

Problematización pedagógica en torno a la Educación Física, el cuerpo y la escuela

Pedagogical problematization around Physical Education, body and school

Rodolfo Rozengardt*

Resumen

Problematización pedagógica en torno a la Educación Física, el cuerpo y la escuela

El presente escrito busca hacer una problematización pedagógica del papel de la Educación Física en la construcción curricular y su función de educar al cuerpo en la escuela. A modo de camino heurístico, propongo los modelos típicos de introducir las imágenes del cuerpo en la escuela. Haciendo una presentación de cuatro modelos de cuerpo (un cuerpo para la disciplina, un cuerpo deportivo, un cuerpo que juega y un cuerpo a construir) *que ingresan a la escuela a través de la Educación Física.*

Palabras clave: Educación Física, Cuerpo, Escuela, Modelos.

Abstract

Pedagogical problematization around Physical Education, body and school

This text intends to advance a pedagogical problematization of Physical Education role both in the construction of curriculum and training body at school. As a heuristic approach, I list the typical models introducing images of body at school. Those models are a body for discipline, a sporting body, a body that plays and a body

to be built, which take hold in school through Physical Education.

Keywords: Physical Education, Body, School, models

El significante 'cuerpo' es una ficción. Pero una ficción culturalmente operante, viva. El cuerpo no existe en el estado natural, siempre está inserto en la trama del sentido.

El cuerpo es una dirección de investigación, no una realidad en sí.

David Le Breton

...si nuestro cuerpo es el órgano de lo posible, lleva también el sello de lo inevitable. Por eso, el discurso sobre el cuerpo nunca puede ser neutro. [...] De manera que toda reflexión sobre el cuerpo es, quiérase o no, ética y metafísica: proclama un valor, indica una cierta conducta y determina la realidad de nuestra condición humana.

Michel Bernard

Pero la esencia humana no es algo abstracto inherente a cada individuo. Es, en su realidad, el conjunto de las relaciones sociales.

La vida social es, en esencia, práctica. Todos los misterios que descarrían la teoría hacia el misticismo, encuentran su solución racional en la práctica humana y en la comprensión de esa práctica.

Karl Marx

* Rodolfo Rozengardt. (Argentina). Profesor y Licenciado en Educación Física, Magister en Metodología de la Investigación Científica. Instituto Superior de Educación Física Ciudad de General Pico, La Pampa. rozencar@ciudad.com.

La Educación Física

La Educación Física arrastra, quizás más que cualquier otra área del conocimiento escolar, una serie de anacronismos y confusiones, tanto en sus prácticas como en los discursos que le dan justificación o explicación. El principal problema que nos desafía es romper con ciertos mandatos históricos que los sectores hegemónicos han intentado, con bastante éxito, imponer sobre las prácticas pedagógicas que han utilizado las prácticas corporales.

Me refiero a aspectos ligados a: 1) la obediencia ciega a patrones de conducta que privilegiaron el sometimiento a la autoridad; 2) el cumplimiento de hábitos sanitarios dictados desde la lógica positivista del siglo XIX, adaptados hoy a nuevas pautas de sufrimiento y consumo; 3) la construcción de patrones de conducta generalizados que han promovido y reproducido una desigualdad y desvalorización de las mujeres; 4) la construcción de ideales de cuerpo ligados a valores excluyentes o expulsivos, como la excelencia estética (de acuerdo a ciertos patrones de belleza dominantes), la máxima eficacia motriz y la relación competitiva y descalificatoria hacia el cuerpo del otro. Paralelamente a estos mandatos y, creo que como un modo de reforzar su eficacia, también la Educación Física ha estado sometida a fuertes presiones ligadas a la necesidad de ocupar un espacio escolar desvalorizado en tanto espacio educativo, o al abandono directo de la tarea de enseñar, a través de variadas “estrategias silenciosas”.

La escuela se ha ocupado siempre del cuerpo de los alumnos y las alumnas: del cuerpo de los futuros ciudadanos y ciudadanas, de los trabajadores y trabajadoras, de los futuros soldados y de las amas de casa, de los destinados a la

administración y al gobierno del Estado. Lo ha hecho implícitamente a través de la organización de la vida cotidiana escolar, de la regulación del modo en que alumnos y alumnas utilizan su cuerpo, del control de sus movimientos y también a través de contenidos explicitados en diversas áreas curriculares, amparada en leyes, planes de estudio y reglamentos diversos, junto a discursos pedagógicos acordes a la época.

