

De la experiencia al saber. Las herramientas de Michel Foucault para una metodología de la investigación del cuerpo.

Maria Valeria Emiliozzi.

Cita:

Maria Valeria Emiliozzi (2013). *De la experiencia al saber. Las herramientas de Michel Foucault para una metodología de la investigación del cuerpo. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-038/48>

**X Jornadas de Sociología, UBA
20 años de pensar y repensar la sociología.
Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI**

1 al 7 de Julio de 2013

Mesa 3: Michel Foucault y la actualidad de los dispositivos de poder

Título: De la experiencia al saber. Las herramientas de Michel Foucault para una metodología de la investigación del cuerpo

Autor: Emiliozzi María Valeria (CONICET-UNLP-IdIHCS-CICES)

Resumen

La ponencia pone en despliegue las decisiones epistemo-metodológicas que se llevan a cabo en el marco del trabajo de investigación para la tesis doctoral.

La pregunta por los modos de subjetivación y el sujeto de la Educación del cuerpo en la Escuela Secundaria (Argentina), nos llevó a un trabajo sobre el saber y sobre los acontecimientos históricos, sociales y políticos, que aunque se separa del cuerpo aprehensible, nos permite construir un camino para efectuar un análisis que de cuenta de su propia constitución.

En este sentido, el camino que toma la investigación no busca interrogar a los alumnos y alumnas, sino a los documentos curriculares, a los archivos históricos, y a los discursos de los profesores, en tanto que forman parte de prácticas, de bloques de estrategias. El concepto de práctica de Michel Foucault como categoría metodológica nos abre un camino hacia la construcción de sentido y exige además que se tome la consideración del eje del saber (las prácticas discursivas), del poder (las relaciones con los otros) y de ética (las relaciones del sujeto consigo mismo).

El trabajo plantea llevar a cabo una indagación sobre aquellos saberes que forman a los sujetos y establecen determinados modos de subjetividad, y no una investigación sobre el sujeto material, lo cual implica tomar una distancia con la filosofía de la experiencia y del sentido para interpretar el sujeto desde una filosofía del saber, la racionalidad y el concepto.

Palabras claves: Saber-Sujeto-Prácticas-Educación

A modo de introducción

La ponencia intenta desplegar las decisiones epistemo-metodológicas llevadas a cabo en el proceso de la tesis doctoral.

Las preguntas que surgieron en el transcurso de construcción del objeto de estudio, pretendían indagar sobre los modos de subjetivación que se producen en la Educación Física del Nivel Secundario de la Provincia de Buenos Aires y el

lugar del sujeto en esos modos de subjetivación. Principalmente, las preguntas se dirigían sobre la relación sujeto/cuerpo, teniendo como eje la educación, entendida como una práctica organizada con diferentes niveles de sistematicidad (saber, poder, ética), recurrentes, habitadas por el pensamiento, y que remite ineludiblemente a formas de subjetivación específicas.

Este modo de concebir la educación, nos permitió indagar los modos de subjetivación en esas relaciones de saber-poder que se entrelazan en las prácticas educativas. Por ello, la pregunta por el saber se constituyó en una de las aristas fundamentales para establecer las reglas que fundan los discursos, los conceptos que se construyen y que constituyen al sujeto. Esto nos dió el punta pie inicial para llevar adelante un investigación que se aleja del sujeto de la experiencia y pasa a poner el sujeto en relación a los conceptos.

Aquí las herramientas que nos aporta la obra de Michel Foucault operaron como disparadores teóricos metodológicos. No obstante, el interés no está puesto en la obra del autor como autor, sino como caja de herramientas.¹ Para tal objetivo se traza un breve recorrido por un determinado vocabulario foucaultiano que permite analizar las relaciones entre las formas del saber, las formas del poder y las formas del sujeto. Un vocabulario que también intenta brindar unas herramientas conceptuales que pongan en movimiento el conjunto de las reflexiones epistemo-metodológicas llevadas a cabo en la investigación.

La pregunta por el saber

La interrogación sobre el saber se constituye en la pregunta que permiten desandar la positividad de los discursos, pues nos abre la puerta para indagar las capas que constituyen el sistema de positividad sobre las cuales se edifican las prácticas de la Educación Física y los modos de subjetivación que produce; es decir los efectos de constitución del sujeto a partir de ciertos saberes.

Tanto en documentos curriculares, leyes educativas, como en los discursos de los profesores de Educación Física aparecen enunciados, juegos polémicos, continuidades temáticas que fusionan ciertos discursos; pues la educación se construye a partir de relaciones que existieron en determinados momentos históricos y que crearon definidas condiciones de posibilidad.

La positividad en la que se fusionan los discursos que constituyen a la Educación Física, forma un conjunto de elementos (nociones, opciones teóricas), en líneas generales, un saber que permanece invisible y nunca objetivable, jamás representable en totalidad, y que funciona como “realidades que se retiran en la medida misma en que son fundamentadoras de los que se da y se adelanta hacia nosotros” (2008c:258). Se trata, entonces, de comenzar a describir y sistematizar ese tejido que nos envuelve en el ver y el hablar, que une instancias discursivas y no discursivas, discursos e instituciones en un periodo dado de la historia. En otras palabras, “los estratos o formaciones históricas: lo visible y lo enunciable (saber)” (Deleuze, 2008:75).

Los saberes que atraviesan la Educación en general y la Educación Física del nivel Secundario en particular, no tienen únicamente un sentido o una verdad, sino

¹ La teoría es como una caja de herramientas, un instrumento, una lógica propia a las relaciones de poder. Para ampliar ver Foucault, M. (1992). Poderes y Estrategias. En Microfísica del poder, Madrid: La Piqueta.

una historia específica que no los deja depender de un devenir ajeno; pues el discurso protege o por el contrario excluye a partir de su regularidad específica y establece una determinada subjetividad.

Así, el saber excede ese espacio del conocimiento en su pálido rostro de positividad organizada, es mucho más difuso que el conocimiento que construye la ciencia. En el sentido que le otorga Foucault (2008c) es una instancia previa que crea los discursos, que posteriormente pueden ser convertidos por la ciencia en discursos científicos.

La pregunta por el saber que sustenta la Educación Física del Nivel Secundario nos llevará a ver una historia del saber que dé cuenta de su propia constitución, y nos permitirá ver el conjunto de los elementos: “objetos, tipos de formulación, conceptos y elecciones teóricas formados a partir de una única y misma positividad” (Castro, 2011: 364). Como así también, “delimitar aquello de lo cual se puede hablar (...) el espacio en el que el sujeto puede ubicarse para hablar de los objetos”(Foucault, 2008b: 237).

Conceptualizar el saber de esta manera, nos permite llevar adelante una investigación que se despliega en una dimensión paradigmática en la cual los saberes nos permiten establecer las condiciones de posibilidad de toda práctica. Por ello, no se trata de revelar lo que podría legitimar una aseveración, sino de liberar las condiciones de emergencia de los enunciados, la forma específica de su modo de ser, los principios según los cuales perduran, se transforman y desaparecen. En líneas generales descubrir:

a partir de qué han sido posibles las teorías y los conocimientos; según qué espacios de orden se ha constituido el saber; sobre el fondo de qué a priori histórico y en el contexto de qué positividad las ideas han podido aparecer; las ciencias, constituirse; las experiencias, reflejarse en las filosofías; las racionalidades, tomar forma para luego, quizás, disolverse y desaparecer (Foucault, 2008c:15).

La pregunta por los saberes y no específicamente por los discursos que atraviesan a la Educación Física de la Escuela Secundaria parte de comprender que el saber establece las reglas de formación de los discursos y delimita sus objetos, conceptos y opciones teóricas. Por ello, se vuelve necesario “arrebatar a la interioridad del conocimiento para encontrar ahí el objeto de un querer, el fin de un deseo, el instrumento de una dominación, lo que está en juego en la lucha” (Castro, 2011:364).

