Comps.), *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*. Buenos Aires: Unipe.
- DESCARTES, R. (2011). *Descartes*. Madrid: Gredos.
- DOGLIOTTI, P. (2015). *Educación del cuerpo y discursividades en torno a la formación en educación física en Uruguay (1874-1948)*. Montevideo: Universidad de la República. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/10671>
- DOGLIOTTI, P., y TORRÓN, A. (2015). Algunas notas sobre el concepto de instrucción en Herbart. *Didáskomai*, (6), 37-52.
- FOUCAULT, M. (2007). *Los anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2008). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- (2013 [1965]). Filosofía y psicología. En *¿Qué es usted, profesor Foucault?* Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- HENRY, P. (2013). *A ferramenta imperfeita. Língua, sujeito e discurso*. Campinas: Editora da Unicamp.
- LACAN, J. (2007). *La angustia*. El Seminario, (10). Buenos Aires: Paidós.
- (2008). *Aun*. El Seminario, (20). Buenos Aires: Paidós.
- (2009). *Las psicosis*. El Seminario, (3). Buenos Aires: Paidós.
- LE GAUFEY, G. (2007). *El notodo de Lacan. Consistencia lógica, consecuencias clínicas*. Buenos Aires: El Cuenco de Plata.
- MILNER, J.-C. (1996). *La obra clara. Lacan, la ciencia, la filosofía*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- (2000). *Introducción a una ciencia del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- (2012). *O amor da língua*. Campinas: Editora da Unicamp.
- (2013). *Por una política de los seres hablantes*. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- MUIÑO ORLANDO, J. (2021). *Cuerpo, política y educación en ocasión de la regulación legal de los medios de comunicación masiva. Un análisis del discurso regulatorio (Uruguay, 2008-2018)* (Tesis de maestría, Universidad de la República, Montevideo).
- RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2014). *Consideraciones sobre la distinción entre cuerpo y organismo a propósito de la relación entre vida y política* [inédito].
- (2018). Ciencia y educación: consideraciones a propósito de la distinción entre teoría, práctica e ideología. *Didáskomai*, (9). <https://hdl.handle.net/20.500.12008/28963>
- RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2019). *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)*. Montevideo: Universidad de la República. 2019.
- RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R., y SERÉ QUINTERO, C. (2015). Educación y gobierno de la infancia en Herbart: de lo sensible a lo espiritual. *Didáskomai*, (6), 129-146.
- SOLER, C. (1992). El cuerpo en la enseñanza de Jacques Lacan. En V. GORALI, *Estudios de psicosomática* (Vol. 1). Buenos Aires: Ediciones Atuel.

Cuerpo y experiencia. Sobre lo común y lo propio en la presentación de un problema

JORGE RETTICH¹

Una ruptura con la dicotomía interior/exterior

Es conocida la apelación a lo *interior* desde diferentes proposiciones discursivas, en especial cuando se hace referencia al cuerpo y a cierta experiencia que solo es posible de ser vivida por el individuo que la lleva a cabo. Seguramente, lo más elaborado al respecto de un interior y exterior del cuerpo en vistas de su anulación es el desarrollo de la fenomenología. Esta parte del establecimiento de un marco específico al respecto, que se aleja de toda psicología de la introspección o subjetividades de la personalidad del individuo, para quedarse con el fenómeno puro de aquello que se percibe, y que retorna al primado de la experiencia vivida para la determinación del sentido de los fenómenos, primado que otrora la filosofía trascendental y la ciencia empírica habían desplazado de uno y otro lado.

Pero comencemos por ver, en forma somera, a qué remite la palabra *interior*. El *Diccionario ilustrado. Latino-español. Español-latino* (1992) la define como: «interior *-ius* adj. cp.: más adentro, interior // más inmediato, vecino // más personal, íntimo // más estrecho, restringido // que no es del dominio común, oculto, recóndito, secreto» (pp. 256-257). Dos elementos de análisis son posibles a partir de esta definición: por un lado, qué implica no ser del dominio común y, por otro lado, a diferencia de las primeras acepciones que se definen todas por un *más*, por qué esta última se define por una negación, por lo que no es. Entendemos que ante la referencia espacial o de sentido privativo de las primeras, la negación de lo común abre una posibilidad de análisis directa con la dimensión de la política, ya que, como veremos, lo común se puede vincular a lo público en diferencia con lo privado.

1 Varios de los análisis que se presentan aquí se deben a la investigación hecha en el Proyecto I+D «La relación cuerpo y comunidad en el estudio de las políticas públicas de trabajo y fortalecimiento de la participación comunitaria, en ocasión de la educación del cuerpo», en el marco del Grupo de Investigación Cuerpo, Educación y Enseñanza, y, dentro de este, en la línea de investigación «Estudios sobre el cuerpo, experiencia y comunidad», en el ISEF de la Universidad de la República. El proyecto contó con la financiación de la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la misma universidad.

Para dar cuenta de esto, tomamos la referencia que Roberto Esposito (2003) hace a la palabra *común*, en tanto oposición a lo propio:

En todas las lenguas neolatinas, y no solo en ellas, «común» (*commun*, *comune*, *common*, *kommun*) es lo que *no* es propio, que empieza allí donde lo propio termina [...] Es lo que concierne a más de uno, a muchos o a todos, y que por lo tanto es «público» en contraposición a «privado» (pp. 25-26).²

Si *interior* no expresa el orden común, público, podríamos decir, a partir de Esposito (2003), que solo puede ser del orden privativo, de lo propio. No es algo que está afuera o expuesto y abierto, sino cerrado y limitado por el orden de la pertenencia y la propiedad. En este sentido es pertinente reafirmar el carácter impropio de lo común y su necesaria relación por tanto con lo público:

Se comprende sobre todo que los términos *communis*, *commune*, *communia* o *communio*, formados todos ellos con la misma articulación de *cum* y de *munus*, quieran significar no solo lo que es «puesto en común», sino también y sobre todo a quienes tienen «cargos en común». Lo común, el *commune* latín, implica pues, siempre, cierta obligación de reciprocidad ligada al ejercicio de responsabilidades públicas (Dardot y Laval, 2015, p. 29).²

Decimos que es en el mundo público, diferente a cualquier interioridad, que la política es posible, ya que esta no es del orden de lo íntimo, sino de la expresión, del orden del ser hablante, según los planteos de Jean-Claude Milner (2013). De este modo, la política no es aquello que es propiedad del individuo, o de un conjunto de ellos, sino de lo que más allá de toda pretendida unidad pone en juego la diferencia; pero no la diferencia de características entre individuos, sino la diferencia como estructura constitutiva y constituyente. En este sentido, planteamos que la no identidad es la apertura a la política, porque es la posibilidad del encuentro de las diferencias. No es un *bien* común lo que asegura la política, una *cosa* que une, porque «lo común no se confunde con una propiedad compartida por todos los hombres (la razón, la voluntad, la perfectibilidad, etc.) [...] Lo común debe ser pensado como una

2 Sería interesante pensar que la referencia a lo que *es puesto en común*, en un ejercicio rápido, pudiera considerarse como un movimiento que un agente hace al compartir *algo*, pero muy distinto es pensarlo como un movimiento en el cual ese supuesto *agente* es el que, por estar puesto en común, puede tener la posibilidad de dar cuenta de ello. En este segundo movimiento, no hay *algo* que alguien posee y comparte, sino que lo común exige que eso puesto allí sea lo que una vez puesto, dé cuenta de su posición: habla. Quizás, si lo común se piensa en el orden del lenguaje, lo que está puesto en común es el ser hablante en el acto mismo (Milner, 2013). Pero esto será otro posible trabajo que acá no haremos, aunque sí dejaremos abiertas algunas posibles hipótesis.

coactividad, no como una copertenencia, copropiedad o coposesión» (Dardot y Laval, 2015, p. 57).

A partir de esto, nos interesa formular la siguiente pregunta: ¿cómo el cuerpo se implica en todo esto? Una pista podemos entreverla en este planteo de Hannah Arendt (2013):

el mundo común es algo en que nos adentramos al nacer y dejamos al morir. Trasciende a nuestro tiempo vital tanto hacia el pasado como hacia el futuro; estaba allí antes de que llegáramos y sobrevivirá a nuestra breve estancia. [...] Pero el mundo común solo puede sobrevivir al paso de las generaciones en la medida en que aparezca en público (p. 64).

Podemos leer en el fondo de este pasaje que ese mundo común tiene una constitución de independencia de la vida, nos atrevemos a decir acá, de la vida orgánica. Ni se inicia ni se acaba con esta. Por lo tanto, ¿podríamos buscar en el organismo o en lo que esta palabra representa algo así como un principio para lo común, lo público o la política? Iremos viendo a lo largo del presente trabajo una posible primera respuesta negativa al respecto.

Retomando lo que la noción de *interior* representa, nos encontramos con otro problema que, sin dejar de estar enlazado con la política y lo común, debemos dirimir respecto a una posible relación o no con lo que podamos suponer como interior: el lenguaje.

En este sentido, partimos del siguiente planteo de Michel Pêcheux (2013): «nos atenemos estrictamente al hecho de que “no hay metalenguaje”» (p. 16),³ ya que también entendemos, con Giorgio Agamben (2011), que no hay nada que se pueda decir sin palabras, por fuera del lenguaje. Decimos que corresponde al lenguaje la posibilidad de que el hombre exista en tanto hombre⁴ y, por tanto, nos preguntamos: ¿qué podría ser algo reservado para

3 Esto refiere a la postura lacaniana. Al respecto dice Lacan (1966): «Lo primero que se puede decir en este contexto es que no existe un metalenguaje. Pues es necesario que todos los así llamados metalenguajes les sean presentados a Uds. a través de la lengua» (p. 4).

4 Con esto no nos referimos a ningún romanticismo humano ni al hombre como individuo. Podríamos decir, a riesgo de error, que nos referimos a *lo* hombre, a aquello por lo cual el hombre es tal. También es importante destacar que la palabra *hombre* acá es usada en sentido estricto a lo que refiere su sentido etimológico: «Homo *-inis* m.: nombre (*genus hominum*, el género humano; *homo romanus*, *h. graecus*, un romano, un griego; *inter homines esse*, vivir; *paucorum hominum esse*, ser persona o cosa no accesible a todos)...» (*Diccionario ilustrado. Latino-español. Español-latino*, 1992, p. 222). No es menor, para nuestra posición teórica, que la primera referencia de *hombre* sea nombre. Aristóteles (trad. en 2005) planteaba que el hombre se diferencia del animal porque, además de tener voz igual que este, tiene palabra: «El hombre, por cierto, es el único de los animales que posee palabra. Porque la voz es signo del dolor y del placer, y por eso la poseen también los demás animales (pues su naturaleza ha llegado al punto de poseer sensación de lo doloroso y de lo placentero y de poder manifestársela unos a otros), pero la palabra tiene por fin expresar lo ventajoso y lo perjudicial, y por ello también lo justo y lo injusto» (pp. 57-58).

el dominio privado del interior?, ¿cuál sería esa propiedad inmanente a lo interior? Una primera respuesta fácil sería que solo lo mudo, lo no inscripto en el lenguaje, podría ser algo privado, o sea, lo que no es público, ya que, en cuanto se hiciera público en sentido arendtiano (2013), se hiciera del orden común, perdería su carácter radical de propiedad de un interior que es oculto, inmediato e íntimo, y por tanto pasaría a existir, incluso en el sentido de existencia pública.

Otra pista que podemos hallar en Arendt (2013) para pensar la relación de esto con lo orgánico es la siguiente: «el término “público” significa el propio mundo, en cuanto es común a todos nosotros y diferenciado de nuestro lugar poseído privadamente en él. Este mundo, sin embargo, no es idéntico a la Tierra o la naturaleza, como el limitado espacio para el movimiento de los hombres y la condición general de la vida orgánica» (pp. 61-62). Si bien ese mundo común que plantea la autora no lo podemos remitir estrictamente a lo impropio formulado por Esposito (2003), la imposibilidad de que lo orgánico, natural, terrenal, sea lo que determine ese mundo da la posibilidad de pensar que no sería el organismo lo que determina la relación entre lo común y el cuerpo. Dejamos abierta acá una vía para indagar sobre la indeterminación orgánica respecto a lo común y el cuerpo.

Veamos, en forma somera, a la luz de esto la especificidad de algunos de los pensadores de la fenomenología. Como primer aspecto, debemos destacar que, en principio, tampoco para algunos autores existe algo interior independiente. Según Maurice Merleau-Ponty (1985), no hay algo como un mundo u hombre interior, *a priori* de toda exterioridad: «La verdad no “habita” únicamente al “hombre interior”; mejor aún, no hay hombre interior, el hombre está en el mundo, es en el mundo que se conoce» (pp. 10-11). En este sentido plantea que la forma que es el modo en que el mundo aparece, antes que estar determinada por un interior preexistente, implica «la identidad del exterior y el interior, no la proyección del interior al exterior» (Merleau-Ponty, 1985, p. 81). De esta manera, la fenomenología intenta salvar toda dicotomía o dualismo mente-cuerpo, en una identidad fundada en la percepción, o sea en el cuerpo viviente.

El primer acto filosófico sería, pues, el de volver al mundo vivido, más acá del mundo objetivo [...] devolver a la cosa su fisonomía concreta, a los organismos su manera propia de tratar al mundo, su inherencia histórica a la subjetividad, volver a encontrar los fenómenos, el estrato de experiencia viviente a través de la que se nos dan el otro y las cosas, el sistema «Yo-El Otro-las cosas» en estado de nacimiento, despertar de nuevo la percepción [...] Este campo fenomenal no es un «mundo interior», el «fenómeno» no

En este sentido, hacemos un uso teórico del término *hombre*, refiriendo al animal que nombra y no al varón. Dejamos remarcado entonces que, cuando aparece, no denota ni a un varón ni a una mujer, sino al animal que nombra.

es un «estado de consciencia» o un «hecho psíquico», la experiencia de los fenómenos no es una introspección (Merleau-Ponty, 1985, pp. 77-78).

Pero ¿qué sería la *manera propia de un organismo de tratar al mundo*? Parece ser que la forma de recurrir a desplazar cualquier psicologismo y consciencia trascendental al margen del individuo que vive es apegarse a la experiencia realizada por el organismo. La cuestión acá es que, como veremos más adelante, en el organismo se efectúa la posibilidad de la propiedad del cuerpo, la determinación privada del individuo sobre sí (Seré, 2016). Ese yo que es uno con el cuerpo, en última instancia, parece ser uno con el organismo: «el organismo opone al análisis físico-químico, no las dificultades de hecho de un objeto complejo, sino la dificultad de principio de un ser significativo» (Merleau-Ponty, 1985, p. 77). ¿Qué sería el ser organismo significativo?⁵ Quizás podríamos decir que la idea de organismo cognoscente salva el dualismo, pero al precio, decimos nosotros, de tomar como axioma que el lenguaje no es más que una cualidad de ese organismo, un instrumento que en algún punto le pertenece en sentido orgánico, un producto secundario de la percepción, una forma que el yo que es cuerpo vivido tiene para expresar su manera de percibir la inmediatez con el mundo, la forma en que este se le aparece y conforma su subjetividad. Para esta mirada de la fenomenología parece ser que el organismo es productor de sentido en su inmediata relación con los fenómenos. Claro que no se trata del mismo organismo de la ciencia biológica, un organismo pasivo, digamos muerto, pura extensión. Esta diferencia la podemos encontrar por ejemplo en la idea de *leibkörper* de Edmund Husserl (1997), traducida al español como cuerpo corporal, para referir al cuerpo (*körper*) físico, extenso, que además es cuerpo (*leib*) del ser vivo, y por lo tanto no solo puro *körper*.