A partir de la introducción de la Educación Física como disciplina curricular, se le asigna la función aparente de educar el cuerpo o el físico¹ en el sentido de “domar la naturaleza del niño” y de ese modo, dedicar menos energía domesticadora de los cuerpos en los otros espacios curriculares, los que, por “mayor jerarquía epistemológica”, debían ocupar su tiempo en otras tareas.

Este reparto aparente, se sostiene sobre el mito medieval de la doble sustancia humana: el hombre conformado por un cuerpo y un alma, ambos requiriendo estrategias educativas diferenciadas y un sometimiento de los “apetitos de la carne” al fin superior de la “salvación por medio del alma”.² Dualidad que llevará en la modernidad a la consagración de dualismos diversos. Por dentro del discurso pedagógico, esta idea ha cobrado variadas dimensiones, más sutiles, alrededor de la salud (“cuerpo sano, mente sana”) o el logro de eficiencia física como apoyatura para el rendimiento intelectual y el control de los impulsos naturales. De estas posturas no escapan las diversas corrientes de la psicomotricidad o aquellas perspectivas ligadas a la comunicación que actualizan los supuestos dualistas en tanto sostienen las dimensiones interioridad/exterioridad puestas en relación y en tensión.³ Por su lado, el ideal mercantilista, exacerbado en períodos neoliberales como el actual, adjudica al individuo la “propiedad” sobre su cuerpo, dicotomizando al

1. El término “Educación Física” triunfa sobre “Educación Corporal” o sobre “ejercicios físicos”, “gimnasia”, “gimnástica”, “deportes”, “juegos de movimiento” o algún otra denominación que remitiera a un mismo campo del conocimiento y ello no es un dato menor.

2. En la Edad Media, la categoría “alma/cuerpo” se ha depositado como una dicotomía y oposición entre los “apetitos sensibles”, propios del cuerpo, y los “apetitos intelectivos”, propios de las potencias del alma. “El cuerpo es el abominable vestido del alma”, dice el papa Gregorio Magno. Puede consultarse variada bibliografía, en particular: de Victoria Naughton (2005) o de J. Le Goff y N. Truong, (2005).

3. Como afirma el trabajo de Diana Milstein y Héctor Mendes (1999) y Le Breton (2002).

sujeto entre el “yo” y “el cuerpo”, en un sentido de propiedad última.⁴ Esto conlleva al sentido individualista de las decisiones con respecto de la salud y los hábitos de vida, promocionados como valores dominantes.

Siempre dos partes: cuerpo y alma, el individuo y la sociedad, lo interior y lo exterior, el yo y el cuerpo. Este dualismo ha impregnado las representaciones sociales en torno a las funciones de la escuela y ha impuesto una justificación de la Educación Física a partir de un conjunto de efectos sobre todo de tipo moral, orgánico o social (asociados, generalmente a los mandatos sociales “terrenales” de la reproducción social y a los mandatos de “salvación” para una futura vida) y no por los saberes y conocimientos que debería enseñar a sus alumnos. Y esto a pesar de que ya a fines del siglo XIX se utilizaba ampliamente el concepto de “cultura física”.⁵

De este modo, las otras áreas y la propia organización del cotidiano escolar continuaron con su “educación corporal”, pero privilegiando y explicitando otros contenidos cognitivos. La Educación Física en cambio, construyó un discurso moralizador, centrado en el cuerpo, abandonando la formación en conocimientos y la renuncia a constituirse como una disciplina de enseñanza.

Hoy, en la búsqueda de nuevas justificaciones y fundamentos, las viejas concepciones dualistas, que han perdido fuerza en el discurso educativo general pero mantienen su poder reproductor en la práctica escolar y en los lineamientos políticos, vuelven de la mano de nuevos conceptos. En esta lógica debemos inscribir el uso central de categorías como “corporeidad”, “motricidad”, o

“educación corporal”. No porque estos conceptos carezcan de posibilidades críticas sobre la construcción social de los sujetos en contextos analíticos desde miradas sociológicas, si están acompañados por otros conceptos críticos (como *habitus*, hegemonía, control social, dispositivos de poder, biopolítica, por ejemplo), pero no como conceptos pedagógico didácticos y menos aún, didáctico curriculares, pues vuelven a fragmentar al sujeto y direccionan nuevamente la Educación Física en un enfoque funcional a la hegemonía que se pretende cuestionar. Es necesario orientar la Educación Física, aun considerando esas categorías sociológicas, hacia las construcciones culturales que deben ser recontextualizadas para su tratamiento en la escuela.⁶ La Educación Física corre el riesgo de quedarse afuera nuevamente de un cambio educativo verdadero. De poner a la escuela decididamente al servicio de los niños y de la construcción de conocimientos mediante la apropiación y recreación de saberes socialmente circulantes.