Ahora bien, la tesis no sólo intenta dar el primer paso sobre las reglas de formación discursiva, la *episteme* -el enrejado simbólico desde el cual se fundan los discursos, las relaciones que han existido en determinada época y que estructuran los campos del saber-, sino que también pretende establecer la constitución correlativa del saber en las prácticas no discursivas (prácticas en general)² y en la dimensión ética del sujeto. En otras palabras, procura indagar el saber de los discursos escolares en tanto que prácticas que remiten a una manera de decir, hacer y de pensar, de conducirse, pero también el efecto de verdad que esas prácticas generan en la subjetividad. Por práctica, nos referiremos a las “formas de racionalidad que organizan la maneras de hacer” (Castro 2011:312), y

² En el sentido que le otorga Foucault no hay práctica sin discurso.

que se constituyen a partir de un dominio que va del orden del saber, al orden del poder, y a las relaciones con uno mismo (ética).

Las indagaciones sobre los saberes de los discursos implica una decisión epistemo-metodológica, pues la interrogación sobre los mismos, implica arrebatarse su interioridad para encontrar allí procesos que no son de la disposición del conocimiento, sino de un efecto de verdad; el cual refiere a una especie de norma general que en todo momento permite a cada uno pronunciar enunciados que se considerarán verdaderos. La producción de verdad no puede disociarse de las relaciones de poder ya que estas últimas hacen posibles o inducen ciertas verdades. Por ejemplo: ¿A qué reglas obligatorias hay que obedecer en determinada época, cuando se quiere enunciar un discurso científico sobre la salud, la ciudadanía, la higiene del cuerpo, etc.? “La cuestión no se reduce a la idea de que la ciencia sólo funciona como una suma de proposiciones tomadas como la verdad. Al mismo tiempo, es algo intrínsecamente ligado a toda una serie de proposiciones coercitivas” (Foucault, 2012:92).

Aquí queda reflejada una de las primeras aristas de la tesis, un primer paso que intenta indagar sobre el campo de la Educación Física a partir de los saberes que lo anteceden y que son condición de posibilidad de su aparición. Los discursos que atraviesan a la Educación Física no son parte de la manifestación de un individuo ni de un sujeto soberano, sino producto de prácticas históricas, tradiciones culturales, circunstancias económicas, que llevan a determinadas condiciones de posibilidad de ciertos saberes. Por ello, los acontecimientos históricos que se despliegan y que atraviesan esta investigación se ocupan de los sucesos, es decir de los discursos en tanto acontecimientos³ en el momento de su emergencia. No obstante, este emerger inviste cuidadosa cautela en tanto que entre los contendientes y el acontecimiento no implica que se haya dado una relación de causa y efecto ya que la malla de conexiones entre el saber y el poder no admite esta reducción. Si bien esto puede advertirse como un obstáculo entre el saber, el decir y el hacer, la preocupación del método es por encontrar las capas de la historia, de los saberes, que aunque no son un código, funcionan como ellos.

Los interrogantes por el efecto del discurso

La relación del saber con las prácticas históricas, sociales, económicas y políticas forma parte de una pregunta que atravesó la construcción del objeto de estudio de la tesis. La pregunta que aparecía era cómo explicar los efectos del discurso con las formas prácticas de sus clases cotidianas, o bien, las grietas, o rupturas.

Esta tensión se presentó, en la medida que más allá de la descripción de los saberes que han dado lugar a ciertos discursos, la tesis procura analizar los efectos de verdad que estos producen y los modos de subjetivación.

Tradicionalmente la relación entre el discurso y la práctica ha sido indagada desde la preocupación por reunir legítimamente dos aspectos de la práctica que se

³ En el sentido que le otorga Foucault, tomando los aportes de Nietzsche, el acontecimiento es entendido como relación de fuerzas, en oposición a la historia tradicional que disuelve el acontecimiento en un encadenamiento natural. Para ampliar ver: Foucault, M. (2004). *Nietzsche, la Genealogía, la Historia*. Valencia: Pre –textos.

señalan como instancias diferentes: una cosa es decir, otra cosa es actuar. Como si la primera acción pudiese estar separada de la segunda. Decir y hacer han contribuido a mantener la visibilidad de una lógica de correspondencias que, más allá de sus eventuales positivizaciones, ratifica la idea de una dualidad en la que el orden del discurso se estabiliza olvidando el juego de su propia acción.

No obstante, si como se mencionaba, las prácticas se constituyen de un dominio que va del orden del saber al orden del poder, su separación entre el decir y el hacer se desvanece. El saber opera como una rejilla que une instancias discursivas y no discursivas, son formas de hablar y regímenes de visibilidad, y se ubica en una “región intermedia entre el orden empírico de las cosas y las teorías que explican este orden” (Foucault, 2008c:13). De esta manera, los códigos principales de una cultura o de una época rigen tanto el orden de las empirias cuanto el orden de las teorías. Un reflejo de ello son los enunciados de las actas fundacionales del Sistema Educativo Argentino que ponen en relieve como ciertos procesos económicos, sociales y demográficos son resueltos con un arsenal de saberes de época.⁴

Los ordenamientos de los discursos acontecen como efectos que penetran en las prácticas históricas, sociales y políticas; las cuales se materializan en formatos institucionales, se dispersan, se reproducen y se articulan en dispositivos. Hay entonces una acción del discurso y ésta es, específicamente, la producción de verdad.

De esta manera, la tesis abandona la pretensión de leer los discursos desde parámetros que se organizan al margen de su aparición efectiva y pone en despliegue una interrogación de sus enunciados a partir de los efectos de verdad que se producen en su acontecer. Aquí, el análisis mantiene una clave de lectura: la racionalidad de las formaciones discursivas es un efecto, no un origen; pues los mecanismos de poder dentro de los propios discursos científicos establecen reglas a las cuales obedecer, formas de vida, prácticas que dividen (normal-anormal, sano-enfermo, desviado-encauzado).

Para precisar el efecto del discurso, es necesario detenerse y desplegar tres modos de pensar la relación saber-efecto, que constituyen tres aristas fundamentales para pensar los modos de subjetividad que el discurso produce.

- a. Que las estrategias discursivas producen ordenamientos que no responden a un origen intencional.
- b. Que este régimen enunciativo se realiza en el orden de las prácticas.
- c. Que las prácticas discursivas tienen una modalidad específica de acción que es la producción de verdad.

Entonces, interrogar el juego de las formaciones discursivas implica renunciar a comprender el sentido del discurso en su relación a un cogito y poner la atención en los trazos que este ejercicio enunciativo produce en su devenir. Es preciso referir el discurso, no al pensamiento, al espíritu o a un sujeto que le ha dado su nacimiento, sino al campo práctico en el que se despliega. El discurso como: “prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan” (Foucault, 2008b:68). Y que aunque sea innegable que los discursos están plasmados por

⁴ Un claro ejemplo es la Educación Física como aplicación de las Ciencias de la Higiene en el contexto biopolítico de fines del Siglo XVIII.

signos, sus efectos los vuelve irreductibles a la lengua y a la palabra. Es ese efecto lo que hay que revelar y describir.

Definir al discurso de esta manera, implica invertir las direcciones y los sentidos de las relaciones que habitan el espacio discursivo. Los enunciados ya no pueden ser leídos como la traducción de operaciones o procesos que se justificarían desde una conciencia o sujeto trascendental, o en relación a un sujeto-autor.

El discurso, tal, al menos, como lo analiza la arqueología, es decir, al nivel de su positividad, no es una conciencia que venga a alojar su proyecto en la forma externa del lenguaje; no es una lengua, con un sujeto para hablarla.