No obstante, a este postulado fenomenológico podemos oponer la mirada de Agamben (2011), quien plantea:

Los estudios de Benveniste sobre «La naturaleza de los pronombres» y sobre «La subjetividad en el lenguaje» [...] muestran que el hombre se constituye como sujeto en el lenguaje y a través del lenguaje. La subjetividad no es más que la capacidad del locutor de situarse como un *ego*, que de ninguna manera puede definirse mediante un sentimiento mudo de ser uno mismo que cada cual tendría, ni mediante la remisión a alguna experiencia psíquica inefable del *ego*, sino solamente por la trascendencia del yo lingüístico con respecto a toda experiencia posible. «La subjetividad, ya se plantee en fenomenología o en psicología, no es más que la emergencia en el ser de una propiedad fundamental del lenguaje. ‘Ego’ es aquel que dice “ego”. Tal

5 Sin duda, esta comprensión de la idea de lo significativo no puede sino alejarse radicalmente de la teoría del signo de Ferdinand de Saussure (1955), ya que para este no hay nada de la naturaleza o el organismo que determine los significados.

es el fundamento de la subjetividad que se determina mediante el estatuto lingüístico de la persona... El lenguaje está organizado de tal manera que le permite a cada locutor apropiarse de toda la lengua designándose como yo.» [...] Benveniste demuestra que en realidad es imposible recurrir a una «representación inmediata» y a un «concepto individual» de sí mismo que cada individuo tendría. «[...] ¿A qué se refiere entonces yo? A algo bastante singular, que es exclusivamente lingüístico: yo se refiere al acto de discurso individual en que es pronunciado y cuyo locutor designa. Es un término que no puede ser identificado, sino en una instancia de discurso... La realidad a la que remite es una realidad de discurso (pp. 60-62).

Es interesante en este sentido pensar la perspectiva fenomenológica de Husserl (1997) y la búsqueda de un yo que no se corresponde con el yo del psicologismo. Se puede ver cómo en el recurso a la experiencia noemática como experiencia inmediata con el mundo, establece la base de la experiencia que conforma el yo; no como un sujeto que experimenta el mundo, sino como una subjetividad que se conforma en la experimentación del mundo. Esa experimentación inmediata del mundo que conforma la subjetividad, se pone en diálogo intersubjetivo, o sea, partes objetivas del mundo para un sujeto puesto en un mundo circundante con otros sujetos.

entonces describimos en algunos pasos la correlación entre el sujeto personal y el mundo circundante personal. Observamos cómo las personas entraban en relaciones *personales*, cómo se constituían conglomerados personales como objetividades peculiares de nivel superior, como nacía un mundo del espíritu como mundo de la comunidad intersubjetiva, y cómo frente a él se destacaba un mundo particular para cada sujeto *personal*: cómo cada uno encuentra como suyas multiplicidad sin fin de apariciones, y así en general objetividades exclusivamente inherentes a él (pp. 255-256).

El yo subjetivo que Husserl ubica en la actitud natural de todo individuo es suspendido en la *epoché*, y en su lugar emerge un yo puro como fenómeno evidente. El yo que piensa, en Descartes, es una evidencia en sí, no subjetiva, sino que se presenta como realidad evidente. Esa cosa pensante es el ego trascendental. No como una persona particular, sino como fenómeno, un ser que se presenta ante mí y sobre cuya evidencia no se puede dudar.

Pero aquí tenemos una dimensión que es, a las claras, trascendente: el yo como persona, como cosa del mundo; y, a su vez, la vivencia como vivencia de esta persona concreta, inserta en el tiempo objetivo. Todo ello es cero desde el punto de vista fenomenológico, pues no constituye un dato absoluto. ¿Cómo escapar entonces de la esfera de la psicología como ciencia empírica? Dice Husserl: «Pero puedo también, mientras percibo, dirigir la mirada,

viéndola puramente, a la percepción, a ella misma tal como está ahí, y omitir la referencia al yo o hacer abstracción de ella». Hemos conquistado el fenómeno puro como dato absoluto (Lambert, 2006, p. 522).

El detalle que Agamben observa en esto, es que Husserl deja de lado el papel del lenguaje, con lo cual la experiencia muda de la que Husserl habla, termina por toparse con el lenguaje sin dar cuenta de eso y sin resolverlo.

Husserl —quien sin embargo llega a afirmar aquí que «la humanidad se conoce ante todo como comunidad de lenguaje inmediata y mediata» y que «los hombres en tanto que hombres, la cohumanidad, el mundo... y por otra parte, el lenguaje, están indisolublemente entrelazados y desde siempre incluidos en la unidad indisociable de su respectiva correlación»— haya evitado plantear en este punto el problema del origen del lenguaje en sus relaciones con cualquier posible horizonte trascendental: «naturalmente, aun cuando se anuncie aquí, no nos abocamos ahora al problema general del origen del lenguaje...» (Agamben, 2011, p. 59).

Lo que entendemos que infiere Agamben es que en el método de la reducción fenomenológica Husserl deja de lado el problema del lenguaje, porque, si lo incluyera en la perspectiva aquí planteada, la base axiomática del método quedaría cuestionada. El acto puro de ver y captar requiere tomar posición de un metalenguaje desde donde poder decir algo, punto que con Jacques Lacan (1966), Pêcheux (2013) y Agamben (2011) podemos determinar como imposible o inefable.

En este sentido, podemos ver de nuevo con Merleau-Ponty (1985) el punto de divergencia.

Cualesquiera que hayan sido las mutaciones de sentido que han acabado ofreciéndonos el término y el concepto de consciencia como adquisición del lenguaje, tenemos un medio directo para acceder a lo que designa, tenemos la experiencia de nosotros mismos, de esta consciencia que somos; es con esta experiencia que se miden todas las significaciones del lenguaje y es esta lo que hace justamente que el lenguaje quiera decir algo para nosotros. «Es la experiencia [...] todavía muda lo que hay que llevar a la expresión pura de su propio sentido.» [...] En el silencio de la consciencia originaria vemos cómo aparece, no únicamente lo que las palabras quieren decir, sino también lo que quieren decir las cosas, núcleo de significación primaria en torno del cual se organizan los actos de denominación y expresión. [...] Buscar la esencia del mundo no es buscar lo que este es en idea, una vez reducido a tema de discurso, sino lo que es de hecho, antes de toda tematización, para nosotros. [...] La reducción eidética es, por el contrario, la resolución consistente en hacer aparecer el mundo tal como

es anteriormente a todo retorno sobre nosotros mismos, es la ambición de igualar la reflexión a la vida irrefleja de la consciencia. Apunto a un mundo y lo percibo (p. 15).

La *vida antipredicativa de la consciencia* de la que habla Merleau-Ponty (1985) y esa *experiencia muda*, ambas necesariamente conformadas como metalenguaje, parecen quedar necesariamente atadas a lo que la idea de cuerpo vivido parece querer representar. Si bien no hay mundo interior para Merleau-Ponty, lo que resuelve esa dicotomía incongruente, sí hay un organismo consciente, en el que el cuerpo finalmente tiene su posición originaria. Si bien no es la determinación de lo mecánico, o del sistema psicofísico, o neuronal, lo importante para la fenomenología, más allá del funcionamiento del lenguaje, ¿qué queda que no obedezca a lo que sobre este nos trata de informar la biología? Ese cuerpo vivido que parece resolver el dualismo cartesiano, ¿finalmente no salta por sobre el problema sin incursionar en él? El problema acá se remite a la cuestión del sentido. Para Merleau-Ponty (1985), el *cuerpovivido* se une en forma inmediata al sentido puro de las cosas mediante lo que estas son para la percepción. El cuerpo es un organismo como ser significativo, no requiere de una inscripción.

Pero esto implica que el sentido no es arbitrario, sino que se aloja en un lugar propio al contacto inmediato del individuo con el fenómeno que se le aparece. La crítica a esto podría establecerse desde el materialismo propuesto por Louis Althusser (2015) cuando se preguntaba:

¿por qué no admitir que ni el mundo ni la existencia humana ni la historia humana tienen sentido (un fin, un objetivo fijado de antemano)? [...] ¿por qué no reconocer francamente que la condición más segura para poder actuar en el mundo, para poder influir en su curso, para poder, por lo tanto, introducir *sentido* en él mediante el trabajo, el conocimiento y la lucha es admitir que *el mundo no tiene sentido* (preestablecido, fijado por un Ser omnipotente que es pura ficción)? (p. 44).⁶

El sentido de las cosas no está en las cosas. Al cuerpo viviente que propone Merleau-Ponty, «No puedo comprender la función del cuerpo viviente más que llevándola yo mismo a cabo y en la medida en que yo sea un cuerpo que se eleva hacia el mundo» (p. 94), le oponemos en este análisis «El cuerpo hablante del ser hablante» (Milner, 2013, p. 8). Aquí lo determinante no será lo vivo en el sentido del organismo, sino la vida en el sentido del habla, digamos aquello dado en el lenguaje. El lenguaje no es cualidad de lo vivo, sino que lo vivo se manifiesta en el lenguaje, por lo tanto, es manifestación

6 Podríamos decir también fijado por un ser que no es un individuo, ficción por demás imaginaria.

del lenguaje. Esto no significa que no se requiera lo vivo, pero no es lo determinante, ya que no es allí donde se puede buscar algo como el origen del sentido o la verdad de las cosas.

Concluimos este apartado diciendo que es hemos mostrado como es posible cuestionar la idea de un interior originario o de una exterioridad fundante, sino la inscripción inevitable en el lenguaje para la existencia del hombre. Inscripción que anula la dicotomía interior/exterior, ya que no habría *algo* como una conciencia a la espera del mundo o que se mueve hacia este, sino que el mundo se actualiza en cada inscripción.

Lo común: el cuerpo y el lenguaje

La cuestión del cuerpo no puede quedar aislada de este análisis. Agamben (2011) plantea que «no podemos acceder a la infancia sin tropezarnos con el lenguaje»⁷ (p. 65), o sea, no se puede acceder a algo como una experiencia muda sin que el lenguaje opere al mismo tiempo obturando ese acceso. De forma análoga, decimos aquí que no se puede pensar la cuestión del lenguaje sin enfrentarnos a la cuestión del cuerpo. Cabe destacar que con la palabra *cuerpo* no pretendemos representar acá ningún tipo de reducción concreta como se podría pretender con la noción de *organismo* desde las ciencias bio-médicas. En este sentido, compartimos las posibilidades que abre justamente la diferenciación entre las nociones de *cuerpo* y *organismo*, en concordancia con lo que Rodríguez Giménez (2014) plantea:

Cuando ese límite se desdibuja, dejamos de saber cuándo se trata del cuerpo y cuándo del organismo, cuándo de seres hablantes y cuándo de organismos mudos. Franqueado el límite que deja atrás la inscripción necesaria de «lo vivo» en la lengua, lo que cuenta es el organismo (que muchos no dudan en llamar vida), lo que resta sigue siendo el cuerpo, incluso a pesar de Descartes. «Es absolutamente inútil lanzar grandes declaraciones sobre el retorno a la unidad del ser humano», decía Lacan, «la división está hecha sin remedio» (pp. 135-136).

7 La infancia del hombre es para Agamben, lejos de una etapa evolutiva o la niñez, lo inefable, el límite sobre el cual se constituye el hombre: «la constitución del sujeto en el lenguaje y a través del lenguaje es precisamente la expropiación de esa experiencia “muda”, es desde siempre un “habla”. Una experiencia originaria, lejos de ser algo subjetivo, no podría ser entonces, sino aquello que en el hombre está antes del sujeto, es decir, antes del lenguaje: una experiencia “muda” en el sentido literal del término, una *in-fancia* del hombre, cuyo límite justamente el lenguaje debería señalar» (Agamben, 2011, p. 63). Para una mayor explicación al respecto, se puede consultar Rettich (2019).

Pero tampoco entendemos por cuerpo las ideas sociológicas o antropológicas que lo representan como una construcción o producción social y cultural, como se puede observar en David Le Breton (2010).⁸ La cuestión del cuerpo que proponemos acá se enlaza de manera directa con la del lenguaje. El cuerpo no se constituye en un metalenguaje, sino que funciona y se constituye en el problema de la arbitrariedad del signo,⁹ teoría elaborada por De Saussure (1955), y la radicalidad que Lacan (2017) establece cuando dice: «todo verdadero significante es, en tanto tal, un significante que no significa nada» (p. 264).

A partir de esto diremos lo siguiente: el significante *cuerpo* no está naturalmente atado a ningún significado, sino solo como acto de una arbitrariedad. La cosa que es pretendida ser significada por el significante *cuerpo* no es cuerpo en sí misma, sino que sigue siendo lo que *hay* respecto del cuerpo, al margen de la palabra que lo nombra. La diferencia con la palabra *organismo*, aunque compartan el funcionamiento dentro del lenguaje, es que con esta última se apela a la cosa nombrada, a la cual se le intenta otorgar de forma arbitraria un significado preciso, definitivo y total, en el sentido de poder operar sobre ella sin que importe su inscripción en el mundo.¹⁰ Por el contrario, la noción de *cuerpo*, si bien muchas veces el discurso de la biología establece una analogía representativa de ella como organismo, escapa constantemente a cualquier definición o totalización. El cuerpo se escabulle cuando sobre esta

8 Dice Le Breton (2010): «Las representaciones del cuerpo y los saberes acerca del cuerpo son tributarios de un estado social, de una visión del mundo y, dentro de esta última, de una definición de la persona. El cuerpo es una construcción simbólica, no una realidad en sí mismo» (p. 13). Pero lo simbólico aquí claramente no refiere al postulado lacaniano. En Le Breton, lo simbólico es producido por la convivencia de los hombres en sociedad, por la creación de símbolos necesariamente atados a un sentido que identifica una cultura y la diferencia de otra. No es como se manifiesta en Lacan. En Lacan (2005), lo simbólico refiere de manera específica al funcionamiento del significante, justamente en tanto no significa nada; mientras que en Le Breton, al contrario, es el conjunto de representaciones que significan una serie bastante precisa de cosas para una sociedad o cultura particular.

9 Dos cosas entre otras relevantes que comprueba De Saussure (1955) tienen que ver con que la cosa que es nombrada no queda unida por ese acto al nombre, ya que «Lo que el signo lingüístico une no es una cosa y un nombre, sino un concepto [significado] y una imagen acústica [significante]», y con que «El lazo que une el significante al significado es arbitrario [...] queremos decir que es inmotivado, es decir, arbitrario con relación al significado, con el cual no guarda en la realidad ningún lazo natural» (pp. 128, 130-131). En tanto *cuerpo* es un significante, nombra una cosa, esa cosa que el significante *cuerpo* trata de nombrar no tiene relación, no queda atada al nombre *cuerpo*, y en tanto significante, el significado de *cuerpo* es arbitrario, por tanto puede corresponder a diversos significados.