Sobre el cuerpo

Hablar del cuerpo es un asunto muy riesgoso. El cuerpo es siempre una representación. Cuando usamos este término, habría que aclarar a qué nos referimos, de qué cuerpo hablamos. Corremos siempre el riesgo de darle una entidad propia. Dice Le Breton: “¿De qué cuerpo estamos hablando? A menudo olvidamos lo absurdo que es nombrar el cuerpo como si fuera un fetiche, es decir, omitiendo el hombre al que éste encarna. El cuerpo no es una naturaleza. Ni siquiera existe. Nunca se vio un cuerpo: se ven hombres y mujeres”. Al describir el proceso de constitución de la visión moderna occidental del cuerpo, este autor señala tres rupturas: el

4. Pueden encontrarse referencias de este tipo en posturas filosóficas influyentes como las de José M. Cagigal (“El hombre dueño y señor de su cuerpo”). Para una visión crítica, consultar con David Le Breton, (1995); (2002).

5. Puede consultarse el video de Ángela Aisenstein y Tulio Guterman “Qué es la Educación Física, una mirada desde la Historia, en www.efdeportes.com

6. David Le Breton, en sus primeros textos sobre el tema, como *La sociología del cuerpo*, sobre una versión francesa de 1992, utiliza el término “corporeidad” como un sinónimo algo difuso de la categoría central de “cuerpo”; en trabajos posteriores (*Las pasiones ordinarias*, original francés de 1998) se queda directamente con este último.

hombre es: 1º separado del cosmos (ya no es el macrocosmos el que explica la carne, sino una anatomía y una fisiología que sólo existen en el cuerpo), 2º separado de los otros (en el pasaje de una sociedad de tipo comunitaria a una sociedad individualista en la que el cuerpo es la frontera personal) y, finalmente, de sí mismo (el cuerpo está planteado como algo diferente de él).

Así, la sociedad moderna establece algunas dualidades desde las que propone el pensamiento de la realidad social. Una es la distinción entre el yo y el resto, el uno del conjunto, la singularidad de la universalidad. Sobre esta organización binaria se extiende el yo a los otros *yoes* promoviendo una dualidad individuo-sociedad, que rige el pensamiento y lo organiza en torno a estos polos. Esta concepción “opera como una suerte de obstáculo epistemológico, ya que no sólo no se adecua a la realidad sino que impide visualizar lo social como proceso” (Nievas, citando a N. Elias). Esta dualidad se complementa con otra; la contraposición entre sociedad y naturaleza como ámbitos escindidos.

Pero ninguna sociedad puede ser concebida sin cuerpos, ni los cuerpos aislados, fuera de toda sociedad ¿Qué es la sociedad, sino la interactividad de los cuerpos, constituyentes de determinadas legalidades regulatorias de esas mismas acciones? Y estas acciones reguladas son constituyentes de prácticas sociales que, a su vez, dan carnadura a lo social. El cuerpo es una construcción histórica y biográfica; “... es la interfaz entre lo social y lo individual, la naturaleza y la cultura, lo psicológico y lo simbólico” (Le Breton). Bernard, afirma:

...la sociedad está presente no sólo en nuestras relaciones espaciales, sino también en la estructura y funciones mismas del cuerpo como organismo vivo (...) para cada sociedad, el cuerpo humano es el símbolo de su propia estructura; obrar sobre el cuerpo mediante los ritos es siempre un medio, de alguna manera mágico, de obrar sobre la sociedad. La experiencia corporal, que el sujeto cree cosa propia y ciudadela inexpugnable, está invadida y modelada desde el principio por la sociedad en que vive.

Existe una compleja historia de concepciones sobre el cuerpo desde la antigüedad hasta nuestros días. Un proceso que muestra en cada sociedad, en cada época, los puntos de ruptura, de confrontación, de divergencia entre diferentes interpretaciones de la realidad, hegemónicas algunas, contrahegemónicas o marginales otras, como manifestación de las luchas por legitimar o cuestionar las realidades humanas existentes.