Es una práctica que tiene sus formas propias de encadenamiento y de sucesión (2008b: 220).

El análisis del saber, de aquel conjunto de elementos (objetos, conceptos, elecciones teóricas) que dependen de un mismo sistema de formación, de una misma positividad, implica tomar al discurso no desde la interioridad de un sujeto, sino desde su exterioridad y dispersión. El discurso se traduce en acontecimientos al entrar en conexión con el exterior; lo cual nos lleva a precisar tres procedimientos que en el discurso se hacen presente: Un camino que proviene desde el exterior y está relacionado con el deseo y los procedimientos de exclusión, un segundo camino ligado a procesos internos del discurso y un tercero vinculado a las condiciones de su utilidad.

Por un lado, en la educación y en la sociedad misma es posible establecer procedimientos de exclusión, por ejemplo no se puede hablar de todo en cualquier lugar, hay prohibiciones que atraviesan todo el tiempo. En algunas regiones, establece Foucault (2008a), la red está más apretada, tal es el caso de la sexualidad y la política, en las cuales “el discurso, lejos de ser ese elemento transparente o neutro en el que la sexualidad se desarma y la política se pacifica, es más bien uno de esos lugares en que se ejercen, de manera privilegiada, algunos de sus más terribles poderes” (2008a: 15). Las prohibiciones prontamente recaen sobre el cuerpo y revelan su vinculación con el deseo, constituyendo al discurso como aquello por lo que se lucha.

Por otro lado, es posible establecer un camino interno que pone de manifiesto el efecto del discurso, el cual refiere a procedimientos que juegan como principios de clasificación, de orden, pero también el azar, en tanto que “son los discursos mismos los que ejercen su propio control (2008a:25). Es decir, hay instancias internas y externas de control discursivo y hay discursos que controlan discursos. Más aún, y acá hay un tercer camino, hay discursos que determinan las condiciones de su utilización, en tanto que puede definir gestos, comportamientos y “todo el conjunto de signos que deben acompañar al discurso” (2008a:41).

Como se desarrolla en la segunda parte de esta tesis, el discurso establece juegos de verdad que se despliegan en el curriculum y en la palabra de los profesores, estableciendo las reglas según las cuales un sujeto se inscribe en el campo de lo verdadero y de lo falso. Para expresarlo de otro modo, se trata de “formas de actividad sobre sí mismo” (Foucault, 2005) producto de los modos de subjetividad,

por ejemplo a partir de cierta moral⁵, ciertos códigos reglamentarios. Se producen ciertas modalidades o formas de ser sujeto y se constituyen ciertas posibilidades del poder ser y las contingencia del no poder ser que establecen las categorías de subjetivación. Por ejemplo los modos de objetivación del sujeto, es decir, modos en que el sujeto aparece como objeto de una determinada relación de conocimiento y de poder,⁶ o formas de actividad sobre sí mismo, en el sentido que le otorga Foucault; es decir la manera en que el sujeto se constituye como sujeto moral.⁷

Ahora bien, analizar los discursos teniendo en cuenta los caminos que toman su efecto, implica ciertas exigencias de método. Aquí tomaremos cuatro principios que forman parte de la caja de herramientas foucaultiana:

- Un principio de trastocamiento que implica no pensar la tradición como generalmente se la toma, ligada a una fuente de los discursos, como si estos formaran parte de la continuidad, sino como una dispersión del discurso y un corte.

- Un principio de discontinuidad en la medida que si bien existen sistemas de rarefacción ello no quiere decir que por debajo de ello haya un discurso silencioso. “Los discursos deben ser tratados como prácticas discontinuas que se cruzan, a veces se yuxtaponen, pero que también se ignoran o se excluyen” (Foucault, 2008a: 53).

- Un principio de especificidad que implica no disponer el discurso en un juego de significaciones previas, sino “como una violencia que se ejerce sobre las cosas, en todo caso como una práctica que le imponemos” (2008a:53). El discurso es una práctica en la cual los acontecimientos encuentran un principio de regularidad.

- Un principio de cierta exterioridad del discurso, lo cual no implica buscar una significación que se pudiese manifestar, sino que el recorrido sobre el saber de los discursos apunta a sus condiciones de posibilidad, a los acontecimientos que fijan los límites.

Las respuestas a los interrogantes sobre el saber de los discursos no puede formularse en términos de sujeto, ni de estructura, pues el discurso no puede derivar de un principio único. En el sentido que establece Foucault hay una exterioridad del discurso, lo que nos lleva a buscar las superficies de emergencia, en las cuales, por ejemplo, emerge el objeto educación, salud, etc.

Estas reglas de método, implica oponer los términos de acontecimiento al de creación, el de serie a unidad, la regularidad a una supuesta originalidad.⁸ Por ello, la historia a la que recurriremos tomará el acontecimiento buscando establecer la serie de la que forma parte. Es decir, “conocer la regularidad de los fenómenos, los límites de probabilidad de su fenómenos y los límites de probabilidad de su emergencia” (2008a:55).

⁵ Toda acción moral, es verdad, comporta una relación con lo real en lo que ella se realiza y una relación con el código al que se refiere. Para ampliar ver: Foucault, M. (2005). Historia de la sexualidad 2: la voluntad de saber. Buenos Aires: Siglo XIX.

⁶ Refiere a qué debe someterse el sujeto, qué estatuto debe tener, qué posición debe ocupar para poder ser sujeto legítimo de conocimiento, bajo qué condiciones algo puede convertirse en objeto de conocimiento, cómo es problematizado, a qué delimitaciones está sometido.

⁷ Los efectos del discurso, van determinando rituales de habla, adecuaciones sociales, entre otras actividades.

⁸ Términos que han acompañado a la historia tradicional de las ideas.

Los enunciados de los documentos curriculares de la Educación Física del nivel Secundario, de las leyes educativas, de resoluciones ministeriales y de sus profesores no provienen de un devenir ajeno, sino como veremos, ciertos acontecimientos históricos han impregnado determinados objetivos sobre la educación del cuerpo, sobre los modos de comportamiento, sobre cierta identidad nacional a seguir, etc.

Qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; sino la constitución de un grupo doctrinal cuando menos difuso; sino una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes? ¿Qué es la escritura (la de los escritores) sino un sistema similar de sumisión, que toma quizás formas un poco diferentes, pero cuyas grandes escansiones son análogas? (Foucault, 2008a:45.46).

Analizar el efecto del discurso implica sacar a relucir el juego impuesto. Hay instancias internas y externas de control discursivo y hay discursos que controlan discursos.

Esta relación saber/prácticas, saber/poder, verdad/poder que se buscan problematizar “toman cuerpo en el conjunto de las técnicas, de las instituciones, de los esquemas de comportamiento, de los tipos de transmisión y de difusión, en las formas pedagógicas que, a la vez, las imponen y las mantienen” (Castro, 2011:110). Toda educación viene marcada por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales que les marcan desde las líneas de lo permitido, hasta las líneas de lo que prohíbe. En la sociedad, la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad.

Ahora bien, ¿dónde encontramos estos saberes?, ¿cuáles han atravesado la Educación Física?, ¿Cómo atañen esos saberes al cuerpo? ¿Cuáles son las relaciones sujeto/cuerpo a través de ciertos saberes?

El sujeto y las decisiones sobre la elección de las técnicas

Bucear en el núcleo del discurso, comprender cómo esos discursos funcionan, qué efectos producen en el cuerpo, cuál es el régimen de verdad en el que emergen, nos permite establecer una investigación sobre el sujeto y los modos de subjetividad que produce la Educación Física del Nivel Secundario que no dependa previamente del sujeto, sino de los saberes que dan cuenta de su propia constitución.