10 Supuesto que, por lo ya dicho o por la posición teórica que aquí ya hemos transmitido, no es posible, pero que funciona, por ejemplo, en la medicina, la cual hace de un ser hablante un paciente, o un organismo como cualquier otro sobre el cual poder intervenir, operar, sin otra consideración primordial que la supervivencia.

noción recae la discusión por lo cultural, lo social, lo histórico y lo político. En un punto podemos decir que el organismo puede ser operado, mientras que el cuerpo al estar en la historia, inscripto en la cultura, es pasible de ser educado.¹¹ En este sentido, vale establecer la distinción entre lo simplemente vivo y la forma de vida que Agamben (2001) con claridad recoge del griego, en el que «*zoé*, que expresaba el simple hecho de vivir común a todos los vivientes (animales, hombres o dioses), y *bios* [vida humana], que significaba la forma o manera de vivir propia de un individuo o de un grupo» (p. 13) eran las dos referencias diferenciadas que estos usaban para nombrar la vida. Así, a pesar de que la Modernidad ha diluido esta diferencia en la prevalencia única de lo puro vivo, en el anhelo de establecer lo real¹² del cuerpo y su fijación a un único significado posible,¹³ podemos decir que «Tenemos que aprender, en cambio, a pensar el hombre como lo que resulta de la desconexión de estos dos elementos y no investigar el misterio metafísico de la conjunción, sino el misterio práctico y político de la separación» (Agamben, 2016, p. 35). Vale lo mismo a la hora de pensar también la pretendida unidad o integralidad que en el siglo xx se ha articulado en el ser bio-psico-social.¹⁴

11 De ningún modo esto implica una desconexión tal que nos podamos enfrentar al organismo en ausencia de un cuerpo allí, lo mismo al revés. La separación remite a un análisis que permite observar los dispositivos que hacen disponer y manejar el organismo como si fuera algo separado del cuerpo, o sea, de la cultura y la historia, por lo tanto, como dispositivos para una biopolítica. Lo mismo podría pensarse a la inversa en un discurso idealista que pudiera prescindir de lo que *hay*, en un sentido milneriano, respecto al cuerpo para analizarlo. Por el momento, preferimos usar esta expresión de Milner (1999) para nombrar lo real en lugar de la idea de organismo, la cual ya es devota del discurso de la biología.

12 Aquí entendemos lo real como lo plantea Lacan (2005): «Lo real es la totalidad o el instante que se desvanece» (p. 54). Ana María Fernández (2008) lo recoge de esta forma: «Lo Real es “lo imposible” (Lacan, 1964) porque es imposible de imaginar, imposible de integrar en el orden simbólico e imposible de obtener de algún modo. Lo Real también tiene connotaciones de materia; implica una sustancia material que subtiende lo Imaginario y lo Simbólico (materialismo). El *materialismo* que plantea Lacan (1955-1956) es un materialismo del significante: “los significantes están perfectamente corporizados, materializados”. Dicha materialidad del significante tiene que ver con su indivisibilidad: “esta materialidad es singular en muchos modos, el primero de los cuales es que el significante no soporta la partición”. El aspecto real del significante es la Letra. Por otro lado lo Real no puede ser conocido puesto que va más allá de lo Imaginario y lo Simbólico; es, como la cosa en sí kantiana, una *x* incognoscible. Lacan cita a Hegel cuando dice que lo real es *racional* y lo racional es real, con lo cual implica que lo real es susceptible de *cálculo* y *lógica*. Finalmente, a partir de la década del 70 realiza una diferenciación entre lo Real y la *realidad*. Define la realidad como “la mueca de lo Real” en la cual lo Real aparece lo incognoscible y la realidad como las representaciones subjetivas que son un producto de representaciones simbólicas e imaginarias (cf. Lacan, 1969-1970; 1973)» (p. 99).

13 El significado dominante en la Modernidad, estamos hablando del discurso de la biología (Crisorio, 2016).

14 Sintagma creado en 1977 por George Libman Engel, médico psiquiatra estadounidense.

Ahora bien, si la cuestión del cuerpo no puede ser pensada sin la del lenguaje, a partir de lo expuesto, no podemos dejar de poner en la discusión lo común respecto al cuerpo. ¿Qué sería el cuerpo en tanto común? Desde ciertas posiciones la cuestión podría estar sometida a la búsqueda de la esencia o de cualidades compartidas por todos y todas, elementos que refieren generalmente al cuerpo como propiedad del individuo y que tienen su asiento en la idea de organismo.

El individuo (que dice «Yo», el «ego patrocínante») tiene a eso que llama cuerpo como una propiedad personal. Tal propiedad le otorga derechos y libertades para decidir sobre su destino, de forma tal que ser dueño del cuerpo, tener el título de propiedad del organismo, es condición en principio suficiente para el individuo adquirir la potestad de decidir sobre el destino de lo que en él acontece (Seré, 2016, p. 101).

Desde la comprensión de la experiencia como *experimentum linguae*¹⁵ (Agamben, 2011), si el cuerpo público, común, no podemos ubicarlo respecto a una propiedad, a una identidad que iguala, define o cierra, decimos que lo común respecto al cuerpo debemos pensarlo en el orden de la experiencia del lenguaje. A partir de esto, también inferimos la hipótesis de que lo común sobre el cuerpo en tanto no le pertenece a nadie, impropio, solo puede ubicarse más allá de cualquier interior, de cualquier principio de apropiación o individuación. Abrimos así un problema para seguir indagando: ¿es lo inapropiable del cuerpo, lo común respecto al mismo? ¿el cuerpo que no reviste carácter íntimo o privado? Si ese común no fuera el cuerpo como sumatoria de propiedades compartidas, ya sean físicas, psíquicas, sociales o culturales, ¿sería un cuerpo sin esencias y no determinado por un metalenguaje?, pero aun más, si no remite a una identificación con alguna propiedad, ¿lo común sobre el cuerpo debería ser el punto en el que se abre a todas las posibilidades?, ¿qué sería lo común pensado en el cuerpo en relación con lo real del cuerpo?

A priori diremos que no habría un cuerpo determinado por una cuestión descriptiva ni teleológica, porque ni lo real del cuerpo ni lo común serían identificables con ninguna propiedad particular. Parece abrirse camino un pensamiento que lo mantiene más allá de la posibilidad de ser apropiado o establecido por naturaleza, y que por ende justifica la contingencia y existencia política del cuerpo. Si el cuerpo está atado a la política, es por la condición de ser hablante,¹⁶ y es por esto justamente que la ética no solo entra en juego

15 Dice Agamben (2011): «un *experimentum linguae* en el sentido propio del término, donde se hace experiencia con la lengua misma [...] en una experiencia del lenguaje como tal en su pura autorreferencialidad» (pp. 211-213).

16 Según Milner (2013), «allí donde existe, la política es asunto de seres hablantes. Es lo mismo que decir que es asunto de cuerpos hablantes, porque no hablarían si no tuvieran

en la política, sino en el cuerpo. Como vimos ya con Agamben (2006), que no haya un sentido primario u original —digamos que no exista algo a realizar como, por ejemplo, una comunidad concreta— ni una determinación corporal preestablecida —una esencia del ser— es lo que justamente abre al hombre al mundo común y a la necesidad de la política, a lo que siempre está por venir:

El hecho del que debe partir todo discurso sobre la ética es que el hombre no es, ni ha de ser o realizar ninguna esencia, ninguna vocación histórica o espiritual, ningún destino biológico. Solo por esto puede existir algo así como una ética: pues está claro que si el hombre fuese o tuviese que ser esta o aquella sustancia, este o aquel destino, no existiría experiencia ética posible, y solo habría tareas que realizar [...]

Hay, de hecho, alguna cosa que el hombre es y tiene que pensar, pero esto no es una esencia, ni es tampoco propiamente una cosa: es el *simple hecho de la propia existencia como posibilidad y potencia* (p. 41).

Se trata de una ética que en algún sentido no puede escapar al problema de lo común y, por lo tanto, al pensamiento sobre la comunidad. Si bien Esposito y Agamben no recorren el mismo camino y mantienen sus diferencias en el pensamiento sobre estos elementos —aspectos que no trataremos acá—, llegamos a otra hipótesis posible: en lo común respecto al cuerpo se manifiesta que lo real del cuerpo niega la estabilidad de cualquier representación, lo cual puede ser pensado como un principio para la política. En este sentido cabría preguntarse lo siguiente: ¿qué relación puede establecerse entre lo común y el rsi —lo real, lo simbólico y lo imaginario— de Lacan?¹⁷

Es importante aquí aclarar que de ningún modo lo común y lo real del cuerpo serían la misma cosa. *Hay* real, como dice Milner (1999), sin lo cual «no hay nada que haya»; pero no *hay* común en el mismo sentido que *hay* real, sino como vacío, según Esposito (2003), deuda que sustrae toda posibilidad de determinación individual;

cuerpo. Pero, a su vez, si tuvieran solo cuerpos y no hablasen, no tendrían necesidad de política» (p. 12).

- 17 Lacan hace referencia al rsi en sus diversos escritos. Respecto a este, la nitidez y referencia de Milner (1999) es más que precisa para nuestros propósitos: «La primera, o más bien la suposición uno, pues ya es excesivo darles un orden, es que, por arbitrario que sea, *hay* [...] gesto de corte sin el cual no hay nada que haya. Se nombrará esto real o R. Otra suposición, llamada simbólico o S, es que *hay* *lalengua*, suposición sin la cual nada, y singularmente ninguna suposición, podría decirse. Otra suposición, por último, es que *hay* *semejante*, donde se instituye todo lo que forma lazo: es lo imaginario o I [...] Frente a S que distingue y frente a I que enlaza, R es, por tanto, lo indistinto y lo disperso (pp. 9-11).

no es lo propio, sino lo impropio —o, más drásticamente, lo otro— lo que caracteriza a lo común. Un vaciamiento, parcial o integral, de la propiedad en su contrario. Una desapropiación que invierte y descentra al sujeto propietario, y lo fuerza a salir de sí mismo. A alterarse. En la comunidad los sujetos no hallan un principio de identificación, ni tampoco un recinto aséptico en cuyo interior se establezca una comunicación transparente o cuando menos el contenido a comunicar. No encuentran, sino ese vacío, esa distancia, ese extrañamiento que los hace ausentes de sí mismos [...] *No* sujetos. O sujetos de su propia ausencia, de la ausencia de propio. De una impropiedad radical que coincide con una absoluta contingencia, o simplemente «coincide»: cae conjuntamente. Sujetos finitos —recortados por un límite que no puede interiorizarse porque constituye precisamente su «afuera»—. La exterioridad a la que se asoman, y que los penetra en su común no-pertenecerse. Por ello la comunidad no puede pensarse como un cuerpo, una corporación, una fusión de individuos que dé como resultado un individuo más grande [...] Pero sí su exposición a lo que interrumpe su clausura y lo vuelca hacia el exterior, un vértigo, un síncope, un espasmo en la continuidad del sujeto (Esposito, 2003, pp. 31-32).

El lenguaje en la experiencia

En principio planteamos que adherimos a la proposición agambeniana para decir que la experiencia es con relación al lenguaje. Sin lenguaje lo único que podría haber es una experiencia muda, sobre la cual nada podría decirse que no fuese ya con palabras. Por lo tanto, decir, intentar explicar o describir algo como una experiencia muda, es desde el inicio una anulación de dicha experiencia, o de un modo más preciso, en el acto mismo de decir algo sobre una experiencia muda se determina su imposibilidad. Imposibilidad que igualmente es relevante en sí misma, ya que determina también la imposibilidad del lenguaje de acceder a ella, o sea, marca su límite y posibilidad a la vez. De este modo, la experiencia muda tiene efectos sobre el lenguaje y el sujeto, en tanto su inaccesibilidad es el principio mismo que la sostiene y define.

En algún sentido lo dijo antes Lacan (2005), que frente a «la cuestión del origen del lenguaje [...] El lenguaje está ahí, es un emergente. Ahora que emergió, nunca más sabremos cuándo ni cómo comenzó, ni cómo eran las cosas antes que estuviera» (p. 29). Con esta sentencia, nada puede saberse de un *a priori* del lenguaje que no sea por medio de este, por tanto, ya y para siempre inscripto en el lenguaje.

En el acto mismo de hablar, describir algo sobre una experiencia muda, esta es anulada, y lo mudo se corre de lugar. Digamos así: algo que debería expresarse desde su supuesto estado originario, metalingüístico, solo puede ser hablado y nunca hablar. Su posición es subordinada al acto de habla. En

este sentido, es necesario atenerse a que lo mudo, la experiencia de lo mudo, la infancia, si bien no es un habla, es una potencia que muestra que no todo está determinado, fijado de manera natural, sino que es en la arbitrariedad del signo que algo se expresa. De ahí, de nuevo que algo como la política sea necesario. Lo mudo muestra que el hombre no nace con un destino, en todo caso este se le imprime, y sobre eso se abre el debate.

Tampoco planteamos acá que lo mudo es lo real. No solo porque, por todo lo expuesto, la idea misma de lo mudo ya tiene un campo de referencias y un funcionamiento lógico que, dependiendo de la situación, lo aparta de una referencia específica a lo real, sino porque lo mudo no puede ser algo que nunca hubiese tenido como posibilidad el habla. Una roca no es muda, porque nunca tuvo en potencia la posibilidad de ser capturada por el lenguaje. En este sentido diremos que no es que cada cosa tenga algo de mudo o un lado mudo. Esto lo deducimos de Agamben (2011), quien plantea la experiencia muda como la infancia¹⁸ específicamente del hombre. En tanto solo este tiene infancia, lo mudo solo puede ser el límite del lenguaje y no una propiedad de toda cosa que exista sobre la tierra y que no habla. Por eso planteamos aquí la particularidad de lo real del cuerpo respecto a cualquier otra cosa que se pueda pensar en función de lo real.

Así podremos establecer o suponer referencias, cuestiones, entre lo mudo y lo real, sin tener que por eso superponerlos, igualarlos o sustituirlos. De acuerdo con esto, inferimos que la búsqueda de lo real no consiste en representarlo en una nueva referencia, en lo mudo. Esta búsqueda no es otra que la que se manifiesta en la inconsistente tarea de hacer signo, o dicho de otro modo, el necesario funcionamiento de las representaciones a expensas del significante. Así lo ha expresado Lacan (2005) respecto a lo simbólico:

De este modo debe entenderse lo simbólico en juego en el intercambio analítico. Así se trate de síntomas reales, actos fallidos, y todo lo que se inscriba en lo que encontramos y reencontramos incesantemente, y que Freud definió como su realidad esencial, se sigue tratando y se tratará siempre de símbolos organizados en el lenguaje, luego, que funcionan a partir de la articulación del significante y el significado, que es el equivalente de la estructura misma del lenguaje (p. 28).