Hasta el siglo XVIII, sostiene Foucault, el cuerpo había sido hecho para ser atormentado y castigado. En las instancias de control que surgen en el siglo XIX pasa a convertirse en algo que ha de ser formado, reformado, corregido, un cuerpo que debe adquirir aptitudes, recibir ciertas cualidades, calificarse como cuerpo capaz de trabajar. Un cuerpo, en síntesis, productivo y sin capacidad de rebelión.

El cuerpo capitalista es un cuerpo cuya capacidad de trabajo se ha mercantilizado, convirtiéndose en fuerza de trabajo. Como toda mercancía ha de ser intercambiable, para lo cual es menester que sea homogéneo, medible, normalizado, registrable, codificable, sustituyendo así la individualidad del hombre memorable por la del hombre calculable (Foucault)

El proceso de corporización y aquello que se corporiza, nos dice Bourdieu, quedan globalmente olvidados en tanto las disposiciones se naturalizan, aunque aspectos fragmentarios de lo inscripto se vinculan, en forma constante, con el lenguaje y las representaciones. “Lo que se aprende en el cuerpo no es algo que se posee como un saber que uno puede mantener delante de sí, sino algo que se es.” De tal manera, las posturas, desplazamientos, gestos, movimientos de segmentos corporales reaccionan un pasado inscripto en los individuos, “sedimentado en el cuerpo”. Es así como los sistemas de creencias, normas y reglas, roles sociales, complejos de significados presentes en las relaciones sociales no existen sólo —y no se manifiestan nunca en su totalidad—, a través de los distintos tipos de discursos sociales, sino que además, y fundamentalmente, existen “encarnados”, corporizados en

las disposiciones del cuerpo a percibir, sentir, pensar, actuar, experimentar la realidad de una manera determinada.

Comprender el proceso de corporización supone pensar al cuerpo como el resultado de un proceso de transformación de la naturaleza que incluye al cuerpo humano que trabaja como parte del proceso de transformación y, por lo tanto, como social e históricamente producido. Al transformar la naturaleza, el hombre se transforma a sí mismo. El hombre es la auto-producción del hombre como naturaleza humanizada. El cuerpo humano es resultado de la sociedad y de la historia.⁷

Manifiesta Foucault: “El gran libro del Hombre-máquina ha sido escrito simultáneamente sobre dos registros: el anátomo-metafísico, del que Descartes había compuesto las primeras páginas y que los médicos y los filósofos continuaron, y el técnicopolítico, que estuvo constituido por todo un conjunto de reglamentos militares, escolares, hospitalarios, y por procedimientos empíricos y reflexivos para controlar o corregir las operaciones del cuerpo. Dos registros muy distintos, ya que se trataba en uno de sumisión y de utilización, y en el otro, de funcionamiento y de explicación: cuerpo útil, cuerpo inteligible. Inaugura un dualismo metodológico en el conocimiento del hombre. La noción de “docilidad” une a los dos cuerpos: el cuerpo analizable y el cuerpo manipulable. Se considera dócil a un cuerpo que puede ser sometido, utilizado, transformado y perfeccionado y también diseccionado y estudiado. El cuerpo político, el cuerpo como objeto de conocimiento y dominio por la ciencia, a través del discurso anatómico. Particularmente sobre los “cuerpos dóciles” (como un isomorfismo del hombre máquina), Foucault designa el cuerpo “ideal”, el cuerpo del hombre-máquina carente de discurso, vacío de subjetividad, que permite ser manipulado, modelado, inserto en distintos dispositivos sin ofrecer ningún tipo de resistencia. El cuerpo dócil podía servir tanto a

las tareas bélicas como a aquéllas relacionadas con la producción. Para ello era necesario conocer su textura, sus límites, su capacidad, su resistencia. El cuerpo dócil, a su vez, era el lugar donde el poder inscribía su anatomía política, resultado de las sucesivas modelaciones y manipulaciones que le eran impuestas. No se trataba del cuerpo de un sujeto, sino de un cuerpo en los términos de una máquina capaz de cumplir las funciones más diversas en cualquier circunstancia.

En la actualidad, afirmo con Diana Milstein, y como parte de una teoría crítica de la realidad social, la centralidad de la categoría cuerpo se justifica en la necesidad de entender regularidades en las formas de dominación en las sociedades contemporáneas en las que se despliegan múltiples y diversas prácticas sociales que reproducen formas específicas de desigualdad, poder y control.