Si bien, la investigación intenta captar los modos de subjetividad y el lugar del sujeto en ese haz de relaciones que se establece a partir de ciertos saberes, no intenta observar al alumno, ni interrogarlo, en la medida en que el saber determina una forma sujeto.

Esto constituye un punto de vista fundamental en la elección de técnicas para analizar al sujeto, ya que el análisis no cae sobre la substancia sino sobre los enunciados, acontecimientos históricos, regularidades discursivas que se desprenden de los documentos curriculares, leyes y resoluciones ministeriales (lenguaje organizado en forma de documento), y sobre los discursos de los

profesores de Educación Física; pues éstos ordenan una práctica, enuncian un cuerpo, y lo significan a partir de cierto pensamiento (saber, poder, ética).

Así se establecen dos tipos de relevamientos, por un lado análisis de documentos (diseños curriculares de la Educación Secundaria, leyes y resoluciones) y por otro lado, entrevistas semi-estructuradas a profesores de Educación Física de la provincia de Buenos Aires que al momento de llevar a cabo esta investigación se encuentren trabajando en la Educación Secundaria. Se trata de indagar sobre cuáles son las características de los dispositivos didácticos, su relación con el conocimiento y la verdad, los saberes sobre los que fundamentan las prácticas, y fundamentalmente el significante atribuido a los saberes que se enuncian en el Diseño Curricular. En otras palabras, se busca “acceder a la perspectiva de los actores, para conocer cómo ellos interpretan sus experiencias en sus propios términos” (Marradi, Archenti y Piovani, 2007:220). Los entrevistados fueron seleccionados siguiendo el criterio de muestreo intencional (Marradi, Archenti y Piovani, 2007) y en un número a definir de acuerdo a los principios de saturación (Glaser y Strauss, 1967).

La elección de estos dos tipos de relevamiento se define, en el caso de los documentos curriculares, por “representar mas allá de los objetivos y contenidos de un plan educativo, “el resultado de las luchas por el acceso a la cultura seleccionada socialmente como válida” (Grinberg-Levy, 2009: 59). El curriculum supone algo más que la normativa oficial⁹. Por ello, hay que aclarar que estos documentos no son tomados como habitualmente hace la historia, como materia inerte, y a través de los cuales se trata de reconstruir lo que el Ministerio de Educación ha dicho o hecho, sino como monumentos, es decir describiéndolos en sí mismos. En el caso de las entrevistas, la elección se fundamenta porque en las narraciones de los profesores sobre sus clases de Educación Física se presentan afirmaciones, preguntas, exclamaciones que expresan órdenes o deseos y sirven para indicar las circunstancias en que se formula el enunciado o las restricciones a que está sometido (por ejemplo los contenidos y objetivos que pone en juego un profesor buscan una determinada identidad en el sujeto, un modo de comportarse, un valor moral, que se enmarcan dentro de ciertos saberes que le permiten pensar ciertos contenidos y no otros, ciertas formas de evaluación y no otras).

Estos discursos que se reflejan en los documentos curriculares se apoyan sobre el fondo de una episteme (la base que distribuye su saber, las leyes de construcción de sus objetos), constituyen prácticas que organizan lo que los alumnos y alumnas hacen y definen relaciones en las que el sujeto se constituye en sujeto de una moral, sexualidad, etc.

En este marco, analizar aquellos saberes que forman a los sujetos y establecen determinados modos de subjetividad y no al sujeto material implica tomar una distancia con la filosofía de la experiencia y del sentido para interpretar el sujeto desde una filosofía del saber, la racionalidad y el concepto.¹⁰

La fenomenología de Sartre y Merleau Ponty, que es un discurso que atraviesa el Diseño Curricular de Educación Física que hoy se encuentra en vigencia, toma a

⁹ Para ampliar véase Sacristán, G. (1998). Aproximaciones al concepto de curriculum. Gvirtz, S., Palamidessi, M. (1998), La escuela siempre enseña. Nuevas y viejas conceptualizaciones sobre el curriculum.

¹⁰ Aquí se pueden establecer dos ramas, una relacionada con autores como Sartre y Merleau Ponty, y otra con autores como Cavallés, Bachelard y Canguilhem.

la vivencia como el sentido originario del conocimiento, suponiendo que en el cuerpo hay una experiencia originaria y creadora. Pero, ¿cómo es construida esa experiencia?, ¿cómo opera el saber? La experiencia no es producto de un interior que se abre al mundo, hay un saber que se refleja y que llega incluso a argumentarla. Por ello, la tesis se distancia de la filosofía de la experiencia o vivencia. Con preguntarnos, por ejemplo, ¿cómo pienso la vida? Aparece un saber sobre la vida y sobre ciertos conceptos que permiten articularla con la realidad. Es decir, se va constituyendo un determinado tipo de experiencia a partir del concepto.

el concepto en cuanto es uno de los modos de la información que todo ser vivo extrae de su medio (...), estructura ese medio (...) Formar conceptos es una manera de vivir y no de matar la vida; es una manera de vivir con toda movilidad y no de inmovilizar la vida; es manifestar, entre miles de millones de seres vivos que informan su medio y se informan a partir de él, una innovación que se juzgará, a gusto de cada uno, ínfima o considerable: un tipo muy particular de información”(Foucault, 2012: 247-248).

Por ejemplo, el proceso normado del saber médico constituyó el problema de la especificidad de la vida. Y es ella la que definió no sólo lo que es normal y no normal, sino en definitiva lo que es lícito o no lícito” (2012:270). En consecuencia, el concepto es lo que da a la vida misma una interpretación y un modo de pensar, decir y hacer.

En efecto, no es necesario apelar a los temas del origen, de la experiencia originaria que intenta buscar la fenomenología, sino indagar cada saber en su poder de afirmación, en relación a cierto poder, a ciertos acontecimientos históricos. Lo que permite plasmar que los conceptos, no son operaciones efectuadas por los individuos, sino por las regularidades del discurso. Por ello, la investigación no busca los modos de subjetividad y el supuesto sujeto en una observación sobre los alumnos y las alumnas de la escuela, sino que incluye el estudio de los acontecimientos históricos, sociales y políticos que constituyeron la educación en general y la Educación Física en particular y, sobre todo, la relación saber-poder-ética, pues son los que determinan los modos de subjetividad, las formas del sujeto.

En otras palabras, la tesis no efectúa una evolución de la especie, ni demuestra que el pasado está vivo, sino que trata de “seguir el hilo de la procedencia (...) localizar los accidentes, las mínimas desviaciones, los errores, las faltas de apreciación, los malos cálculos que han dado nacimiento a lo que existe y es válido para nosotros” (Foucault, 2004:27).

Estas herramientas para analizar los saberes parten de entender que los documentos escritos y los discursos de los profesores son parte de una manera de hacer, pensar y decir, que es histórica, por ende política en el sentido que le otorga Foucault. Tanto el lenguaje escrito en forma de documento como los enunciados de los profesores, no narran sólo meras acciones sino también una serie de discursos, un conjunto de disposiciones conceptuales, sociales, históricas y políticas que le permiten hablar de determinadas cosas y actuar de determinada manera.

El saber que se transmite no es una suma de conocimientos, sino un conjunto de lecciones teóricas, conceptos, tipos de formulación que se encuentran en un

deseo, en la sistematicidad de las prácticas; pues el saber toma cuerpo en las formas de transmisión, en el conjunto de las técnicas, en los comportamientos, en las formas de gobierno sobre sí (ética); es decir en un campo de poder.

Esos elementos en los que el saber y el poder se constituyen, define al poder por fuera de una noción de soberanía estatal, o ligado a cierta institución. El poder es un lugar estratégico en el cual se encuentran todas las relaciones o fuerzas vinculadas con el saber.