Diferente a todo esto, y en ciertos aspectos hasta en oposición, se puede ubicar la experiencia que funda su origen en una posición consciente y subjetiva, o sea, aquella que se produce a partir de la forma en que un individuo

18 Como indica el *Diccionario ilustrado. Latino-español. Español-latino* (1992), la palabra *infancia* proviene del latín «Infantia –ae f.: incapacidad de hablar, infacundia // infancia, niñez» (p. 246). También, en otra entrada, del latín «Infans –ntis (in, fari): mudo, que no habla // incapaz de hablar, infacundo // que aún no puede hablar, niño // infantil, pueril» (p. 246).

capta o vive el mundo. En esta, el lenguaje ya no puede ser comprendido como una estructura en la cual el viviente se inscribe. Desde una perspectiva así, el lenguaje no puede ser otra cosa que un medio o instrumento para que un individuo pueda acceder al mundo, comunicarse y establecer vínculos. Una producción que la cultura le pone a la mano para que este pueda expresar lo que vive, básicamente un sistema de comunicación producto de esta en un sentido antropológico o sociológico.

La idea de que el lenguaje solo tiene que ver con una herramienta o mecanismo del que el hombre se vale para comunicarse se puede ver en diferentes teorías de la comunicación. Esto es claro en las teorías de la información que parten del modelo propuesto por Claude Shannon y Warren Weaver en 1949, técnico e instrumental en específico, y en posteriores teorías de la comunicación que extrapolan o critican su modelo, integrando la dinámica intersubjetiva (Amador Bech, 2008). La comunicación se inscribe dentro del intercambio de información, o intercambio simbólico, entre dos individuos conscientes con una finalidad determinada, y el lenguaje es concebido como método o canal dado por el humano para lograr la comunicación en la transmisión de la cultura; podríamos decir como una especie de evolución en el relacionamiento físico, psíquico y social.

Lo mismo sucede en general en las teorías más volcadas a las neurociencias.¹⁹ En este sentido, lo mudo ya no sería un límite para el lenguaje, sino una etapa dentro del desarrollo, un momento cronológico a ser superado en la medida que un niño o niña a partir de su propia vivencia y la maduración de las capacidades físicas se va desarrollando. La infancia del hombre de la que habla Agamben, para el esquema conceptual de las neurociencias, no sería el límite al que se enfrenta el lenguaje, sino que sería un período concreto de la evolución de un ser vivo de la especie humana. Sin duda, en la posición agambeniana el sujeto se constituye en el lenguaje y en la segunda el sujeto es el individuo que en sociedad produce, a partir de su desarrollo, cualidad, e intercambio, algo como el lenguaje.

Sobre el origen del lenguaje, podrá decirse que este es producto de la evolución de la especie, de la interacción entre individuos que, a partir de la combinación entre la necesidad de convivir, el trabajo y la capacidad fónica, van desarrollando el lenguaje como herramienta de comunicación. Podría decirse también que, a partir del fenómeno de la interacción y de cierta cualidad biológica del organismo humano, el lenguaje se produce como consecuencia. No son menores las visiones naturalistas sobre este, que ya se expresaron en Rousseau en pleno siglo XVIII.²⁰ Sin embargo, desde una perspectiva del es-

19 Se puede observar, por ejemplo, en el apartado «Lenguaje, habilidades comunicativas» (p. 35) del libro de Jazmín Bonilla Santos, Alfredis González Hernández, Ángela Ríos Gallardo y Laura Arroyo España (2017).

20 Sobre la cualidad del lenguaje como producto natural del hombre para comunicarse, Rousseau (2008 [1781]) escribe: «Para explicarlo hay que remontarse a alguna razón que

tructuralismo lingüístico, se podrá objetar no solo a las posiciones naturalistas, sino también a las biológicas y psicológicas de la interdependencia entre individuo, organismo y sociedad.

El efecto subversivo de la trilogía Marx-Freud-Saussure fue un desafío intelectual que suscitó la promesa de una revolución cultural que pondría en tela de juicio las evidencias de un orden humano estrictamente bio-social.

El hecho de restituir algo del trabajo específico de la letra, del símbolo, de la huella, fue empezar a abrir una falla en el bloque compacto de las pedagogías, de las tecnologías (industriales y biomédicas), de los humanismos moralizadores o religiosos: fue poner en duda la articulación dual de lo biológico con lo social (excluyendo lo simbólico y el significante). Fue un ataque que atestó un golpe al narcisismo (individual y colectivo) de la conciencia humana (cf. Spinoza en su tiempo), un ataque contra la eterna negociación del «sí-mismo» (como amo-esclavo de sus gestos, palabras y pensamientos), en relación al otro-sí-mismo (Pêcheux, 2013, p. 11).

En cierto sentido el estructuralismo viene a otorgar una mirada que golpea a las psicologías del yo, en tanto el hombre no es producto de un tipo de voluntad consciente, sino de la castración simbólica;

la revolución cultural estructuralista no deja de despertar un recelo totalmente explícito en relación con el registro de lo psicológico (y de las psicologías del «yo», de la «conciencia», del «comportamiento» o del «sujeto epistémico»). Este recelo no es así engendrado por aquel odio hacia la humanidad que generalmente se le supone al estructuralismo, sino que traduce el reconocimiento de un hecho estructural propio al orden humano: el de la castración simbólica (Pêcheux, 2013, p. 11).

El hombre no es producto de su propia voluntad, agente de sí mismo, sino que es efecto de un orden que establece límites, que divide, que pone de manifiesto lo inesencial de su existencia, la profunda *impertenencia* a su origen o su conformación como tal.²¹ Así, el hombre no se conforma solo,

haga a lo local y que sea anterior a las costumbres mismas: siendo la primera institución social, el habla solo debe su forma a causas naturales. Tan pronto como un hombre es reconocido por otro como un ser que siente, que piensa, semejante a él, el deseo o la necesidad de comunicarle sus sentimientos y sus pensamientos lo llevan a buscar los medios para lograrlo. Esos medios solo pueden provenir de los sentidos, los únicos instrumentos con los cuales un hombre puede actuar sobre otro. Así se instituyen los signos sensibles para expresar el pensamiento. Los inventores del lenguaje no hicieron este razonamiento, pero el instinto les sugirió su consecuencia» (p. 19).

21 Esto no implica la inexistencia de la conciencia, solo que, por el recorrido que hacemos, la voluntad y la conciencia no se encuentran en el centro de lo que hace al hombre

individuo, unidad, sino afectado por una división, en la que *algo* y no *alguien* lo constituye. Configurado más por una negatividad que por una positividad o una sumatoria, podríamos decir al respecto que su constitución es común a todos los hombres, no como una propiedad inherente ni como un origen incandescente, sino como el carácter de una deuda estructural, una deuda con otra cosa. Digamos con Esposito (2003) al respecto del sentido etimológico del término *común* (*communis*), que implicaba compartir una carga o encargo, y que comparte la misma raíz que la palabra *comunidad* (*communitas*),²² en tanto «conjunto de personas a las que une, no una “propiedad”, sino justamente un deber o una deuda. Conjunto de personas unidas no por un “más”, sino por un “menos”, una falta, un límite que se configura como un gravamen, o incluso una modalidad carencial» (pp. 29-30). Podemos decir que el límite que así se le impone al hombre es en potencia lo que lo abre al mundo, con lo cual queda estructuralmente atado, donado, gravado con esa apertura, la cual luego le dará la posibilidad de encontrarse con otros, con lo político.

Articulando lo expuesto por el filósofo italiano en una cita anterior, respecto a que es de manera más drástica lo otro lo que constituye lo común, con el pensamiento de Lacan, nos planteamos pensar que eso otro no es un otro individuo. Lo que posibilita la apertura no es un semejante, sino el Otro.²³

tal, sino el lenguaje. Esto no niega la gran relevancia de la conciencia a la hora de las decisiones políticas de una sociedad ni justifica el dejar de hacer o de luchar por determinadas reivindicaciones, sino que justifica poder pensarlas en relación con otro marco referencial que permita repensar cualquier proyecto político, no para diluirlo, sino para establecer nuevas formas posibles. Decimos con claridad que no hay mejor manera de pensar la política y un proyecto político que con base en lo común, la impropiedad como forma de destituir la predominancia del capital. Encontramos que en las bases más radicales de la forma de lo común reside un pensamiento que aporta otras ideas más allá del voluntarismo y el predominio del individuo, conceptos necesarios para el discurso del emprendedurismo y el sistema de acumulación de capital.

22 El término *comunidad* proviene del latín *communitas* y este deriva del griego *koinótes*, y comparte con el término *común* del latín *communis* y del griego *koinós* la raíz *munus*: «el *munus* indica solo el don que se da, no el que se recibe. Se proyecta por completo en el acto transitivo del dar. No implica de ningún modo la estabilidad de una posesión —y mucho menos la dinámica adquisitiva de una ganancia—, sino pérdida, sustracción, cesión: es una “prenda”, o un “tributo”, que se paga obligatoriamente» (Esposito, 2003, p. 28). A su vez, *con* del latín *cum* es lo que pone en relación. Por eso *común* y *comunidad* implican una relación del *munus*, de la deuda, lo que pone en relación es una falta o un deber, nunca una sustancia o una propiedad. «El *cum* es lo que vincula (si es un vínculo) o lo que junta (si es una juntura, un yugo, una yunta) el *munus* del *communis* cuya lógica o carga semántica Esposito ha reconocido y desarrollado tan bien (es el eje de todo el libro): el reparto de una carga, de un deber o de una tarea, y no la comunidad de una sustancia. [...] el *con* —o el *entre*— en el que tenemos nuestra existencia, es decir, a la vez nuestro lugar o nuestro medio y aquello a lo que y por lo que *existimos* en sentido fuerte, es decir, estamos *expuestos*» (Nancy, 2003, pp. 15-16).

23 Acá, con el *Otro*, con mayúscula, nos referimos al Otro en el sentido que lo explica Lacan (2007): «Este Otro es, por supuesto, el que a lo largo de los años creo haberlos entrenado

La explicación de la integración de un recién nacido a la sociedad no se da por la voluntad de un individuo concreto de transmitirle su acumulado o propiedad cultural, sino por efecto del Otro que se manifiesta en ese hablante concreto que recoge al recién nacido. A riesgo de error planteamos acá como hipótesis que ese Otro funciona en un espacio común, en un espacio impropio a cualquier ego o biología como asiento de la propiedad individual, muchas veces manifestada en, por ejemplo, yo soy y yo tengo un cuerpo.

Sin animar ningún tipo de comparación que nos haría incurrir en errores seguros, sí podríamos avizorar como hipótesis que la comunidad y, en su defecto, lo común comparten con la idea del Otro un campo conceptual por lo menos próximo. Así, el planteo de Jean-Luc Nancy (2001) respecto a que «la comunidad, por el contrario, designaría aquello a partir de lo cual solamente algo como “el hombre” podría ser pensado» (p. 52) habilitaría a inferir que lo común y la comunidad implican, más que la identificación de un grupo humano, las condiciones de posibilidad de la cultura y la historia.

Haciendo una posible lectura de la experiencia de ese Otro que plantea Lacan, al abrigo de las nociones de *común* y *comunidad* recién esbozadas, decimos que de algún modo podemos vaticinar acá la posibilidad de una relación teórica entre lo común y el Otro o el campo simbólico. Así como lo común o la comunidad no coincide con el individuo ni con ninguna propiedad de este, lo Otro tampoco se identifica con el sujeto empírico.

Este tercero es sin embargo lo que encontramos en el inconsciente. Pero justamente, está en el inconsciente: allí donde debe ser situado para que se instaure el ballet de todas las maquinillas, o sea por encima de ellas, en ese otro lado donde Claude Lévi-Strauss les dijo, el otro día, que se sostenía el sistema de intercambio, las estructuras elementales. Es preciso que en el sistema condicionado por la imagen del yo intervenga el sistema simbólico, para que pueda establecerse un intercambio, algo que es no conocimiento sino reconocimiento.

Ven así que el yo en ninguna circunstancia puede ser otra cosa que una función imaginaria, aun cuando en cierto nivel determine la estructuración del sujeto. Es tan ambiguo como puede serlo el objeto mismo, del cual es, en cierto modo, no solamente una etapa, sino el correlato idéntico.

El sujeto se plantea como operativo, como humano, como *yo (je)*, a partir del momento en que aparece el sistema simbólico. Y ese momento no se puede deducir de ningún modelo perteneciente al orden de una estructuración individual (Lacan, 2008, p. 84).

para distinguirlo a cada momento del otro, mi semejante. Es el Otro como lugar del signifiante» (p. 32).

La división, y no la unidad, es lo que determina la apertura del hombre al mundo. Así, la referencia a un interior originario, productor de sentido, al menos podríamos plantearla como incorrecta, ya que toda referencia a la idea de interior tiene como condición la exposición al lenguaje. La apertura del viviente a la cultura es lo que determina al hombre. Con esto podemos decir también que la dicotomía interior/exterior cae, se hace inconsistente, ya que no hay un interior originario que decida abrirse. La experiencia no es interior, sino que es en el orden del lenguaje. Esta apertura no es la salida de algo de un lugar íntimo, no es ninguna revelación, sino expresión misma de la inscripción. No es una propiedad originaria de algún carácter compartido por todos, sino la donación a un registro que inevitablemente lo deja en falta, expropiado de toda unidad.

Por lo tanto, se trata de una impropiedad de la cual no puede desligarse, porque sería cerrarse a la conformación dentro de la cultura, del ser hablante, cerramiento que por lo menos no se podría producir con palabras o con el pensamiento, porque este ya es inscripción. Sin embargo, no faltan diferentes discursos proclives a este cerramiento y que se unen en sus bases teóricas, aunque se rechacen ideológicamente: el discurso egoico de la exaltación ficcional del interior —«en mi interior debo buscar la libertad, la transformación, en la primacía de mi experiencia»—²⁴ y el discurso liberal, y también neoliberal, que apela al empoderamiento de cada individuo.²⁵ Capítulo aparte sería acá establecer el correlato entre estas formas de cerramiento, a veces enmascaradas de emancipación, y el funcionamiento dialéctico entre comunidad e inmunidad que propone Esposito (2009):

la inmunidad es el límite interno que corta la comunidad replegándola sobre sí en una forma que resulta a la vez constitutiva y destitutiva: que la constituye —o reconstituye— precisamente al destituirla. Esta dialéctica negativa adquiere particular relevancia en la esfera del lenguaje jurídico o, para ser más exactos, del derecho como dispositivo inmunitario de todo el sistema social (p. 19).

24 Junto a esta referencia discursiva podemos asociar otras tantas que entendemos, en algún sentido, pueden responder a la misma estructura conceptual para ser posibles, tales como *yo soy mi cuerpo, yo determino mi futuro, querer es poder*, así como todos los enunciados voluntaristas que se quieran sumar a una larga lista de invocación al poder egoico.

25 En este sentido se puede entender lo que propone Behares (2014) con la idea de ego patrocinante: «Por esta expresión queremos indicar una construcción conceptual e ideológica, el ego, que patrocina toda una visión de lo social y lo humano, en todos sus componentes (el pensamiento, la voluntad y el lenguaje incluidos), a partir de la estabilidad de los individuos, detentores de las claves necesarias a su propia justificación [...] El *ego patrocinante*, valga el pleonismo, patrocina las políticas liberales y neoliberales inherentes a las sociedades capitalistas en materia de ciencia, tecnología y organización social» (p. 117).

