

# Congreso de Educación Física y Ciencias

14º Argentino, 9º Latinoamericano, 1º Internacional

18 al 23 de octubre y del 1 al 4 de diciembre 2021

## Saberes en Falta en la Enseñanza de las Prácticas Corporales

María Lucía Servera (FaHCE, UNLP) [luciaservera@gmail.com](mailto:luciaservera@gmail.com)

### Resumen

En este análisis de la enseñanza de las prácticas corporales, se tendrá en cuenta el esquema de al menos tres, propuesto por la Educación Corporal (Rocha, 2012), el concepto de infancia, que hace referencia a la posibilidad de la historia y el discurso (Agamben, 2007), y el concepto de *communitas* entendido como la existencia común, una no-propiedad que “[...] nos mantiene juntos.” (Espósito, 1998, p. 34). Finalmente se propone la inclusión de un cuarto elemento en el esquema de enseñanza: la falta.

### Palabras clave

Enseñanza, prácticas corporales, infancia, *communitas*, falta.

### El Modelo de al Menos Tres

El modelo de enseñanza de al menos tres, planteado en el marco del programa de investigaciones Educación Corporal, propone el corrimiento, como gesto teórico, de una concepción lineal y unidireccional del proceso enseñanza-aprendizaje, y de una pretensión universal del sujeto de la enseñanza, incorporando el saber como elemento que ocupa, al mismo nivel analítico, un lugar junto a los otros dos elementos. Así, el triángulo formado por el saber, el aprendiz y el maestro, desplaza las concepciones de necesidad, propiedad y esencia unitaria hacia relaciones entre aprendiz y maestro articuladas en los saberes de las prácticas corporales que se ponen en juego en la enseñanza. Hasta aquí, muy esquemática y someramente se vislumbra el aporte teórico en el pasaje a una concepción de al menos tres en la situación de enseñanza.

Ahora bien, siguiendo el gesto teórico de desplazamiento, queda realizar un cuestionamiento sobre el lugar de la historia o del contexto en este esquema. Si bien se puede dejar claro que la relación entre aprendiz y maestro está mediada por el saber, que pertenece a un orden

simbólico y que como tal se ordena en relación a una cultura determinada, se corre el riesgo de no separarse lo suficiente de ciertos elementos de la estructura que harían volver sobre una determinación necesaria en la relación de enseñanza. Esto es, si el orden simbólico determina específicamente, como prácticas que forman parte de una cultura y no otra, ciertas lógicas, hábitos, costumbres, formas de vida, relaciones, etc., ¿dónde aparece la posibilidad de transformación de ese vínculo, de esa práctica, de esas formas de vida, etc.? Si bien, se pretende que no haya una determinación causal ni lineal en este esquema, no queda claro qué lugar ocupa esta variación respecto del absoluto ordenador: ya no lo divino, ya no la naturaleza, sino quizás la cultura. Para evitar caer en la simplificación “todo es una construcción social” o “todo es cultural”, que no es la intención de las propuestas en relación con esta tríada conceptual, pero que corre el riesgo de entenderse como otro determinismo si no se insisten con ciertas precisiones, en Rocha Bidegain (2012) se encuentra explicitada la posibilidad de la transformación y la contingencia de la situación de enseñanza, pero no se ve reflejada en el esquema de al menos tres que se utiliza para sintetizar esa propuesta. Así, se sigue este pensamiento: aquella relación de tres puede estar encauzada, puede tender hacia un lugar, en una dirección, pero dado que se da de forma particular, existe una fisura, una fuga: donde el aprendizaje no es efecto de la enseñanza, o esta última no genera un aprendizaje específico; puede ser que el conocimiento se torne otro, que el saber modifique (afecte) estas relaciones; puede ser que una pandemia obligue a tomar medidas que dispongan otras formas de encuentro; y en todas estas variaciones, y aquellas que no se pueden prever, hay un lugar para la indeterminación, para lo “inaproximable” (Agamben, 2007, p. 67). Esto que no es plausible de asirse, se escapa, se filtra por esa fisura: en ese orden simbólico (como en otros momentos en un orden divino, en un orden natural) hay algo que no está determinado. ¿Cómo hacer que esto aparezca en este esquema de al menos tres? Lo simbólico, la cultura, corre el riesgo de leerse como una verdad, aunque no sea la intención de las propuestas teóricas.