El análisis de este saber-poder orientarán los modos de subjetivación que se reproducen en la Educación Física de la Educación Secundaria y el sujeto que se supone en relación a esas lógicas, a ciertas maneras de ser, de conducirse, a cierta ética.¹¹ En suma, no se busca interrogar a los alumnos y alumnas, sino al Diseño Curricular, a los archivos históricos, y a los discursos de los profesores, en tanto que forman parte de prácticas, de bloques de estrategias. La práctica como categoría metodológica nos abre un camino hacia la construcción de sentido y exige además que se tome la consideración del eje del saber (las prácticas discursivas), del poder (las relaciones con los otros) y de ética (las relaciones del sujeto consigo mismo). Es decir, “esos conjuntos prácticos dependen de tres grandes órdenes: el de las relaciones de dominio sobre las cosas, el de las relaciones de acción sobre los otros, el de las relaciones con uno mismo” (Foucault, 1996: 108).

Los modos de subjetivación son precisamente las prácticas de constitución del sujeto, a partir de las cuales pueden establecerse las relaciones del sujeto con el objeto y cuáles son las reglas a las cuales debe someterse para ser sujeto legítimo de conocimiento, por ejemplo prácticas divisorias que lo atraviesan y lo dividen tanto al él mismo como en relación con otros. El curriculum y los profesores ordenan una práctica que produce un efecto sobre el sistema de reglas de comportamiento que se ajustan en relación a cierta moral, sexualidad, etc. Se trata de una red de relaciones en las que está implicada una forma determinada de ejercicio del poder y de configuración del saber.

La educación, entendida como una práctica organizada con diferentes niveles de sistematicidad (saber, poder ética), recurrente, habitada por el pensamiento, remite ineludiblemente a formas de subjetivación específicas, las cuales no son posibles de ser aprehendidas materialmente porque se encuentra en las relaciones de poder “en las coacciones extrajurídicas que pesan sobre los individuos y atraviesan el cuerpo social” (Foucault, 2012:41).

El sujeto se separa de aquello materializable, pues refiere a una relación significativa que determina al cuerpo, lo cual no hace necesario ir a observar al alumno en una clase, sino lo que exige es interrogar los saberes que constituyen las prácticas (discursos curriculares y de docentes), que generan modos de subjetivación específicos.

El supuesto que sostiene la investigación asume por un lado, que el sujeto está *entre* por ello no es posible asignarle un sexo, un punto material para aprehenderlo, pues el sujeto no está ni aquí ni allá sino en el medio. En este sentido, el sujeto no es pensado como un punto, no es posible observarlo en una

¹¹ En el sentido que le otorga Foucault, Ética hace referencia, a la relación del sujeto consigo mismo; es una práctica, un *éthos*, un modo de ser.

práctica corporal, ya que funciona como un contenido, es determinado por el significante¹² y “(...) su mensaje es emitido desde el lugar del Otro” (Lacan, 2009: 567). Si hay algo que caracteriza al sujeto es que se construye entre medio de un sistema de relaciones, de prácticas. Más aún, “es el producto de la relación de un significante ante otro significante” (Eidelsztein, 1995).

La pregunta por el sujeto resulta nodal en la media que este sujeto luego embraga en el cuerpo, que se construye a través de un sistema de relaciones, de prácticas históricas y políticas; a través de las cuales se van produciendo modos de subjetividad que resultan claves para hablar del cuerpo.

El sujeto no se reconoce ni con el individuo, ni con la persona, se construye entre pares significantes que dan un sentido. Sin ese sentido la vida sería imposible. De lo que se trata es de ver cuáles son esas reglas que forman el sentido. En el análisis de esos sentidos se establecen los primeros problemas que buscaremos desarrollar y problematizar. La Educación olvida esa constitución histórica y política de los modos de subjetivación, por ello en relación al cuerpo y la Educación Física se presenta un problema. Si bien el cuerpo es un vehículo de subjetivación y por lo tanto una forma de subjetividad, ya que “sobre el cuerpo encontramos el estigma de acontecimientos pasados” (Foucault, 2004:32) y no una esencia, el discurso humanista que traviesa la Educación Física supone cierta naturaleza; olvidando que en el cuerpo es posible establecer “(...) las estructuras inconscientes que gobiernan las estructuras que deciden el marco dentro del cual hablamos” (Foucault, 2009:12). Más aún, la Educación Física del nivel Secundario considera a sus alumnos y alumnas como sujetos naturales, universales, y como parte de una historia unitaria y progresiva.

En este marco, la investigación indaga a través de la descripción de los saberes, y el tipo de subjetividad que se busca construir en la Educación Secundaria, pero también el efecto de verdad del discurso sobre la subjetividad y sobre los sentidos atribuidos al cuerpo. ¿Qué efectos de verdad pretende producir la Educación en la formación de los alumnos?, ¿qué sujeto se supone en la enseñanza?

Estos interrogantes atraviesan la investigación, pero nos queda analizar otro aspecto más que refiere a los métodos de análisis del discurso para encontrar posibles repuestas a esas preguntas.

Como se ponía sobre la mesa, el discurso refiere a una práctica que se constituyen a partir de determinadas reglas producto de un saber, tiene su constitución correlativa en un campo de poder y produce un efecto sobre el sujeto; es decir una experiencia de subjetividad (ética).

Estas relaciones saber-poder-ética del discurso, dan a la investigación la posibilidad de pensar tres momentos con cada uno de ellos, uno más bien de tipo descriptivo en relación al saber del discurso, uno ligado al análisis de la constitución de ese saber en acontecimientos y otro interpretativo-problematizador que pongan sobre la mesa las relaciones sujeto/cuerpo.¹³

¹² El significante, no refiere al signo en cuanto que el signo es lo que representa algo para alguien, el significante va más allá, es lo que representa un sujeto para otro significante. Véase Lacan, J. (1961-1962), Seminario 9, La identificación.

¹³ Estas etapas de análisis de los saberes no se efectúan por separado sino que se relacionan constantemente en la medida que no es posible pensar el poder sin la constitución correlativa de un campo de saber.

¿Cómo indagar los saberes?

A modo de ejemplo, imaginemos que tenemos un teclado de una computadora, en el cual tenemos un teclado que representa la fuente, teclas que representan letras y un texto escrito a través del teclado que representa un mensaje. Aquí, el problema que se plantea es cómo pasar del teclado al texto. Si bien hay un autor que usa el teclado, acá el autor no es objeto de estudio, ya que no se pretende establecer como hace la historia, las ideas que tenía el autor. Si bien, por supuesto que hay un autor o autores del curriculum, no se pretende establecer las ideas que tiene el autor. El autor como autor no es tenido en cuenta. Lo que aquí interesa es el camino que va del teclado al texto, el enunciado, no el mensaje, en la medida que hay algo que hace que un determinado texto forme parte de una disciplina y no basta que este esté bien formulado en una lengua. Para producir un texto de una disciplina es necesaria una reducción. Esa reducción es denominada *formación discursiva*, la cual no opera como estructura en el sentido estructuralista, sino esta reducción tiene condiciones que son absolutamente históricas, institucionales, sociales, no son condiciones formales. Sin embargo, funciona “como si” fuese un código porque reduce la capacidad de producción de mensajes de la fuente, pero no es un código porque no es un sistema de composiciones formales.

En este marco, existen determinadas *formaciones discursivas*, y el trabajo que propone la investigación se ubica en esa región, en la medida que busca determinar cuáles son las condiciones de producción del enunciado. Y esas condiciones de producción de los enunciados son las que describen las *formaciones discursivas*. Ahora bien, esa condición de producción no refiere a si los enunciados son verdaderos o falsos.¹⁴ Las *formaciones discursivas* describen las condiciones de formación de los enunciados que pertenecen a disciplinas. Esas condiciones no son simplemente lingüísticas, ni lógicas, ni son simple ni ingenuamente “la verdad”. Hay condiciones materiales de producción de los enunciados.