Todo lo dicho hasta aquí no quiere decir que no se pueda pensar y establecer como objeto algo del orden del lenguaje, de hecho así lo hizo De Saussure (1955) —en específico respecto a la lengua—, pero no para establecer su origen, sino su sistema y funcionamiento. Nunca podremos saber mediante un medio prerreflexivo, si existió una instancia primera en que lo mudo dejó de serlo para transformarse en habla, o si desde siempre hubo habla, o qué, porque nunca podremos adoptar la posición de algo por fuera del lenguaje para pensar. Ni siquiera la idea de este como producto de una evolución puede establecer cuándo y de qué modo se produjo. Las teorías al respecto pueden proliferar, porque las evidencias son pocas. «El acto por el cual, en un momento dado, fueran los nombres distribuidos entre las cosas, el acto de establecer un contrato entre los conceptos y las imágenes acústicas, es verdad que lo podemos imaginar, pero jamás ha sido comprobado» (De Saussure, 1955, p. 136).

Lo común, la carne y el cuerpo

Si lo real del cuerpo queda delimitado en la representación del organismo, como sustancia o conjunto de tejidos y sistemas que posibilitan la vida de cualquier entidad animal, diremos que el cuerpo queda restringido, atrapado en lo mudo, en tanto representado en la sustancia.²⁶ Es relevante aquí decir que el organismo no es lo mudo, sino que es una representación que, como dijimos, apela a la instancia de lo mudo respecto al cuerpo.²⁷ Solo en su articulación con el lenguaje, algo así como el viviente, puede representarse

26 Es importante mencionar que es representado *en* la sustancia y no *por* la sustancia, ya que lo único que puede representar es el significante una vez asociado imaginariamente a un significado, vuelto signo. O sea, una vez que se relaciona de manera arbitraria con un significado. Una presentación de la sustancia sin mediación significativa sería una relación directa con la sustancia y, por tanto, muda, sin posibilidad de experiencia, de algo que la saque de la infancia, que le dé existencia, o sea, que opere sobre ella el significante.

27 Esta apelación no deja de ser una posición teórica y política a la vez. Es teórica en el sentido de que se comprenda que se puede operar sobre esa sustancia como si esta fuera muda, desconociendo que la operación del significante *organismo* ya modifica la sustancia sin poder operar sobre ella como si fuera muda, aunque sea ese su axioma fundamental. Esto redundante en la posición política. Bajo la pretensión de operar sobre lo mudo como si esto no se modificara, se delinea una posibilidad de dominio del cuerpo bajo una forma posible de ser y deber ser de este, la que está orientada por la medicina, que en su supuesto se ubica más allá de la cultura por vincularse con lo mudo del cuerpo, sobre lo que no puede haber debate o discusión. Posición que le permite desde una supuesta posición apolítica determinar la verdad sobre el cuerpo y prescribir el programa adecuado para cualquier posición política. En este sentido, no sería preocupante la posición teórica, de hecho funciona bien en algunos casos para la intervención médica muchas veces necesaria, sino la política, que prescribe un programa social sobre la base de una reducción falsa cuando se trata del hombre y no de la sustancia biológica, del hablante y no del organismo.

las cosas y a sí mismo. Sin esta articulación, el viviente solo podrá moverse y reaccionar con las cosas y consigo, pero no representar, ni siquiera a un sí mismo, ya que esta función es dada justamente en el lenguaje. Así, un organismo no habla de por sí, el lenguaje no es una esencia orgánica;

no está probado que la función del lenguaje, tal como se manifiesta cuando hablamos, sea enteramente natural, es decir, que nuestro aparato vocal esté hecho para hablar como nuestras piernas para andar [...] La cuestión del aparato vocal es, pues, secundaria en el problema del lenguaje (De Saussure, 1955, p. 52).

Si el lenguaje fuera originado en una sustancia identificada con la representación del organismo, o sea, si emergiera unido a los procesos anatomofisiológicos, si fuera un proceso producido por el desarrollo neuronal, no sería necesaria la inscripción, sino solo la maduración.²⁸ Como es el caso de las piernas, que una vez maduras, desarrollada la musculatura, a partir de ensayo y error podrán trasladar el resto del organismo. Solo la división pone en relación dos elementos separados que, en realidad, se constituyen como tales, y por tanto separados, en el propio acto de división, sin un *a priori* a esta división como unidades independientes. El punto de la separación es a su vez la base y fundamento de unidad perpetua, unidad siempre determinada por la división.

Imaginemos a un hombre que naciera ya provisto de lenguaje, un hombre que desde siempre fuese ya hablante. Para tal hombre sin infancia, el lenguaje no sería algo preexistente de lo que debe apropiarse, y para él no habría fractura entre lengua y habla, ni devenir histórico de la lengua. Pero por eso mismo, un hombre así estaría inmediatamente unido a su naturaleza, sería desde siempre naturaleza y no encontraría en ninguna parte una discontinuidad y una diferencia donde pudiera producirse algún tipo de historia. Como el animal, del que Marx dice que «es inmediatamente uno con su actividad vital», se confundiría con esta y nunca podría oponerla a sí mismo como objeto (Agamben, 2011, pp. 71-72).

Podemos descubrir aquí el límite del axioma fenomenológico, o al menos efectuar una crítica a la *Fenomenología de la percepción* de Merleau-Ponty (1985), respecto al lugar del que parte en la cuestión del lenguaje. Como ya

28 Acá se puede diferenciar bien la actividad física de una práctica corporal. La maduración de los miembros inferiores posibilita la actividad física del traslado, inherente a todo animal dotado de dicha anatomía. Pero la práctica implica mínimamente el desarrollo de una técnica, un gesto, o un movimiento que cobra sentido y utilidad para un momento histórico y cultural dado. No es otorgado de forma natural, sino perfeccionado a partir del cálculo o la utilidad, y el sentido que tiene para determinada formación cultural, transmisible a partir de su enseñanza, por lo tanto, inscripto en el lenguaje.

vimos en la cita anterior, el fenomenólogo francés plantea que podemos encontrar en la experiencia que tenemos de nosotros mismos lo que las palabras significan. Es más, «lo que quieren decir las cosas» (p. 15).

La perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty apela a esa experiencia muda o pura de Husserl, que, como vimos con Agamben (2011), no resuelve la cuestión del origen del lenguaje. En el axioma y base epistémica de la fenomenología parece actuar en silencio una experiencia originaria, al menos metadiscursiva, pero el asunto es si puede ser metalingüística, o sea, si puede estar por fuera del funcionamiento de la lengua. Aquí es donde, al cruce de la formulación saussureana, una experiencia muda de ningún modo puede tener una *expresión pura de su propio sentido* si no es en el funcionamiento del lenguaje, ya que algo cobra sentido solo dentro del encadenamiento de significantes en un campo estabilizado del imaginario.²⁹

El cuerpo implicado en el lenguaje es el axioma básico del cual la fenomenología no da cuenta, y que Lacan (2007) deja ver en *La angustia*:

Lo que nos interesa en la cuestión —y a lo que hay que reconducir la dialéctica de la causa— no es en absoluto el cuerpo participando en su totalidad. [...] No es este orden de hechos el que está implicado en nuestra mención de la función del cuerpo, sino el compromiso del hombre que habla en la cadena del significante, con todas sus consecuencias, y su repercusión, en lo sucesivo, fundamental, ese punto escogido de una irradiación ultrasubjetiva, esa fundación del deseo para decirlo todo. No se trata del cuerpo como algo que nos permitiría explicarlo todo, mediante una especie de esbozo de la armonía del *Umwelt* [ambiente] y del *Innenwelt* [mundo interior], sino que en el cuerpo hay siempre, debido a este compromiso en la dialéctica significante, algo separado, algo sacrificado, algo inerte, que es la libra de carne (p. 237. La traducción entre corchetes es propia).

Podemos entender con este pasaje de Lacan que ese compromiso establece una obligación no con otro, con un semejante, sino con el lenguaje.³⁰ En ese compromiso se juega el cuerpo, que a su vez no queda reducido a la carne, sino que el cuerpo comprometido en el lenguaje, digamos así, la rebasa, la desborda sin por ello serle ausente, indiferente o innecesaria. Acá la forma de entender al cuerpo es radicalmente diferente de la fenomenología cuando esta se refiere al cuerpo vivido. Mientras esta se plantea el movimiento de

29 Aclaremos que, dentro de la ambigüedad que la palabra *sentido* tiene, nos referimos específicamente a cuando indica ‘entendimiento’, más allá de que pueda también referir a la capacidad de percibir o lo relativo al sentimiento.

30 Queda acá latente un posible análisis respecto a qué implica la idea de compromiso con el lenguaje. En tanto compromiso podría implicar, etimológicamente, un encargo en conjunto; el compromiso del hablante con el lenguaje podría cobrar una obligatoriedad que ya expresamos en la idea de *communitas*.

la incorporación como sumatoria del ambiente a la dimensión del propio cuerpo, podríamos decir algo como una apropiación que el individuo hace corporalmente, vamos a establecer como hipótesis, de acuerdo con el planteo de Lacan, que el cuerpo está más allá de toda apropiación, está donado al lenguaje, pero no en el sentido de algo que se da o intercambia, sino en el sentido de que constitutivamente está desde siempre dado, inscripto.

Dejamos abierta acá también una idea que, en una aparente contradicción con lo antes expuesto, podríamos estudiar para darle un rodeo y ubicarla como reverso. Es muy importante la cuestión de la carne planteada por la fenomenología de Husserl y de Merleau-Ponty en particular. En este punto, Esposito (2009) es la referencia. Este autor dice que a partir de ambos autores se puede plantear la carne en relación con la diferencia. En este sentido, indica que la idea misma de individuo «superpone al carácter plural de la existencia carnal» (p. 170) y que la carne no es un lugar homogéneo ni un principio de identidad como podrían aspirar los discursos sobre el organismo. Podemos ver allí lo que el autor plantea como «el perfil de una “carne rebelde al Uno, siempre ya dividida”» (p. 170). De este modo podemos pensar lo siguiente: ¿cómo la carne planteada por Lacan, y tomada por Esposito, se puede pensar en sus resonancias? Se pregunta Esposito (2009): «¿existe una carne agregada al cuerpo o ella no es más que el lugar de su constitutiva *impertenencia*: el límite diferencial que lo separa de sí mismo abriéndolo a su exterior?» (p. 171). La diferencia en el cuerpo no solo podría pensarse porque en tanto significativo, en el funcionamiento discursivo, se somete a la diferencia como cuestión constitutiva de la lengua (De Saussure, 1955), sino porque eso que hay siempre en el cuerpo como sacrificado, esa libra de carne, se instala como un límite a la identidad, a la representación, como el espacio diferencial; «La carne no es otro cuerpo ni lo otro respecto del cuerpo: es simplemente la modalidad de ser en común de aquello que se quiere inmune» (Esposito, 2009, p. 173). De este modo, más allá de toda idea de organismo y naturaleza, se abre una nueva vía para continuar indagando acerca de lo común respecto al cuerpo: ¿cuál es la relación entre carne y lenguaje, al abrigo del rsi? Aquí con seguridad Lacan aporta la referencia.

Si bien es con Merleau-Ponty que la cuestión de la carne ingresa con fuerza en el pensamiento, de todos modos, a partir del marco que nos planteamos, una divergencia se establece respecto al sujeto. El sujeto de Merleau-Ponty está incorporado, es individuo, de suyo es apropiarse del mundo incorporándolo y por medio del método de la reducción, establecer lo universal de las infinitas apropiaciones mediante el logro de la esencia de dicha apropiación. El cuerpo se expande solo incorporando, haciendo propio lo percibido por el yo, finalizando la aparición de las cosas frente a él.

Si, reflexionando sobre la esencia de la subjetividad, la encuentro vinculada a la del cuerpo y a la del mundo, es que mi existencia como subjetividad

no forma más que una sola cosa con mi existencia como cuerpo y con la existencia del mundo y que, finalmente, el sujeto que yo soy, tomado concretamente, es inseparable de este cuerpo y de este mundo. El mundo y el cuerpo ontológicos que encontramos en la mismísima médula del sujeto no son el mundo en idea o el cuerpo en idea, es el mismo mundo contraído en punto de presa global, es el mismo cuerpo como cuerpo-cognoscente (Merleau-Ponty, 1985, p. 417).

¿Qué sería un cuerpo que puede conocer? Al parecer, según veíamos antes con Merleau-Ponty, un cuerpo que en una experiencia de sí, una experiencia muda, podría saltar sobre el lenguaje en un acceso inmediato y constitutivo con la consciencia, con el yo que es cuerpo, un cuerpo-cognoscente. Se ubica en el campo del fenómeno en sí, como productor de sentido para un en sí, que es el propio fenómeno en sí autodeterminándose, el cuerpo-cognoscente como yo soy cuerpo. Podríamos decir el individuo autorrealizado en su plenitud. Más allá de que la fenomenología expresamente desplaza de su campo todo psicologismo al determinar el yo, la consciencia, como un fenómeno y no como el particularismo de una persona, entendemos que ese yo *despsicologizado*, digamos, no deja de apelar al individuo como centro y productor de los sentidos.

La perspectiva de Merleau-Ponty que venimos desarrollando se apoya, no sin divergencias, en la fenomenología propuesta por Husserl en la *epojé* y la reducción fenomenológica que plantea como método. Este método desestima la cuestión del objeto en tanto tal, incluyendo de este solo su aparecer, operación que es culminada por la percepción del sujeto. Pareciera ser que lo real, como lo venimos planteando, queda suspendido, y que el aparecer es inmediato con la percepción. En algún sentido, parece ser que lo que antes entendíamos como real no quedaría integrado al esquema teórico de la fenomenología. Esta no se encarga del problema de lo real, sino de lo vivido, lo percibido. Así lo plantea César Lambert (2006): «el ejercicio de la reducción nos instala en el terreno de lo inmanente, más concretamente, en el terreno de las esencias puras. Es el ámbito del ser puro que prescinde de toda referencia al ser real [real] del mundo» (p. 525). También cuando dice que la reducción es «el acto de limitarse al examen de las puras vivencias como tales: ello se realiza volviendo reflexivamente sobre la vivencia sin hacerse cargo del ser de aquello a que la vivencia se dirige» (p. 521).

A partir de esto podemos preguntarnos lo siguiente: ¿se resolvería lo real del cuerpo para la fenomenología, entendido desde nuestro análisis, en que lo real sería el sentido propio de los fenómenos, dados por su análisis fenomenológico, o sea, por suspender la actitud natural tanto del fenómeno como de la percepción para acceder en lo inmediato? ¿O bien lo real, más allá de toda percepción, no cumpliría ninguna función en el conocimiento y sería descartado?

A partir de lo anterior, analizaremos el enunciado *yo soy cuerpo*.³¹

Marcel sostuvo que el cuerpo no tiene una relación contingente o exterior con la existencia, pues mi cuerpo está siempre presente de forma inmediata en la experiencia. Impugnó las dicotomías convencionales de sujeto/objeto y ser/tener para argumentar en favor de la unidad de la experiencia mental y física.³² Para Marcel, tener un cuerpo es de hecho siempre estar corporificado, de modo que la existencia es encarnación experimentada. El cuerpo no es un objeto o un instrumento; más bien, yo soy mi cuerpo, lo que constituye mi sensación primordial de posesión y control. Mi cuerpo es el único objeto en el que ejerzo la autoridad inmediata e íntima. Para Marcel, entonces, el cuerpo es el punto de partida fundamental de cualquier reflexión sobre ser y tener, sobre existencia y posesión (Turner, 1989, p. 80).