Desde esta perspectiva, Peter Mc Laren se refiere al cuerpo

(...) como un cuerpo/sujeto, como el terreno de la carne en el que el significado se inscribe, se construye y se reconstituye”. De acuerdo con esa idea, el cuerpo ha de entenderse como la superficie intermedia entre el individuo y la sociedad, como lugar de la subjetividad incorporada o encarnada, que refleja las sedimentaciones ideológicas de la estructura inscrita en él. “El cuerpo, como forma de una intencionalidad socialmente inscrita, no constituye tanto un texto cuanto modos distintos de intertextualidad (a los que denominaré modos de la subjetividad).

M. de Certeau (citado en Mc Laren) identifica a la “encarnación” con un proceso que denomina “intertextualización” o transformación de los cuerpos en significantes del poder y la ley ofi-

7. Marx, en la misma línea afirmó: “La sociedad es (...) la cabal unidad esencial del hombre con la naturaleza, la verdadera resurrección de la naturaleza, acabado naturalismo del hombre y acabado humanismo de la naturaleza” (citado por Milstein, Mendes).

ciales. Las escuelas se convierten en lugares de encarnación en el sentido de que sirven como ruedo discursivo en el que las normas del poder social, fundado en la clase y en la pertenencia a un sexo, se intertextualizan en el cuerpo del alumno, reflejando el más amplio cuerpo político de la sociedad en su conjunto.

Algunas rápidas referencias históricas

1- Me preguntaba por el cuerpo tribal, el cuerpo de hombres y mujeres en la tribu. Un cuerpo extenso, un cuerpo único, no diferenciado, ligado al cosmos: el cuerpo del grupo y el grupo como un cuerpo. Lleno de símbolos, identificaciones a través de prendas, pinturas, tatuajes, cicatrices o deformaciones. Otras tribus forman otros cuerpos. La reproducción social en la tribu impone una manera única de ser cuerpo, aun en las diferentes tareas asignadas al interior de la tribu. Es en gran medida un cuerpo lúdico, que forma parte de un todo orgánico. Todo cuerpo es sagrado por ser parte de lo sagrado. Hoy el cuerpo tribal tiene múltiples expresiones en la búsqueda de identificaciones de grupos e identidades sectoriales por dentro de la cultura globalizada. (El cuerpo idéntico de los grupos de adolescentes que, en un juego paradójico de sometimiento y resistencia a la cultura globalizada se produce daño en busca identidades propias).

2- Luego en las sociedades con Estado, clases sociales antagónicas, ejércitos, dominación. Ya hay diferentes clases de hombres y, claro, de cuerpos. Están los cuerpos dominadores y los dominados. Aparecen los dispositivos para el dominio y sometimiento que es, en definitiva, siempre corporal y territorial. Los ejercicios militares ocupan la escena de las prácticas corporales pues son los que garantizan la obediencia. De allí en más toda sociedad dividida en clases tendrá sus dispositivos para someter y disciplinar. Las escuelas serán algunos de ellos. El poder será inicialmente militar (y también, corrientemente teocrático, en una sacralización de los cuerpos, pero sólo de los que tienen poder: el cuerpo del rey, del faraón, del sacerdote).

3- Los griegos antiguos fundan la “democracia” y sus formas de gobierno se caracterizan por la

disputa en la polis, la “política”, modalidad de relación entre las personas, ciudadanos, potenciales gobernantes, aun sin abandonar el poder militar para la guerra contra los enemigos y el sometimiento de los esclavos y los vencidos.

Entre ellos la doctrina del alma está concebida según tres “partes constitutivas”. Platón tiene a su cargo la formulación: la parte deseante, la parte irascible o violenta y la parte racional. Aristóteles completa la idea en su formulación ética ligada al justo medio (*sofrocine*). No hay aquí una parte completamente mala o innecesaria, ni tienen sustancias distintas; son complementarias y debían estar todas en armonía. Si se declaraba conflicto entre la parte racional y la concupiscente, debía resolverse en el marco de una *teckné* o procedimiento que denominaban “gobierno de sí”. La virtud era la búsqueda del equilibrio. Puede verse el paralelo entre las formas de gobierno de la ciudad y del gobierno del alma como una continuidad entre lo público y lo privado. Cuerpo y alma no muestran ruptura, el deseo no era algo indigno, sólo debía ser bien conducido. Sí se asomaba una distinción axiológica a través de una primera metáfora corporal: los hombres sabios, eran la cabeza, debían gobernar; los trabajadores, el vientre concupiscente, debían producir y a la vez, ser controlados, y los pies representaban a los guerreros o cuidadores, expresión de la violencia necesaria.