Por ello, en procura de seguir tras las huellas del objeto de estudio la tesis intenta indagar o interrogar a esas prácticas discursivas sobre sus condiciones de existencia. En este sentido, no busca, como habitualmente hace la historia, investigar los orígenes, reconstruir tradiciones, seguir curvas evolutivas, sino que se procurará describir los acontecimientos del discurso, las reglas a partir de las cuales se construyen los enunciados.

(...) se trata de captar el enunciado en la estrechez y la singularidad de su acontecer, de determinar las condiciones de su existencia, de fijar sus límites de la manera más exacta, de establecer sus correlaciones con los otros enunciados que puedan tener con él, de mostrar qué otras formas de enunciación excluye (Foucault, 2008b:42)

Aquí, las herramientas arqueológicas y genealógicas de Foucault, nos permitirán analizar, por un lado las condiciones discursivas que hacen posible que algo surja y sea dicho y, por el otro responder a la pregunta acerca de quién o qué y por qué se decide tal cosa y no cualquier otra. Estos dos modos de analizar los discursos

¹⁴ No importa que esto sea verdad o no.

encontrados “se engloban en círculos cada vez más amplios, pero no se sustituyen en absoluto” (Morey, 2008:16). Aquí no nos importa las referencias a ciertos autores que en curriculum o en las palabras de los profesores se hacen presentes, sino como poníamos en el ejemplo del teclado de la computadora, poder establecer las formaciones discursivas que determinan el enunciado.

La herramienta arqueológica nos permitirá realizar una descripción intrínseca de los *saberes* y mostrar que no existen por una parte discursos inertes y por otra sujetos que los manipulan o los renuevan, sino que los sujetos forman parte del campo discursivo en el que ocupan una posición con posibilidades de desplazamiento y en el que cumplen una función con posibilidades de mutación.

De esta manera se buscará indagar sobre las condiciones materiales que hicieron posible que ciertos saberes se constituyan y se reflejen en la Educación Física. Por ello, la investigación buscará describir el proceso mediante el cual un conjunto de enunciados hace posible, de acuerdo con la relación que guardan entre sí, de la formación de unidades de discurso. Esto nos lleva a plantearnos ciertos interrogantes: ¿bajo qué reglas han sido contruidos esos discursos que hablan sobre el cuerpo y atraviesan la Educación Física del Nivel Secundario? y, ¿cuáles son sus juegos de relaciones, sus reglas de aparición? De lo que se trata es de preguntarle al discurso mismo para que sea él quien responda acerca de su unidad. Esa unidad es el *enunciado* del discurso.

La tarea de la arqueología es la de describir *enunciados*, siendo éste su objeto de descripción. Por ello, tanto la noción misma de *enunciado*, como la de *formación discursiva* y la reelaboración del concepto de *episteme* darán las claves para construir la caja de herramientas para abordar esos saberes en relación con el cuerpo.

Michel Foucault afirma que una *episteme* es el enrejado simbólico que nos permite percibir la realidad; esta trama es témporo-espacial y es la base que sostiene todo lo que es posible de ser pensado en cada coyuntura. Es decir, “es el conjunto de las relaciones que se pueden descubrir, para una época dada, entre las ciencias cuando se las analiza a nivel de las regularidades discursivas” (Foucault, 2008b:323). *Episteme* hace referencia a aquello que es simultáneo. Simultáneo a un determinado grupo de saberes.

En primera instancia es necesario demoler los edificios teóricos que aglutinan los discursos, esos saberes que les marcan una línea de continuidad, que les otorgan una pertenencia; ya que a través de la historia se han creado diferentes conceptos homogeneizadores de discursos.

Las condiciones de existencia de los discursos serán tomadas como reglas de formación, pues establecerán “las condiciones a que están sometidos los elementos de esa repartición (objetos, modalidad de enunciación, conceptos, elecciones temáticas)” (ibid.55).

De esta manera, el modo de analizar los discursos consistirá en describir las relaciones entre enunciados, para lo cual será ineludible precisar que el correlato del enunciado aparece bajo la forma de un conjunto de dominios, en los que tales objetos pueden aparecer y en los que tales relaciones pueden ser asignadas. Describir una formulación en tanto que enunciado, no consiste en analizar las relaciones entre el autor y lo que ha dicho, sino en determinar cuál es la posición que puede y debe ocupar todo individuo para ser su sujeto.

Describir un enunciado no equivale a aislar y a caracterizar un segmento horizontal, sino a definir las condiciones en que se ha ejercido la función que ha dado una serie de signos (...) una existencia y una existencia específica. Existencia que la hace aparecer más bien como un dominio de objetos (...) sino más bien como un juego de posiciones posibles para un sujeto; como otra cosa que una totalidad orgánica, autónoma, cerrada sobre sí misma y susceptible por sí sola de formar sentido, sino más bien como un elemento en un campo de coexistencia (ibid.142)

Por ello, poder referirse a objetos, implicar sujetos, relacionarse con otras formulaciones y ser repetible, el análisis del enunciado no se reduce ni a las posibilidades de la frase en cuanto frase ni a las posibilidades de la proposición en cuanto proposición. El *enunciado* se articula sobre la frase o sobre la proposición, pero no se deriva de ellos, en tanto que la frase o proposición son unidades gramaticales que pueden reconocerse en un conjunto de signos. Por ello “se llamará enunciado la modalidad de existencia propia de este conjunto de signos: modalidad que le permite ser algo más que una serie de trazos (...) modalidad que le permite estar en relación con un dominio de objetos” (ibid.140).

Este modo de analizar los discursos encontrados, implica describir el dominio del saber en un haz de relaciones orientadas hacia la *episteme*. Esta orientación no lleva el análisis a un nivel profundo y originario, no pretende devolverlo al suelo de la experiencia vivida, sino de lo que trata es de hacer aparecer el saber, las positivities, todo el juego de las relaciones.

Si se tiene en cuenta lo dicho acerca del “modo material del enunciado”, el *discurso* no puede definirse fuera de las relaciones que lo constituyen -por eso Foucault (2008b) habla más bien de “relaciones discursivas” o de “regularidades discursivas”-, y esto ocurre porque, en definitiva, el *discurso* es una *práctica*, lo cual no refiere a la actividad de un sujeto, sino a la existencia objetiva y material de ciertas reglas a las que ese sujeto debe ceñirse desde el momento en que interviene en el *discurso*.

Las *relaciones discursivas* que forman estas prácticas, como las prácticas médicas, praxiológicas, entre otras, que se relejan en el diseño curricular y en las entrevistas llevadas a cabo a los profesores, no son internas con respecto al discurso, no son lazos existentes entre conceptos o palabras, frases o proposiciones; pero tampoco son externas; es decir, no son circunstancias exteriores que lo constriñen. Por el contrario, determinan el conjunto de relaciones que el discurso debe efectuar para tratar acerca de determinados objetos, para nombrarlos, analizarlos, explicarlos, clasificarlos, etc. El discurso aparece, entonces, en una relación fácil de describir con respecto al conjunto de otras prácticas.

En el caso de los objetos, no se trata de encontrar signos semejantes sobre los que fuera posible decir algo; ya que el objeto se encuentra disgregado sobre un horizonte de relaciones tanto económicas como sociales, normativas e institucionales que le abre un espacio articulado de descripciones posibles: sistema de las relaciones primarias o reales, sistema de las relaciones secundarias o reflexivas, sistema de las relaciones discursivas. El objeto se ofrece, pues, al discurso, como un haz de relaciones sobre el que es posible decir algo.