Esa tenencia inmediata del cuerpo, su carácter íntimo, interior, le da la posibilidad de ser poseído, privado por quien dice *yo soy mi cuerpo*. El poseer un cuerpo indefectiblemente implica una posición de propiedad sobre algo.³³ ¿Sobre qué podemos tener posesión cuando nos referimos al cuerpo? Como ya vimos, no podemos encontrar en la propiedad lo común del cuerpo. Justamente el carácter posesivo del cuerpo podría estar determinando

31 El horizonte teleológico que pueda ponerse en juego en la intención de reconciliación del hombre con la naturaleza, en muchas ocasiones, impide una búsqueda marcada por la ciencia, orientándose más por una opción política respecto a un deber ser del hombre en relación con estar integrado a un ecosistema. Por ejemplo, la postura filosófica de reconciliación con la naturaleza de los frankfurtianos nunca puede ser confundida con estos postulados; tampoco queremos decir que la fenomenología tenga por finalidad esto, pero el uso que en ocasiones se hace de ella la desarticula del campo de funcionamiento del saber, para traducirla al campo de las ideologías, aunque se contradiga toda posibilidad de sostenerse en sentido consecuente. Claro que esto no desmerece los legítimos intentos por establecer un mundo mejor, donde todos los mundos sean posibles, o las luchas de las minorías por establecerse como formas de vida posible, pero sí creemos que es necesario remarcar que ciertas posiciones, analizadas desde estas perspectivas, pueden estar reproduciendo aquello a lo que se oponen, con mayor o menor conocimiento de ello.

32 Esta nota al pie es nuestra. Es interesante observar que el planteo de Marcel es *unir* aquello que se entiende dividido, con lo cual se ratifica su división, mientras que la postura de Agamben (2011) es reconocer aquello que está *unido* en su división. En el primero es pensar las formas de unir lo que está dividido, mientras que en el segundo es pensar los efectos políticos de que la unidad esté dada por una división. La unidad en la división es el único acceso a explicar la existencia de ambas.

33 Es claro que el cuerpo vivido que plantea Merleau-Ponty, como yo soy cuerpo, no se corresponde con la idea de que un yo, por fuera del cuerpo, lo posea, ya que apela a la unidad, por lo tanto lo que se es no se podría poseer. La cuestión es si al final del recorrido teórico del autor, esa idea es realizada o queda trunca al no poder resolver en verdad el tema de ser y tener un cuerpo a la vez. O sea, de resolver la posición locutora de un yo que dice sobre un algo.

que lo que se posea en última instancia no sea otra cosa que el organismo. Si el lenguaje es algo que no podemos poseer individualmente, ya que está comprometido en la lengua y esta, según De Saussure (1955), «es la parte social del lenguaje exterior al individuo, que por sí solo no puede ni crearla ni modificarla» (p. 58), el cuerpo como inscripción en el lenguaje no podrá ser una posesión. Pero, como vimos, tampoco lo será la carne, si por esta entendemos lo que plantea Esposito (2009): «a la vez impropio, como se expresa también en Didier Franck: “La carne como originariamente propia y origen de lo propio es originariamente impropia y origen de lo impropio”» (p. 172). En cambio, el cuerpo referido como organismo es algo a lo que el yo puede apelar su propiedad, como ya vimos en un anterior pasaje de Seré (2016). De este modo, sería una continuidad de este trabajo diferenciar los discursos sobre el cuerpo, la carne y el organismo.

Al parecer, por el momento podemos decir que apelar a una propiedad sobre el cuerpo indefectiblemente lo torna en organismo, tejido, y solo estamos frente a él, trabajamos con él o educamos respecto a él, cuando operamos de alguna manera sobre los órganos, cuando se mueve, hace fuerza, coordina, resiste, percibe. Pero también sucede esto cuando entendemos que tiene un lenguaje propio, que siente y que piensa desde un origen interior, independiente de la cultura y el lenguaje. Ambas posiciones dejan por fuera la dimensión del Otro, el campo de lo simbólico, y como plantea Lacan (2007): «Por primitivo que sea, con respecto al organismo de un sujeto hablante, el organismo animal interrogado [...] la dimensión del Otro está presente en la experiencia» (p. 70).

Aquí de nuevo, como vimos con Rodríguez Giménez, siempre que la apelación recaiga en última instancia sobre el organismo, se sostendrá, de acuerdo con Esposito (2011), en la base de una *zoé-política*, que tendría que haber sido la forma de designar lo que Foucault nombró con el sintagma *biopolítica*, que recogió como herencia del sueco Rudolf Kjellén (1864-1922), como muy bien señalan Esposito (2011)³⁴ y Edgardo Castro (2011, 2012). En la actualidad,

34 Es interesante como Kjellén, geógrafo y politólogo sueco, en un movimiento fundador de este sintagma, anuda a la vida humana en términos de forma de vida, *bíos* griega, cultural y política, a la definición orgánica de la rebotante biología como ciencia. En ese movimiento, *biopolítica* pasó a denominar, suspendiendo toda posible *bíos*, la determinación de lo viviente sobre la política, lo que en realidad se podría haber traducido por el sintagma *zoé-política*: «Esta tensión característica de la vida misma [...] me ha impulsado a dar a esa disciplina, por analogía con la ciencia de la vida, la biología, el nombre de *biopolítica*; esto se comprende mejor considerando que la palabra griega “bíos” designa no solo la vida natural, física, sino tal vez, en medida igualmente significativa, la vida cultural. Esta denominación apunta también a expresar la dependencia que la sociedad manifiesta respecto de las leyes de la vida; esa dependencia, más que cualquier otra cosa, promueve al Estado mismo al papel de árbitro, o al menos de mediador» (Kjellén, 1920, en Esposito, 2011, p. 28). Como vimos con Agamben (2001), *bíos* no designa la vida natural, eso queda reservado a *zoé*—esto a pesar de las críticas de Dubreuil y Finlayson, respecto a que tal distinción de Agamben no es correcta y que Castro (2012) desmiente—.

poner este sintagma a funcionar quizás no tenga mayor sentido, por lo que seguiremos utilizando el término *biopolítica* para denotar tanto a las políticas que se piensan a partir de la vida como a las que determinan a la vida.³⁵

En definitiva, diremos que la constitución de un interior al cuerpo, alojado en la sustancia que percibe y que por tanto, cada vez que nace una nueva sustancia, con ella nace todo un nuevo mundo no constituido en ningún discurso precedente, coloca sus esperanzas en algún origen, en descubrir la esencia que se ubica en un interior no psicológico, sino perceptivo, en escuchar al cuerpo como algo originario, *a priori*, en apelar en última instancia al organismo como lugar de registro de las esencias.

Entendemos que establecer una forma natural, inmediata u orgánica del lenguaje y los sentidos de las cosas es deshistorizar al hombre. Del mismo modo, recurrir al cuerpo como naturaleza u organismo es despolitizar al hombre.

Abandonamos la política cuando privilegiamos el organismo, la raza, la sangre o cualquier otro aspecto de «lo vivo humano» separado de la lengua. Con Milner (2013), podemos decir que hay política porque hay seres hablantes. En el paradigma de la biopolítica, si se trata de la maximización de la vida, la política se subsume en el silencio profundo y oscuro del organismo (Rodríguez Giménez, 2014, p. 131).

Tanto el significante organismo como el significante cuerpo, no pertenecen a la cosa que se pretende representar, no nacen con ella ni se encuentran alojados en algún tejido, pronto a desarrollarse y evolucionar a su perfección como cualquier otro sistema o función orgánica. La evidencia de esto podría estar en Víctor, el niño salvaje de Aveyron, o en otros casos de niños sometidos a circunstancias inusuales, como a encierros con animales sin alguien que les hable, y que solo se alimentan y no registran una inscripción en el lenguaje. A pesar de la credibilidad de estos casos y de la hipótesis posterior de que Víctor hubiese sido un niño con trastorno del espectro autista arrojado al bosque, todos los casos marcan un mismo patrón: el lenguaje no se desarrolló como se desarrolló el resto de los sistemas del organismo. Sin la inclusión y captura del mundo de los seres hablantes (Milner, 2013), el habla no se genera, a pesar de que el sistema vocal pueda tener un desarrollo medianamente pleno. El lenguaje no tiene una base fisiológica en su constitución, a pesar de que no pueda prescindir del organismo, o que lo mudo marque su límite y posibilidad.

35 Esta diferencia entre *bíos* y *zoé* está en la base de lo que a Esposito (2011) le permitirá pensar en una política sobre la vida o una política de la vida, para diferenciar entre una biopolítica negativa y una afirmativa de la vida, ya que, en sí, toda política en tanto tal implica la vida.

Contrariamente a lo que afirmaba una antigua tradición, desde este punto de vista el hombre no es el «animal que posee lenguaje», sino más bien el animal que está privado del lenguaje y que por ello debe recibirlo del exterior. [...] no es necesario pensar en una inscripción del lenguaje en el código genético, ni tampoco se ha individualizado hasta ahora algo así como un gen del lenguaje. Lo cierto es que —como demostró Lenneberg— mientras en la mayoría de las especies animales el comportamiento comunicativo se desarrolla invariablemente según leyes de maduración genéticamente preestablecidas, de manera que el animal a fin de cuentas tendrá a su disposición un repertorio de señales características de la especie, en el hombre se produjo una separación entre la disposición para el lenguaje (el estar preparados para el lenguaje) y el proceso de actualización de dicha virtualidad. El lenguaje humano resulta así escindido originariamente en una esfera endosomática y en una esfera exosomática, entre las cuales se establece (puede establecerse) un fenómeno de resonancia que produce la actualización (Agamben, 2011, pp. 80-81).

No hay lenguaje en ausencia del cuerpo donde se inscribe, a la vez que este cuerpo es efecto de la inscripción, pero no es la *zoé* la que produce al lenguaje ni hay explicación orgánica que determine su funcionamiento, por más que se puedan describir los órganos que intervienen y cómo lo hacen. Además, la inscripción en el lenguaje no es un acto de voluntad, sino una obligación que se contrae con el hecho de ser hablante, con la existencia en el sentido más radical. La única forma de pertenecer al mundo es estar donado a dicha inscripción, sin la cual no se está en el mundo. A cambio no se recibe una ganancia, sino la deuda con el habla, con estar sujetado al funcionamiento de la cultura. Por eso la vida de cualquier hablante es desde siempre política, porque fue incluido en el mundo y contrae la obligación de funcionar en este como hablante, no como animal. Cualquier forma de animalización es excluir a un hablante del mundo de los seres hablantes. Las prácticas que apelan solo al organismo, a su sola supervivencia o maximización, también.³⁶

Por último, podemos ver quizás entre las palabras de Lacan que hacen referencia a Freud algunas claves, posibilidades, para pensar la experiencia y lo común, aquello que desde siempre resuena en la palabra *comunidad*, pero que los hechos devastadores del siglo xx han hecho que, en política, la comunidad suene siempre a totalitarismos, aunque desde Aristóteles por lo

36 Vale comentar que esto no es una demonización de las prácticas que solo apuntan al organismo, ya que tanto las prácticas médicas como ciertas del orden del campo de la educación física pueden generar la posibilidad de dar continuidad en el tiempo vital al ser hablante, elemento más que necesario y relevante. El asunto es cuando eso se hace a costo de la propia condición y efectos del ser hablante. O sea, a condición de las formas de vida, de la cultura y su posibilidad. En ese sentido entendemos la noción de *inmunidad* y de *biopolítica negativa* de Esposito (2003, 2009, 2011).

menos se entendiera como la forma de vida por excelencia de la *polis*, propia del ciudadano y la democracia según se concebía en su momento:

Les enseño que Freud descubrió en el hombre el peso y el eje de una subjetividad que supera a la organización individual en tanto que suma de las experiencias individuales, e incluso en tanto que línea del desarrollo individual. Les doy una definición posible de la subjetividad, formulándola como sistema organizado de símbolos, que aspiran a abarcar la totalidad de una experiencia, animarla y darle su sentido. ¿Y qué es lo que aquí estamos tratando de realizar, si no una subjetividad? Las direcciones, las aperturas sobre nuestra experiencia y nuestra práctica, que aquí aportamos están destinadas a inducirlos a proseguirlas en una acción concreta (Lacan, 2008, p. 68).

La subjetividad ya no de conformidad del individuo, sino como *sistema de símbolos*, está puesta fuera de toda unidad, puesta en común como aquello que determina que la experiencia en última instancia no es individual. Quizás a la luz de esto habría que analizar las palabras de Esposito (2003), cuando dice que a los sujetos la comunidad «les expropia, en parte o enteramente, su propiedad inicial, su propiedad más propia, es decir, su subjetividad» (pp. 30-31).

Aquello que constituye al individuo no es algo metalingüístico, sino una subjetividad que se constituye desde siempre en una experiencia de lo común. Una experiencia del lenguaje determina aquello a lo que el individuo más se aferra, lo que toma como propio. Aquello de lo que se apropia no es más que las posibilidades dadas en lo común. Por demás, es en la singularidad de *cual sea* (Agamben, 2006) que la inscripción en el lenguaje no permitirá que sobre este se determine la homogeneidad pretendida en la comunidad realizada de los nacionalismos, por eso todo proyecto de una comunidad sustancial o como obra estará condenado a la ruina y a las más nefastas consecuencias. Solo la comunidad como potencia abierta por dicha inscripción, por la singularidad, la diferencia, la no identidad, nos podrá brindar un pensamiento para desarrollar otra forma de entender la política. ¿Qué del cuerpo se juega allí? Eso amerita continuar con el estudio.