¿Cómo comprender las contingencias, las discontinuidades, esto es la historia -y la política- en este esquema? ¿Desde dónde pensar ese sujeto relacional en la enseñanza, cómo es que aparece en este esquema, si es que lo hace? ¿Bastaría este gesto teórico para barrer, al menos temporalmente, los riesgos del determinismo?

## **Herramientas de Agamben**

En relación al concepto de infancia que plantea Giorgio Agamben (2007) en su libro *Infancia e historia*, se la puede entender como un lugar, un momento del hombre en la que no tiene

habla, en el que experimenta de forma muda, en la que es un in-fante. No se refiere a una anterioridad cronológica al lenguaje, ni causal, sino por el contrario. Al no tener habla desde siempre, sino que se constituye en sujeto del lenguaje en algún momento, el autor plantea que el hombre no tiene exactamente un lenguaje por naturaleza, a diferencia de los animales. El hombre no es hombre porque tiene un lenguaje, sino que lo es porque no lo tiene dado como totalidad y verdad, y debe en algún momento acceder al habla, al discurso. El lenguaje, dice el autor, se comparte con la condición animal, lo que es inherentemente humano es la diferencia, la ruptura, la discontinuidad entre lengua y habla. Así, diferencia, retomando a Benveniste, entre lo semiótico y lo semántico, el signo y el discurso, la lengua y el habla. Lo semiótico, el signo, la lengua, no es propio del hombre, dado que los animales también tienen voz, lo que lo diferencia es su compromiso con el habla, el discurso, lo semántico. Es esta discontinuidad, esta infancia del hombre lo que permite la experiencia.<sup>1</sup> Explica que lo semiótico refiere al signo, que constituye una unidad y se identifica con sí mismo y representa una alteridad para los demás signos: “perfumado” no es lo mismo que “virus”. Estos son reconocidos como significantes si la comunidad lingüística así lo hace. Por otro lado, lo semántico tiene relación con el sentido específico que toma el discurso, no como suma de unidades, es decir como sucesión de palabras, sino como una enunciación que es plausible de ser comprendida. A diferencia del discurso que debe ser comprendido, el signo debe ser reconocido, es decir identificado en su unidad. Lo semántico implica percibir el significado nuevo de una frase, que tiene una aplicación particular, el sentido que toma ese discurso enunciado, y que puede ser traducido a otra lengua - a diferencia de lo semiótico-. Esta diferenciación entre el signo y el discurso, le permite al hombre abrir paso a la historia, en tanto que se apropia del habla entra en juego su dimensión histórica. Resume Agamben (2007):

La dimensión histórico-trascendental, que designamos con ese término, se sitúa efectivamente en el ‘hiato’ entre lo semiótico y lo semántico, entre la pura lengua y el discurso, y de alguna manera lo explica. El hecho de que el hombre tenga una infancia [que para hablar necesite despojarse de la infancia para constituirse como sujeto en el lenguaje] rompe el ‘mundo cerrado’ del signo y transforma la pura lengua en discurso humano, lo semiótico en semántico. En tanto que tiene una infancia, en tanto que no habla desde siempre, el hombre no puede entrar en la lengua como sistema de signos sin transformarla radicalmente, sin constituir la en discurso. (p. 79).

---

<sup>1</sup> Para entender este sentido de experiencia hay que referirse a la manera en que el autor lo retoma de W. Benjamin (Agamben, 2007). Es interesante hacer una lectura en paralelo respecto de la experiencia en Espósito (1998) y su análisis de Bataille y Heidegger.

Estas herramientas teóricas pueden dar una alternativa para alejar del determinismo al lugar de la cultura o al orden simbólico al cual se refirió anteriormente. El lenguaje, en tanto que comporta una fisura entre signo y discurso, no es una determinación unívoca en una situación de enseñanza, como tampoco lo son la naturaleza o la divinidad, dado que lo que aparece no es una propiedad, sino un vacío, una falta de discurso al que se accede de forma contingente. Así, en una situación de enseñanza donde aparece la figura del maestro, la del aprendiz y la del saber, ¿dónde se ubicaría este vacío? ¿Dónde habría lugar para esta ruptura entre lengua y discurso? ¿Habría lugar para la *comprensión* del discurso y no un mero *reconocimiento* de los signos?