En el caso de las modalidades enunciativas, las reglas de formación describirán los tipos de encadenamientos que hicieron posible la aparición de ciertos enunciados en vez de otros, de ciertos conceptos que no son la sucesión de ideas sino producto de las regularidades discursivas.

La tesis buscará poner en tensión, con las potencialidades de la herramienta arqueológica, cómo una formación discursiva está sujeta a una gran reserva de posibilidades relacionales, de tal manera que interpretada en una nueva constelación, pueda hacer que aparezcan posibilidades nuevas de interpretación.

Bajo estas condiciones el análisis arqueológico reemplaza la noción del texto en tanto que corpus uniforme de lo que los hombres han querido decir, por la descripción de la ley general de las formaciones discursivas, del saber, lo cual pone en despliegue los enunciados desde su existencia, desde su lucha política.

Describir un conjunto de enunciados no es, pues, otra cosa que establecer una positividad, la cual desempeña en la arqueología el papel de lo que podría llamarse un *a priori histórico* que actuaría, no como condición de rivalidad para unos enunciados, sino como la historia específica de un enunciado, que no lo lleva a depender de un devenir ajeno, sino que tiene una historicidad propia como conjunto de transformaciones dentro de una determinada práctica discursiva.

Analizar positivities es mostrar de acuerdo con qué regla una práctica discursiva puede formar grupos de objetos, conjuntos de enunciaciones, juegos de conceptos, series de elecciones teóricas (...) son aquello a partir de lo cual se construyen proposiciones coherentes (o no), se desarrollan descripciones más o menos exactas, se efectúan verificaciones, se despliegan teorías. Forman lo previo de lo que se revelará y funcionará como un conocimiento o una ilusión (ibid.236).

Estos elementos que conforman las positivities son formados en las prácticas discursivas, en tanto que es la forma en la que un discurso científico puede constituirse. En este sentido, una práctica discursiva refiere a: (...) un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que han definido, para una época dada y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa (ibid.154).

Aquí es donde la arqueología encuentra su punto de anclaje. En este sentido, el recorrido por los diferentes discursos enunciados en los documentos curriculares y en las entrevistas de los profesores, no busca regresar a ese plano originario, sino al saber desde el cual se pudo formular al mismo. En otras palabras, a ese "conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables a la constitución de una ciencia" (ibid.237).

En todo este recorrido nos desplazamos de la figura del autor o de los autores que encontramos en enunciados del curriculum y en las narrativas de los profesores, ya que el análisis de los enunciados es un regreso a la iniciación de las regularidades discursivas, al conjunto de elementos formados a partir del sistema de positividad y manifestado en la unidad de una formación discursiva. En síntesis, es lo que llamamos saber.

Esta posición, más allá de cuestiones metodológicas, forman parte de las decisiones epistemológicas y al punto de vista en relación a pensar el sujeto no como sujeto de fundación (fenomenología de la conciencia) sino como sujeto

efecto de constitución, producto de determinadas prácticas sociales, históricas, políticas, y a la filosofía del saber, la racionalidad y el concepto en el sentido de Canguilhem.

No obstante, las potencialidades de la herramienta arqueológica, como se podrá ver en el desarrollo del trabajo, necesitará, para entender el haz de relaciones de los discursos, de una genealogía. Pues, en el análisis de cada discurso se necesitará aprehenderlo en su poder de afirmación, en sus efectos de verdad, en relación a cierto poder, a determinadas prácticas sociales.

Hay efectos de verdad que una sociedad como la occidental –y ahora podemos decir la sociedad mundial- produce a cada instante. Se produce la verdad. Esas producciones de verdades no pueden disociarse del poder y de los mecanismo de poder, porque estos últimos hacen posibles, inducen esas producciones de verdades y, a la vez, porque estas mismas tienen efectos de poder que nos ligan, nos atan” (Foucault, 2012: 73).

Asimismo, en la obra de Foucault se pasa de un análisis arqueológico a uno genealógico, de la *episteme* como objeto de análisis (el saber), al dispositivo que le permitirá unir los nexos entre elementos heterogéneos y finalmente a las prácticas que se extienden del orden del saber al orden del poder y de las relaciones consigo mismo.

el paso de la arqueología a la genealogía es una ampliación del campo de investigación para incluir de manera más precisa el estudio de las prácticas no-discursivas y, sobre todo, la relación no-discursividad/discursividad; dicho de otro modo: para analizar el saber en términos de estrategia y tácticas de poder (Castro, 2004:146).

En otras palabras, el análisis sobre los saberes encontrados trascenderá por un lado, las condiciones materiales que constituyen cierto saber y, por el otro los procedimientos, cambios, modificaciones de los acontecimientos que se relacionan con ese saber.

Sin embargo, la genealogía no pretenderá hacer una evolución de la especie, ni demostrar que el pasado está vivo, sino que tratará de “seguir el hilo de la procedencia (...) localizar los accidentes, las mínimas desviaciones, los errores, las faltas de apreciación, los malos cálculos que han dado nacimiento a lo que existe y es válido para nosotros” (Foucault, 2004:27). Este análisis requiere romper con la continuidad del tiempo histórico que garantiza una racionalidad simulada, el foco de atención estará situado sobre el espacio de la dispersión en el que todo acontecimiento está sometido a determinadas condiciones de emergencia.

Aquí, se hace necesario incorporar la noción de acontecimiento, ya que nos permite el acceso a reflexionar desde otro lado la historia del pensamiento. De esta manera, no es entonces el acontecimiento un concepto aledaño a esta investigación sino, en un primer momento, un elemento metodológico que debe ser previamente definido pues éste va a marcar la tarea posterior.

Dirá Foucault, con miras a definir el acontecimiento, que éste:

(...) no es ni sustancia, ni accidente, ni calidad, ni proceso; el acontecimiento no pertenece al orden de los cuerpos. Y sin embargo no es inmaterial; es en el nivel de la materialidad, como cobra siempre efecto, que es efecto; tiene su sitio, y consiste en la relación, la coexistencia, la

dispersión, la intersección, la acumulación, la selección de elementos materiales; no es el acto ni la propiedad de un cuerpo; se produce como efecto de y en una dispersión material (orden 57).

En términos metodológicos los acontecimientos discursivos deben tratarse según series homogéneas pero discontinuas unas con relación a otras. Por ello, el acontecimiento avanza hacia un “materialismo de lo incorporal”.¹⁵

Hay que indagar, para buscar el acontecimiento, las censuras que rompen el instante y dispersan al sujeto en una multiplicidad de posibles posiciones y funciones. Es ahí donde justo se hace necesario pensar el acontecimiento como principio articulador de esa discontinuidad. Usar metodológicamente el acontecimiento se traduce en dar cuenta de la discontinuidad que “golpetea e invalida las menores unidades tradicionalmente reconocidas o al menos fácilmente puestas en duda: el instante y el sujeto” (2008a:58).

Se despliega así esa gran labor genealógica en la cual es preciso elaborar fuera de la filosofía del sujeto y del tiempo, una teoría de las sistematicidades discontinuas” (ibíd.); que se opone a la historia tradicional que desarrolla los acontecimientos en un movimiento natural. Los acontecimientos son entendidos como una relación de fuerza que se invierte, un poder confiscado, “no obedecen ni a un destino ni a una mecánica, sino al azar de la lucha” (ibíd). En la historia, la lucha se lleva a cabo a través de las prácticas de las que disponen, pero, en ese uso, ellas se transforman para insertarse en nuevas tácticas y estrategias.

Asimismo, a lo largo del desarrollo de la tesis, esta genealogía se efectuará tanto sobre ciertos discursos como sobre modos de pensar al sujeto que se reflejan en la Educación Física, pues la herramienta genealógica también nos permitirá efectuar una ontología del presente, lo cual implica llevar a cabo un análisis histórico de aquellos que somos, de aquello que no podemos ser y las posibilidades de ser de otra manera.