Bibliografía

- AGAMBEN, G. (2001). *Medios sin fin. Notas sobre la política*. Valencia: Pre-Textos.
- (2006). *La comunidad que viene*. Valencia: Pre-Textos.
- (2011). *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- (2016). *Lo abierto. El hombre y el animal*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- ALTHUSSER, L. (2015). *Iniciación a la filosofía para los no filósofos*. Buenos Aires: Paidós.
- AMADOR BECH, J. (2008). Conceptos básicos para una teoría de la comunicación. Una aproximación desde la antropología simbólica. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, L(203), 13-52, Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42120302&idp=1&cid=474807>
- ARENDT, H. (2013). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- ARISTÓTELES (2005). *Política*. Trad. María Isabel SANTA CRUZ y María Inés CRESPO. Buenos Aires: Losada.
- BEHARES, L. E. (2014). Ego patrocinante y políticas de enseñanza. En *VI Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Educativas*. Universidad Federal de Santa María. Asociación de Universidades Grupo Montevideo.
- BONILLA SANTOS, J., GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, A., RÍOS GALLARDO, Á. M., y ARROYO ESPAÑA, L. E. (2017). *Neurociencia cognitiva. Evaluación e intervención en daño cerebral por trauma craneoencefálico*. Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. Recuperado de <https://repository.ucc.edu.co/bits-tream/20.500.12494/5883/1/Neurociencias%20cognitivas.pdf>
- CASTRO, E. (2011). *Lecturas foucaulteanas. Una historia conceptual de la biopolítica*. Buenos Aires: Unipe.
- (2012). Acerca de la (no) distinción entre *bíos* y *zoé*. *Interthesis*, 9(2). <http://dx.doi.org/10.5007/1807-1384.2012v9n2p51>
- (2016). Sujeto y cuerpo en educación. *Didáskomai*, (7). <https://hdl.handle.net/20.500.12008/9296>
- DARDOT, P., y LAVAL, C. (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- DE SAUSSURE, F. (1955). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Diccionario ilustrado. Latino-español. Español-latino* (1992). Barcelona: Vox.
- ESPOSITO, R. (2003). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2009). *Immunitas. Protección y negación de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2011). *Bíos. Biopolítica y filosofía*. Buenos Aires: Amorrortu.
- FERNÁNDEZ, A. M. (2008). Un estudio sobre el lugar del saber científico y el saber enseñado en la didáctica. En L. E. BEHARES (Dir.), *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*. 85-121. Montevideo: Psicolibros Waslala.
- HUSSERL, E. (1997). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro segundo: investigaciones fenomenológicas sobre la constitución*. Trad. Antonio ZIRIÓN. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- LACAN, J. (1966). *Acerca de la estructura como mixtura de una otredad, condición sine qua non de absolutamente cualquier sujeto* (Traducción directa del inglés de Leonel Sánchez Trapani). Conferencia pronunciada en el Centro de Humanidades John Hopkins en el Simposio Internacional sobre *Los lenguajes críticos y las ciencias del hombre*. Baltimore, EE.UU. Recuperado de <http://www.bibliop-si.org/docs/lacan/Lacan-Acerca-de-la-estructura-como-mixtura-de-una-otredad-1966.pdf>

- LACAN, J. (2005). Lo simbólico, lo imaginario y lo real. En *De los nombres del padre* (pp. 11-64). Buenos Aires: Paidós.
- (2007). *La angustia*. El Seminario, (10). Buenos Aires: Paidós.
- (2008). *El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*. El Seminario, (2). Buenos Aires: Paidós.
- (2017). *Las psicosis*. El Seminario, (3). Buenos Aires: Paidós.
- LAMBERT, C. (2006). Edmund Husserl: la idea de la fenomenología. *Teología y Vida*, 47(4), 517-529. <http://dx.doi.org/10.4067/S0049-34492006000300008>
- LE BRETON, D. (2010). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- MERLEAU-PONTY, M. (1985). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta De Agostini.
- MILNER, J.-C. (1999). *Los nombres indistintos*. Buenos Aires: Manantial.
- (2013). *Por una política de los seres hablantes*. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- NANCY, J.-L. (2001). *La comunidad desobrada*. Madrid: Arena libros.
- (2003). Conloquium. En R. Esposito, *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- PÊCHEUX, M. (2013). El discurso: ¿estructura o acontecimiento? *Décálogos*, 1(4), 1-21.
- RETTICH, J. (2019). *Enseñanza universitaria: afectaciones desde la noción de experiencia. El estudio de las prácticas pre-profesionales en ámbitos de trabajo con la comunidad* (Tesis de maestría, Universidad de la República, Montevideo). Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/23162/1/tesis-J-Rettich-1.pdf>
- RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2014). Por una lectura política de la relación cuerpo-educación-enseñanza. *Polifonías Revista de Educación*, 3(5), 128-143. Recuperado de <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/?q=node/5>
- ROUSSEAU, J.-J. (2008). *Ensayo sobre el origen de las lenguas*. Córdoba: UNC.
- SERÉ, C. (2016). Cuerpo, derecho y propiedad. Notas desde la política uruguaya. *Altre Modernità*, abril, 99-113. <https://doi.org/10.13130/2035-7680/7037>
- TURNER, B. (1989). *El cuerpo y la sociedad*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

La educación del cuerpo.

Una mirada sobre los asuntos corporales en las perspectivas pedagógicas de Émile Durkheim y Theodor Adorno

ANDRÉS RISSO THOMASSET

Este escrito lo dedicaremos a la educación y su articulación con la cuestión del cuerpo a partir de extractos de obras pedagógicas. La pedagogía tiene como objeto de estudio la educación (Durkheim, 1975 [1922]), que es uno de los dos elementos que conforman el objeto de la teoría de la educación del cuerpo (TEC). En este libro se plantearon razones para problematizar la distinción entre una educación del cuerpo y una educación a secas.¹ Buscamos ahora reconocer elementos corporales en los tratados pedagógicos de dos destacados autores del campo: Émile Durkheim² y Theodor Adorno.³ Es cometido de esta exploración entroncarnos con algunos de los problemas conceptuales que presenta la TEC.

Dentro de las obras que revisamos en esta ocasión, *Educación y sociología*⁴ y *Educación para la emancipación*,⁵ atendemos en especial a lo referido a la educación en primer lugar y, allí dentro, a las indicaciones, aisladas por momentos, acerca de la cuestión del cuerpo. Nos proponemos, a modo de ejercicio, contraponer estas dos visiones relevantes dentro de las corrientes pedagógicas, del pensamiento educativo, con el propósito de documentar

1 Cf. Seré «Notas para una teoría de la educación del cuerpo» en este mismo volumen.

2 Durkheim (1858-1917) nació en Épinal (Francia), se formó como filósofo y se convirtió en fundador de la sociología. Es considerado un clásico de la educación por su curso *La educación moral* y por su obra póstuma *Educación y sociología*. Su pensamiento tiene influencias psicológicas, históricas y filosóficas. Sus preocupaciones principales refieren al método de los estudios sociales, a la división social del trabajo y a los componentes normativos de la sociedad. Su visión trascendía los componentes individuales y prestaba especial atención al conjunto de la sociedad. Este aspecto constituye una clave para entender cómo va a pensar y diagramar finalmente a la educación.

3 Adorno (1903-1969) nació en Fráncfort (Alemania), su formación fue de base filosófica y musical, y es considerado uno de los mayores exponentes de la escuela de Fráncfort, donde produjo lo que conocemos como *teoría crítica*. Con sus estudios aporta a diversos campos, entre los que se encuentran la educación, la comunicación y el arte. Sus preocupaciones fundamentales se centraron en el proceso de la Ilustración y su lugar en la civilización contemporánea.

4 Obra póstuma de Durkheim, editada por primera vez en 1922.

5 Libro conformado a partir de conferencias de Adorno y de conversaciones que mantuvo con Hellmut Becker y Gerd Kadelbach, editado por primera vez en 1971.

cómo se puede pensar el componente corporal. En este sentido, recurriremos, en momentos del camino, a los aportes del psicoanálisis freudiano, a los efectos de establecer un examen de lo planteado.

El comienzo: la sospecha

Según Durkheim (1975), «el pensamiento no puede desarrollarse más que desaparegiéndose del movimiento, más que replegándose sobre sí mismo, más que apartando toda acción exterior al individuo que se entrega en cuerpo y alma a este» (p. 44). En este párrafo disparador se condensan una contradicción —que incluye una controversia— y una sentencia.

La contradicción es anecdótica, consiste en considerar que el cuerpo está involucrado cuando nos entregamos al *pensamiento*, pero el cuerpo precisamente es el agente activo del *movimiento*. No obstante, al leer este pasaje observamos que Durkheim sostenía que el pensamiento requería desaparecerse del movimiento.

La controversia radica en que el movimiento, en cierto momento de la historia del pensamiento, era relativo al *ánima*, al alma, y era esta la que hacía *mover* al cuerpo. Heráclito decía que lo existente está en movimiento; Aristóteles lo resumía así: lo animado —lo relativo al alma— se distingue de lo inanimado por el movimiento.⁶ Si el pensamiento está asociado al alma, el movimiento no lo está menos; sin embargo, esta dimensión no la seguiremos aquí, pues se resuelve que en el corte⁷ entre lo antiguo y lo moderno, en la oposición entre cuerpo y mente, no sobrevive la idea de que el movimiento y las sensaciones son incorporales.

La sentencia, lo que nos importa en esta oportunidad, es que la educación será, por un lado, para el pensamiento —de ahora en más educación intelectual— y, por otro, para el movimiento —de ahora en más educación física—, y que ambas han de ser funcionales a lo que la sociedad prescribe. En aquel entonces (¿hoy?), la educación física tenía una meta higienista (Durkheim, 1975).

A partir de esto, dejaremos una pista para seguir el recorrido de Durkheim y también de su visión que, por cierto, es de las más extendidamente compartidas en el ámbito educativo, al menos en lo que respecta a la formación de docentes.

Por su parte, Adorno (1998 [1971]) escribe:

6 Luis E. Behares profundiza sobre este aspecto en el estudio que abre esta compilación.

7 Para apreciar esto con más nitidez, ver el tratamiento que Raumar Rodríguez Giménez hace del corte mayor, siguiendo a Jean-Claude Milner, en esta misma publicación.

La tan loada dureza, para la que tendríamos que ser educados, significa sin más indiferencia frente al *dolor*, sin una distinción demasiado nítida entre el dolor propio y el ajeno. Quien es duro consigo mismo se arroga el derecho de ser duro también con los demás, y se venga así del dolor cuyos efectos y movimientos no solo no pudo manifestar, sino que tuvo que reprimir (pp. 85-86, las cursivas son mías).

Aparece en esta cita una idea que exploraremos en el sentido de considerar el dolor como algo ineludiblemente corporal, ¿hay acaso algo más eminente que el dolor para tener la noticia del cuerpo?

Luego comenta Adorno (1998): «la educación debería, con otras palabras, tomar en serio una idea que no deja de resultarle familiar a la filosofía: la de que el *temor* no debe ser reprimido [...] [hay que] tener tanto *temor* como la realidad se merece» (p. 86, las cursivas son mías).

La pista para seguir aquí tendrá como guía la presencia del cuerpo en la educación, a través del dolor y del temor que, incluso con la idea de miedo, guardan cierta relación indiferenciada en estos pasajes de Adorno.

La educación y la educación del cuerpo para Durkheim

En la sociedad francesa del siglo XIX, Durkheim (1975) establece con claridad las bases y fundamentos del sistema de enseñanza, sobre todo los que atañen al lugar de la educación y su papel social. Su lógica de razonamiento prefigura para la educación una triple naturaleza, formada por las ideas, las prácticas y las normas sociales. Esta composición se estructura en un doble anclaje: el de la comunidad en su conjunto (los conocimientos, las prácticas y las costumbres de la sociedad toda) y el de cada grupo social específico. Esto da lugar a la conformación de seis modalidades de educación distintas: tres engendradas en el seno de la sociedad y otras tres determinadas por las diferentes *categorías ocupacionales*⁸ y castas sociales. Según su mirada, la educación «tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado» (Durkheim, 1975, p. 53).

Destacamos este fragmento del pensamiento del autor por ser constitutivo de la educación hasta nuestros días y por marcar su carácter divisible, que conllevó abordar la educación del cuerpo (pasible de ser pensada como la educación física) en un ámbito separado del intelecto (educación intelectual) y de lo normativo (educación moral). Resulta de este modo que el aspecto

8 Para Durkheim (1975), el avance de la civilización implicaba que no se podían dedicar todas las personas al mismo género de vida, de allí su intención de configurar en toda educación un aspecto múltiple.

físico, biológico u orgánico es parte de la educación, y aquí se abre un primer nivel de discusión.

El origen de la cultura (esa en la que nos inscribe la educación),⁹ en los primeros pasos de su conformación, en sus avances, está íntimamente relacionado con el aspecto biológico, si nos guiamos por el recorrido de Freud (1988b [1930]) en «El malestar en la cultura», donde advierte «que en la represión coopera algo orgánico» (p. 61). Recordemos que la represión, la no satisfacción de ciertas pulsiones, es constitutiva de la cultura.

Nos preguntamos entonces si vale la pena una distinción, a saber: ¿Es lo mismo la ruptura con la biología para las cuestiones del cuerpo que para las cuestiones de la educación, siendo que esta inscribe en la cultura y está en cierto modo afectada por sus factores?¹⁰ Decimos esto porque una hipótesis del avance cultural, según Freud (1988b), está relacionada con cierta extrañeza del ser humano respecto de la tierra y la adopción de una postura erecta, que trajo como correlato el relegamiento de los estímulos olfatorios, centrales para los efectos que producía la menstruación en la psique del macho. Ya en la posición erecta los genitales se vuelven visibles, y el papel central lo asumen las excitaciones visuales, cuya cualidad más importante es que en vez de ser intermitentes (período de menstruación–período de no menstruación) surten un efecto continuo.

La hipótesis recorre el siguiente camino: 1) extrañeza frente a la tierra y postura erguida; 2) desvalorización del olfato; 3) hipergravitación a los estímulos visuales; 4) continuidad de la excitación sexual, y 5) fundación de una familia.

En este momento, el trabajo está obligado a reconocer como un problema central para una TEC a la sexualidad. Las razones se pueden perseguir a partir de la forma *familia*, que reviste jerarquía en términos normativos y pedagógicos,¹¹ y de la noción de *cuerpo sexuado*.¹²

En un ejercicio de exploración de los elementos referentes a la educación del cuerpo que aparecen en Durkheim, notamos que esta educación es pensada en relación con los componentes orgánicos o físicos, donde la intención del trabajo sobre él (¿la intención de una educación del cuerpo?) es «contrarrestar los peligrosos efectos de una cultura intelectual demasiado

9 Consultar en este libro la exposición de Seré al respecto.

10 Sobre la ruptura epistemológica con la biología para tratar el asunto del cuerpo, se pueden consultar en este libro los trabajos de Rodríguez Giménez, de Muíño y de Rettich.

11 Cf. Louis Althusser (1988 [1970]) y Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1996 [1970]), entre otros.

12 En próximos trabajos nos ocuparemos de este asunto. Resulta pertinente aclarar que esta «historia no es biológica» (Althusser, 1988), por lo tanto, la pretensión de estos esfuerzos no será más que conceptualizar y teorizar, con afectación psicoanalítica, esta trama anatómica.

intensa» (Durkheim, 1975, p. 57). Así se resume gran parte de la tradición de la educación física moderna.

Esta educación del cuerpo está pensada a partir de una noción de vida que establece, por un lado, al organismo (por esto decíamos que era orgánica) y, por otro, al intelecto, y que considera que los placeres, en la modernidad, son proporcionados por la inteligencia. Dice algo así como que el hombre moderno pide a la vida algo más que el funcionamiento normal de los órganos: «una mente cultivada prefiere no vivir antes que renunciar a los placeres que proporciona la inteligencia» (Durkheim, 1975, p. 45).

En esta perspectiva se piensa al cuerpo reducido a una cosa subsidia-ria e incluso a una cosa que no alcanza el estatus de vida. Según Durkheim (1975), las necesidades vitales más inmediatas para el funcionamiento normal de nuestros órganos no pueden considerarse como vida. Se relativiza así la relación entre el cuerpo y el placer, y es el intelecto el que nos aporta la medida del goce y el que justifica nuestro deseo de vivir en la modernidad.