Aquí, debe mencionarse que la Educación Corporal piensa la enseñanza articulada a la falta de saber, pero no se ve plasmada en las síntesis sobre la enseñanza en el esquema de al menos tres mencionado. El esquema no comporta tres elementos, sino *al menos* tres elementos, lo que deja abierta la posibilidad de que otro elemento entre en relación, y es aquí donde se presenta la ocasión de instaurar un lugar para el no lugar. Dado que un hiato, una escisión o una discontinuidad es algo que no se tiene, no es una propiedad del sujeto, ni del saber, ni del cuerpo, sino que es un vacío, una fisura entre dos límites, por eso mismo forma parte y es constitutiva.

### **Herramientas de Espósito**

Espósito (1998) trae el concepto de comunidad e intenta retomarlo desde una perspectiva diferente de la que se tiende actualmente. Para ello hace un análisis crítico de lo que estos discursos actuales filosóficos y políticos presuponen por comunidad. El autor dice que hay una forma generalizada de pensar la comunidad como una propiedad, como un atributo, un agregado a la cualidad del sujeto. A lo que propone el concepto de *communitas*, en donde lo común no es una propiedad, sino un deber, no lo que se tiene, sino lo que falta. Un conjunto de personas unidas por una carencia, no por un atributo. Un “[...] común no- pertenecerse.” (Espósito, 1998, p. 32), un nada en común. Dice el autor: “La grieta, el trauma, la laguna de la que provenimos: no el Origen, sino su ausencia, su retirada.” (Espósito, 1998, p. 34)

Esta forma de *communitas* puede darnos otra herramienta para pensar el lugar de esa nada, de esa falta, de eso que no es propio. Si el concepto de infancia de Agamben (2007) se colocaba en un hiato, en una interrupción (entre lengua y habla) y que permitía distinguir entre reconocimiento del signo e interpretación del discurso, Espósito (1998) pone a la comunidad frente a una falta, una grieta, que relaciona y vincula. Vemos que ambas posiciones teóricas se

alejan de una concepción causal y lineal, originaria, del lenguaje, por un lado y de las relaciones del conjunto de una comunidad, por otro. En el caso de pensar la enseñanza como una situación en la que existen relaciones comunitarias –no pertenecientes al “proyecto inmunitario” (Espósito, 1998, p. 39)- y en las que se pretenda poner en juego la comprensión del discurso –no una identificación ni un reconocimiento de la palabra como signo- cabe pensar la posibilidad de darle lugar al no lugar, abrir un espacio a la fisura, a la grieta y la discontinuidad.

Esta posibilidad de interrumpir la línea, de quebrar el continuo, hace aparecer la comunidad como una forma de relación en la que hay una deuda, es decir involucra al otro y se compromete en ese vínculo, pero no por una esencia, una característica o una propiedad común sino a través de la ausencia, e involucra la relación con un hiato en el lenguaje, y comporta así la posibilidad del habla. Aparece el discurso, aparece el no-saber (Espósito, 2010, pp. 187-193), y es allí donde se ubica lo histórico y lo político. Aprendiz, maestro, saber, falta, no aparecen sino en la relación entre sí en la situación de enseñanza. ¿Por qué la falta puede ocupar en el mismo grado que aprendiz, maestro y saber, un lugar en este esquema de enseñanza? Pues porque la falta, esa ausencia, no le *pertenece* a ninguno de los tres elementos, no está supuesta en cada uno de ellos como una propiedad, pero tampoco está “por fuera”, sino que aparece en la historia, o mejor, es constitutivo de esta y de un vínculo comunitario y particular.

Finalmente, los pares naturaleza-cultura y sujeto-objeto no son un problema al que haya que dar respuesta, dado que pertenecen a otro orden: la fractura que introduce la falta, disloca los antiguos preceptos dicotómicos y reubica relativamente la teoría también en un hiato, en un espacio partido. Esta posición limítrofe no permite reconocer ni identificar al sujeto - “de la enseñanza”- ni a *su* objeto - “las acciones del cuerpo”-, sino que pone a andar la comprensión y la interpretación en el gesto de desprenderse del determinismo (naturaleza o cultura como origen mitológico), en relación a una historia, una comunidad y una experiencia particulares.

## Referencias

- Agamben, G. (2007) *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Adriana Hidalgo editora.
- Espósito, R. (1998) *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Amorrortu Editores.
- Rocha Bidegain, A. L. (2012) *El aprendizaje motor: Una investigación desde las prácticas [en línea]*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de

Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en:  
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.813/te.813.pdf>