La genealogía huye de las recetas prescritas y de las normas rígidas. No tiene fórmulas de aplicación mecánica, pero no por ello renuncia al riguroso estudio de los materiales disponibles, ya que tratar con discursos nos exige combinar a la vez un aspecto arqueológico de la investigación (centrado en las “instancias del control discursivo”, los principios de selección, control, exclusión que condicionan su producción), con otro propiamente genealógico, (que se encargaría de estudiar las series de la formación efectiva del discurso en su discontinuidad, en su especificidad y en sus condiciones externas de posibilidad).

En síntesis, cada uno de los saberes encontrados en cada una de las fuentes de la tesis serán interpretados con estas herramientas que nos aporta Foucault. Por ello, he intentado introducir al lector paso a paso en un conjunto de conceptos que revelan los aportes de la arqueología y la genealogía.

A modo de cierre

Este trabajo sobre los saberes no intenta reunir los científicos del pasado y lo que la historia de la Educación Física puede creer o demostrar, o tomar datos del

¹⁵ La expresión “incorporal que produce modificaciones en los cuerpos” estrictamente hablando no es una concepción de Foucault sino que es de Deleuze. Éste la utiliza en el capítulo VI, Los postulados de la lingüística, de *Mil mesetas*. Más aún, estrictamente hablando esto no es de Deleuze, sino de un movimiento filosófico de la antigüedad que es el “estoicismo”.

pasado para establecer lo que era falso o verdadero; sino que implica un punto de vista epistemológico que pone de relieve que los procesos de selección de los enunciados y las teorías que se producen en relación a cierta norma, requieren analizar “el proceso normado”. Es decir la normatividad interna de las actividades científicas; lo cual quiere decir:

que los procesos de eliminación y selección de los enunciados, las teorías y los objetos se producen a cada instante en función de cierta norma; y esta no puede identificarse con una estructura teórica o un paradigma actual (...) no sirve apoyarse en una ‘ciencia normal’; habrá que reencontrar el proceso ‘normado’, del que el saber actual no es más que un momento (Foucault, 2012:261).

Como se pone en evidencia, los modos de analizar el saber, las relaciones del saber con el discurso, y el modo de concebir al autor de un discurso es una manera también, de cómo pensamos la cuestión del sujeto. Por un lado, no se trata de ver lo que un autor enuncia y por el otro, en el caso de la escuela lo que un alumno pudo decir o hacer, se trata ver los procesos, los acontecimientos que hacen que un sujeto se constituya de determinada manera, o se ponga en circulación un determinado tipo de curriculum.

En este sentido, la indagación, tanto sobre el Diseño Curricular como sobre el discurso de los entrevistados, implica un estudio exhaustivo, tanto sincrónico como diacrónico, que permita establecer por un lado el punto de insurgencia del saber localizado y por el otro, remontarse al momento en que esos saberes se han constituido y atraviesan la Educación en general y la Educación Física en particular. Esta tarea, en el sentido que le otorga Agamben, implica confrontarse con la tradición y “desconstruir los paradigmas, las técnicas y las prácticas a través de las cuales la educación regula las formas de transmisión, condiciona el acceso a las fuentes y determina al mismo tiempo el propio estatuto del sujeto cognoscente” (2008: 90).

La investigación no consistirá en modelar ciertos saberes sobre el cuerpo que brindan tanto los documentos curriculares y como los profesores, sino que estribará más bien en cuestionar las evidencias y postulados, en sacudir los mitos y verdades, las maneras de decir, hacer y pensar; en desenmascarar el tipo de subjetividad que produce la educación, o “cierta aparente neutralidad de la reforma educativa” (Ball, 2001:11); y a partir de esta re-problematización poner en despliegue posibles pasos para definir el cuerpo y la educación del cuerpo.

La transgresión de los límites del pensamiento y de la problematización de los campos del saber nos lleva a una actividad que implica pensar las prácticas de otro modo. El análisis de los saberes de la Educación Física, el énfasis en la producción de sus modos de subjetivación pone en juego una experiencia del saber y del sujeto del saber, que problematiza la regulación de los modos de ver y la producción del discurso. De este modo la cuestión de las formas de subjetivación surge como una práctica de los modos de ver y nombrar las formas de la experiencia en la que ese sujeto se forma. Por ejemplo “la acción moral es indisoluble de estas formas de actividad sobre sí mismo que no son menos diferentes de una moral a otra que el sistema de los valores, de las reglas y de las prohibiciones” (Foucault, 2005: 29).

No obstante, no se trata de substituir un paradigma por otro superior, un modo de pensar la Educación del cuerpo y el cuerpo de otra manera que como se la ha pensado en campo de la Educación en general y de la Educación Física en particular, sino de lo que se trata es transformarlos; es decir se trata de pensar en términos más analógicos que dicotómicos.

la estrategia del paradigma analógico consiste en transformar las dicotomías de la lógica en bipolaridades, en un campo atravesado por tensiones entre dos polos, para hacer aparecer un tercer término que no es la superación de los anteriores, que, fundamentalmente, no es de la misma naturaleza que ellos, sino que los *desidentifica* y los *desnaturaliza* (Agamben, 2004:17).

En la Educación Física, y no sólo en la ella sino hasta en la sociedad la verdadera tarea política es criticar el juego de las instituciones que pretenden aparentar ser neutras o independientes y atacarlas de manera tal que su neutralidad sea desenmascarada.

Bibliografía

- Agamben, G. (2009). Signatura rerum. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Ball, S. J. (2001). Foucault y la educación. Disciplinas y saber, Madrid: Morata.
- Castro, E. (2011). Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castro, E. (2008). Giorgio Agamben: una arqueología de la potencia. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNSAM.
- Castro, E. (2004). El vocabulario de Michel Foucault. Bernal: Universidad de Quilmes.
- Emiliozzi, M. V. (2011). Fragmentos de cuerpos despojados. Una arqueología y una genealogía de los discursos del cuerpo en el Diseño Curricular de Educación Física. Tesis de Maestría en Educación Corporal, La Plata: FaHCE-UNLP.
- Eidelsztein, A. (1995). La estructura del lenguaje: Necesidad, Demanda y Deseo. En El grafo del Deseo, Buenos Aires: Manantial.
- Foucault, M. (2009). Una lectura de Kant: Introducción a la antropología en sentido pragmático. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2008a). El orden del discurso. Buenos Aires: Tusquets.
- Foucault, M. (2008b). La arqueología del saber. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2008c). Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas. Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2008d). Tecnologías del Yo. Y otros textos afines. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2008e). El nacimiento de la clínica: una arqueología de la mirada médica. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2005). Historia de la sexualidad 2: la voluntad de saber. Buenos Aires: Siglo XIX.
- Foucault, M. (2004). Nietzsche, la Genealogía, la Historia. Valencia: Pre –textos.
- Foucault, M. (1996). ¿Qué es la ilustración? Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1995). Nietzsche, Freud, Marx. Buenos Aires: El cielo por Asalto.

- Foucault, M. (1992). Poderes y Estrategias. En Microfísica del poder, Madrid: La Piqueta.
- Grinberg, S., Levy, E. (2009). Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro. Universidad Nacional de Quilmes: Bernal.
- Grüner, E. (1995). Foucault: una política de la interpretación. En Foucault, M. (1995). Nietzsche, Freud, Marx. Buenos Aires: El cielo por Asalto, pp. 7-29.
- Lacan, J. (1994). Función y campo de la palabra y el lenguaje en psicoanálisis. En Escritos I, México: Siglo XXI.
- Lacan, J. (2009). El seminario sobre La carta robada. En Escritos I. México: Siglo XXI.
- Marradi, A., Archenti, N., Piovani, J. (2007). Metodología de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Emecé.