A partir de esto, nos preguntamos lo siguiente: ¿qué aporta pensar el placer para una TEC? ¿Hay en la vida moderna un placer proporcionado por el cuerpo o un placer proporcionado más allá de la inteligencia? Entendemos que esta discusión aporta en el sentido de pensar una educación del cuerpo más allá de la originaria distinción educativa entre físico e intelecto, para lo cual vamos a echar mano de los aportes del psicoanálisis freudiano.¹³ Lo que Durkheim (1975) establece como orgánico, las necesidades, participan para Freud (1988b) de la pulsión constitutiva de autoconservación, y lo que Durkheim coloca como inteligencia, Freud lo concibe, en términos pulsionales, como pulsión de objeto. Veamos entonces cómo se combinan estos aspectos:

satisfacciones como la que procura al investigador la solución de problemas y el conocimiento de la verdad, poseen una cualidad particular son «más finas y superiores», pero su intensidad está amortiguada por comparación a la que produce saciar mociones pulsionales más groseras, primarias; [pues aquellas] no conmueven nuestra corporeidad (Freud, 1988b, p. 79).

Podemos reconocer, ahora sí, cómo el placer no se agota en lo intelectual, al menos en esta visión preliminar, ni mucho menos está al margen del cuerpo. Para concluir, Freud (1988b) reconocerá que la exquisitez intelectual no es suficiente para satisfacer todas las pulsiones humanas, ya que los deseos pulsionales gobiernan más allá de los argumentos racionales. Toda esta disquisición engendra como un nuevo problema para la TEC la cuestión del placer. Su intensidad corporal merece algún tratamiento específico si es que la teoría involucra una práctica y una técnica.

13 El concepto fronterizo de *pulsión* es una guía clara.

La educación y la educación del cuerpo para Theodor Adorno

La educación, según Adorno, incluyendo los trabajos en coautoría con Max Horkheimer, no es algo que podamos discernir con transparencia ni mucho menos que podamos desagregar de manera lógica, como veíamos en Durkheim, por lo que implica un trabajo un tanto exegético o hermenéutico. Adorno, a la vez que incursiona en una severa problematización de la Ilustración como desencantamiento del mundo (tachándola incluso de totalitaria) y ensalzadora de lo instrumental, acompaña el ideal educativo mínimo del programa kantiano, que no es otro que el de la Ilustración: educar para formar personas autónomas, personas que se sirvan de su propio entendimiento sin la guía de otro.

En uno de los capítulos de su libro *Educación para la emancipación*, intitulado «Educación después de Auschwitz» (Adorno, 1998), aparecen algunas pistas para comprender su mirada acerca de la educación. En él esboza una posible explicación sobre cuáles fueron las razones y motivos que generaron la condición de posibilidad para que se llevara adelante un exterminio masivo y planificado de personas en los campos de concentración del nacionalsocialismo alemán. Al respecto enuncia que el establecimiento de la forma de gobierno democrática se anticipó a la preparación de la población para llevarla adelante e implementarla, y entre otras razones, claves, pero que escapen al tratamiento de nuestro objeto, detalla que existe en nuestra sociedad una particularidad en el ámbito de las instituciones y de los grupos sociales: la «identificación ciega a la autoridad colectiva» (Adorno, 1998, p. 85). Expresa que esta identificación se torna peligrosa cuando se trata del sometimiento a colectivos que, para su integración, exigen la desconexión del cuerpo con el dolor y con el temor.¹⁴

Estas advertencias y críticas serán atendibles, para Adorno, en la medida que se forme a las personas para la autonomía. En este fragmento se hace presente una relación entre la autonomía y la no indiferencia a lo que el cuerpo siente, aspecto que podemos pensar como una búsqueda por recuperar al cuerpo en tanto componente de la formación.

Las referencias de Adorno pensadas en los términos de una educación del cuerpo son exploradas también por los trabajos de Jaison Bassani y de Alexandre Fernandez Vaz (2003 y 2004), que constituyen un antecedente de esta parte del análisis.

Adorno y Horkheimer (1998 [1944]) estudian el lugar que ocupa el cuerpo en la sociedad occidental en el período moderno. En ella, sostienen los autores, se considera al espíritu como lo más *alto* (superior), a lo que se podía dedicar la clase privilegiada; mientras que el cuerpo constituía lo *bajo*

14 Si bien existen sobrados ejemplos de esta modalidad, los planteles deportivos y sus rituales de *pasarela* ilustran con claridad cómo funciona.

(razón que conduce a su odio) y, en tanto *resto*, era lo único que le quedaba, en una sociedad estructuralmente desigual, a la clase trabajadora y explotada.

Se reconoce que el cuerpo está dividido del intelecto en la misma medida que la sociedad lo está en clases, lo cual es una posible lectura crítica de la formulación de Durkheim. En ese sentido, el cuerpo es la cosa que le pertenece al obrero que trabaja predominantemente haciendo uso de su fuerza, y el intelecto es a lo que se puede dedicar la clase acomodada. Esa es la división del trabajo. Según Adorno y Horkheimer (1998), «había dos razas por naturaleza: los superiores y los inferiores [...] El cuerpo explotado debía ser para los inferiores lo malo, y el espíritu, al que los otros podían dedicarse, lo más alto» (p. 277).

En contraposición a esta consideración existe, en esa misma sociedad, una exaltación y amor por el cuerpo, relacionada con su cuidado, con el desarrollo de destrezas corporales, con la higiene y la vigorosidad. De esto podemos concluir, tal como señalan Bassani y Fernandez Vaz (2003), que el asunto del cuerpo reviste por lo menos una ambivalencia (*ambigüedad* es la terminología que utilizan) que se refleja, en los términos de Adorno (1998), en el deporte, debido a que puede generar por una parte:

el *fair play* (juego limpio), la caballerosidad y el respeto por el más débil. Por otra, sin embargo, puede fomentar en algunas de sus formas y procedimientos, agresión, brutalidad y sadismo, sobre todo en personas que no se someten ellas mismas al esfuerzo y la disciplina del deporte, sino que se limitan a ejercer de meros espectadores; en quienes acostumbran a vociferar en los estadios (p. 84).

Es a partir de allí que el cuerpo está regido por una ambivalencia que refiere a su amor-odio. En este sentido, Freud (1988b) advertía que toda relación objetual es bipolar. Una forma de conceptualizar esta lucha entre fuerzas contrarias, según Adorno y Horkheimer (1998), es comprender que el cuerpo carga con todas las pasiones que debieron ser reprimidas para inscribirse en la civilización. Por el hecho de la no desaparición de esas pasiones es que estas reciben de un modo o de otro tratamiento interno. Se puede suponer que, por lo irracional e injusto de esta configuración social que, en las palabras de Freud (1988a [1927]), deja insatisfecha a un importante contingente de personas, esas pasiones retornan al cuerpo en forma de crueldad (pulsión de muerte).¹⁵ En suma, el amor-odio por el cuerpo se reconoce en la idea de que, como no se puede aniquilar al cuerpo, se lo exalta, se lo ejercita. Allí está la educación física, del lado de su vanagloria, de la ejercitación de ese cuerpo

15 Es sobre estos efectos que Adorno (1998) reflexiona en el capítulo «Educación para la superación de la barbarie».

que, como dice Fernandez Vaz (2004), «permanece un cadáver» (p. 30). En alemán, el término *körper* hace referencia al cuerpo como cosa muerta.

Hay que reconocer, para comprender con mayor alcance esta ambivalencia, la distinción idiomática de la palabra *cuerpo* en alemán, donde se encuentran, por un lado, *körper*, que refiere al cuerpo físico, como dijimos, asimilado a una cosa muerta, y, por otro lado, *leib*, que no remite al fortalecimiento del cuerpo físico, sino a la idea de cuerpo viviente (Adorno y Horkheimer, 1998).

La noción de *cuerpo viviente* conduce a problematizar una vez más la relación del cuerpo con la vida. Coincidimos con los autores cuando señalan que en la sociedad contemporánea el lugar que ocupa el cuerpo en la educación está afectado por la noción que tenemos sobre la vida: «la sociedad reduce la vida, mediante la tasa de mortalidad, a un proceso químico» (Adorno y Horkheimer, 1998, p. 280). En el mundo contemporáneo, todo aquello que puede pensarse en términos de placer se reduce, en último término, a elementos de control y regulación: «el paseo en movimiento y la comida en calorías» (p. 280). Uno de los desafíos teóricos de este recorrido consiste en establecer desde una TEC otra posible relación entre el cuerpo y la vida.

A modo de cierre

En términos minimalistas, un programa de educación del cuerpo debe prestar atención a las posibilidades que tiene de tratar con un sujeto que es capaz de no olvidarse del sufrimiento, es decir, que puede no ser indiferente al dolor, que es siempre corporal. Al analizar a Adorno, Fernandez Vaz (2004) da cuenta de la materialidad de ese sufrimiento: el cuerpo está destinado a la ruina y no puede prescindir del dolor.

Si consideramos los problemas centrales de una TEC, tanto el dolor, en tanto límite del cuerpo, como su opuesto, el placer, han cobrado protagonismo para pensar la educación (que siempre remite de un modo u otro al límite) y para pensar la cuestión corporal, trascendiendo su concepción organicista e instrumentalista.

Una educación del cuerpo pensada desde este encuadre exige una ligazón libidinosa hacia la cultura y poner en juego algo de la cuestión del deseo por la vida, que habilita la educación moderna, no olvidemos que, cuando se sustituyó a la religión y a la educación confesional, se dejó de lado aquella intención de deprimir la vida terrenal.

Bibliografía

- ADORNO, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata. Recuperado de https://edmorata.es/wp-content/uploads/2021/03/ADORNO.Emancipacion_prw.pdf
- ADORNO, T. (s. f.). *Sobre sujeto y objeto*.
- ADORNO, T., y HORKHEIMER, M. (1998). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.
- ALTHUSSER, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- BASSANI, J., y FERNÁNDEZ VAZ, A. (2003). Comentários sobre a educação do corpo nos “textos pedagógicos” de Theodor W. Adorno. *Perspectiva*, 21(1), 13-37. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10196/9426/30473>
- BOURDIEU, P., y PASSERON, J.C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ciudad de México: Laia.
- DURKHEIM, É. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Edicions 62.
- FERNANDEZ VAZ, A. (2004). Corporalidade e formação na obra de Theodor W. Adorno: questões para a reflexão crítica e para as práticas corporais. *Perspectiva*, 22 (n.º especial), 21-49. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10336>
- FREUD, S. (1988a). El porvenir de una ilusión. En *Obras completas* (Vol. XXI) (pp. 1-56). Buenos Aires: Amorrortu.
- (1988b). El malestar en la cultura. En *Obras completas* (Vol. XXI) (pp. 57-140). Buenos Aires: Amorrortu.
- SAVIANI, D. (1988). *Escuela y democracia*. Montevideo: Monte Sexto.
- SERÉ, C. (2022). Educación del cuerpo: notas para una teoría. En M. TABORDA y M. LINHALES (Orgs.), *Corpos, natureza e sensibilidades em perspectiva transnacional* (pp. 43-66). Campinas: Mercado das Letras

Sobre los autores

LUIS E. BEHARES

Investigador en Ciencias Humanas. Profesor titular (retirado) en la Universidad de la República (Udelar), Uruguay. Docente Libre del Instituto Superior de Educación Física (ISEF); miembro del Grupo de Investigación «Cuerpo, educación y enseñanza» y del Grupo Abierto y Permanente de Profundización Teórica «Lenguaje, sujeto y saber», todos de la misma universidad. Consultor de organismos regionales e internacionales.

MACARENA ELZAURDIA DÍAZ

Magíster en Educación Corporal por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP); estudiante del Programa de Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), Brasil, y licenciada en Educación Física por el ISEF de la Udelar. Docente asistente del Núcleo Educación Física, Cultura y Sociedad del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF; docente asistente del Departamento de Ciencias Sociales y Humanas del Centro Universitario Regional Este (CURE); integrante del Grupo de Investigación «Cuerpo, Educación y Enseñanza» y del Grupo de Investigación «Estudios sobre el cuerpo en el capitalismo contemporáneo», todos de la Udelar.

CATHERINE GARÍN RAMÍREZ

Maestranda en Psicología Clínica en la Facultad de Psicología (PSICO) de la Udelar, y licenciada en Psicología por la misma universidad. Docente del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales, núcleo «Educación Física, Cultura y Sociedad» del ISEF, y del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Udelar. Integra los grupos de investigación «Cuerpo, Educación y Enseñanza» y «Formación de la Clínica Psicoanalítica en el Uruguay» de la Udelar.

JUAN MUIÑO ORLANDO

Magíster en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación y maestrando en Ciencias Humanas, opción Filosofía Contemporánea por la FHCE de la Udelar. Licenciado en Educación Física por el ISEF de la Udelar. Docente asistente del Núcleo Educación Física, Cultura y Sociedad del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF, e integrante del Grupo de Investigación «Cuerpo, Educación y Enseñanza», ambos de la Udelar.

JORGE RETTICH

Magíster en Enseñanza Universitaria por la FHCE y la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), y licenciado en Educación Física por el ISEF, todos de la Udelar. Profesor adjunto del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF; miembro del Grupo de Investigación «Cuerpo, Educación y Enseñanza», y responsable de la Línea de Investigación «Estudios sobre Cuerpo, Experiencia y Común», todos de la Udelar.

ANDRÉS RISSO

Magíster en Ciencias Humanas por la FHCE; estudiante del Programa de Doctorado en Psicología, y licenciado en Educación Física por el ISEF, todos de la Udelar. Educador sexual por Sexur, Uruguay. Docente asistente del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF e integrante del Grupo de Investigación «Cuerpo, Educación y Enseñanza», ambos de la Udelar.

RAUMAR RODRÍGUEZ GIMÉNEZ

Doctor en Ciencias Humanas por la UFSC, Brasil. Magíster en Enseñanza Universitaria y licenciado en Ciencias de la Educación por la Udelar. Profesor de Educación Física egresado del ISEF. Profesor agregado del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF; profesor adjunto del Instituto de Educación de la FHCE; co-coordinador del Grupo de Investigación «Cuerpo, Educación y Enseñanza» y del Grupo «Lenguaje, Sujeto, Saber», todos de la Udelar. Investigador activo del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) desde 2009.

CECILIA SERÉ QUINTERO

Doctora en Ciencias Humanas y magíster en Educación por la UFSC, Brasil. Licenciada en Educación Física por el ISEF de la Udelar. Profesora adjunta del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF, y docente asistente del Centro de Estudios Interdisciplinarios Latinoamericanos (CEIL) de la FHCE, ambos de la Udelar. Hasta 2022 fue co-coordinadora del Grupo de Investigación «Cuerpo, Educación y Enseñanza» de la Udelar. Responsable del Grupo de investigación «Estudios sobre el cuerpo en el capitalismo contemporáneo» de la Udelar. Investigadora activa del SNI.

Los siete textos que aquí se presentan persiguen la fabricación de conceptos que, como herramientas para pensar, nos puedan llevar a algo cercano de la teoría que viene siendo formulada. Lo hacen, como conviene, de diferentes maneras. La distinción clave es entre cuerpo y organismo, entre los que el primero es efecto del lenguaje, mientras que el segundo permanece, aunque también constituido por la fuerza discursiva, como del ámbito del (llamémoslo así) automatismo biológico —dimensión que compartimos con otros animales—.

Dicho de otra manera, se trata del pasaje de la voz al habla. Si esto hace sentido, y supongo que lo hace, es preciso llegar a las expectativas educacionales, aquellas de la formación para la vida pública. Sin habla no hay construcción de la *polis*, y sin cuerpo tampoco, ya que es de la fuerza de la pulsión política que estamos tratando.