4- En la época medieval el poder será un poder pastoral, que intenta mantenerse mediante fórmulas de gobierno que implican el sometimiento de la singularidad a la totalidad divina, anulando las subjetividades como peligrosas para con esta concepción de la divinidad. Se excluye lo diferente y lo singular. Se aspira a lo “uno” universal. El deseo es la peligrosa expresión de lo singular y conspira contra la visión totalitaria del poder pastoral. San Agustín ve en la sexualidad dos finalidades: una virtuosa, que es la procreación y una aberrante, que es la búsqueda del placer. Opone “goce” y “deber”. Sobre esta idea se construyen las categorías de cuerpo y alma medievales, en las que se localizan lo malo y lo bueno, presentándolas como en oposición (aún sin separación), en un dualismo que será sustancial, dos naturalezas opuestas y en lucha.

Se desarrollará una *teckné* cristiana que se expresa en la “*ascesis*”, el ascetismo, la búsqueda de la beatitud, la santidad, por medio del vaciamiento y evacuación de todo goce sensual proveniente del cuerpo a favor de cierto “goce espiritual” casto, opuesto.

5- La modernidad desacraliza muchas cosas, construyendo un “poder temporal”, que no rompe con los mandatos morales, coloca a la razón en el lugar de la divinidad, funda la ciencia moderna, basada en una racionalidad analítica, que separa metodológicamente el estudio orgánico del cuerpo del estudio del alma, con la voluntad de dominio de la naturaleza y de la sociedad y, con el tiempo, transforma el cuerpo en una mercancía productora a su vez de mercancías y al que hay que someter y disciplinar para el trabajo.

Así la modernidad articulará todas las formas anteriores de sometimiento en el mantenimiento de ciertos modos de reproducción social:

- El disciplinamiento militar y la represión
- Técnicas de autogobierno y equilibrio de las funciones mediante el discurso de la salud
- Condena, mediante la idea de pecado, de las energías que emanan del cuerpo hasta provocar la vergüenza por el goce y por la búsqueda del placer
- Formas de castigo y encierro (“sistema institucional de secuestro”, para Foucault)
- Y finalmente, la anulación del movimiento (sedentarismo) o su control más el control simultáneo de las conciencias a través de los medios masivos de comunicación.

6- Pero en todas las épocas ha resurgido de algún modo el sujeto en el centro mismo de los mecanismos que intentaron borrarlo.

En particular, en la Edad Media, las confesiones, que eran una mezcla de tortura y castigo mediante la culpa, generaron que los individuos tomaran la palabra y al tomarla, se identificaran con sus propios procesos descritos en las confesiones. A su vez el carnaval y las fiestas populares que desbordaban las prohibiciones y eran provocadas por ellas, ponían a la gente ante la posibilidad y la experiencia de todo aquello. Todo ayudó a que se

conformaran nuevos modos de percibir, sentir y pensar, dando lugar a la emergencia de los sujetos en tanto seres singulares. (Esther Díaz)

En la modernidad, esa razón que aplastaba la emocionalidad ha dado lugar a la sensibilidad estética, y las instituciones de encierro y la disciplina fabril dieron nacimiento a las organizaciones de resistencia de los trabajadores, en particular los partidos políticos proletarios y los sindicatos.

La pregunta por la escuela

¿Qué características adopta en tanto institución de encierro?; ¿qué dispositivos formula para la anulación de la subjetividad en el logro de la disciplina?; ¿cómo se expresan las resistencias, desde los propios docentes y desde los alumnos y la emergencia de los sujetos en tanto singularidades que se expresan más allá de la voluntad disciplinadora?

¿En cuáles aspectos del cotidiano escolar podemos notar los dispositivos para el control de los cuerpos?; ¿cómo participa la Educación Física en tanto dispositivo escolar?; ¿cuál cuerpo se introduce en la escuela a través de las prácticas de la Educación Física?

Escuela y cuerpo

Afirman Diana Milstein y Héctor Mendes, a partir de un estudio etnográfico de la realidad escolar:

Nuestro trabajo de investigación, centrado en el análisis de los procesos de corporización del orden escolar en los niños que inician la escuela primaria, ha permitido advertir un intenso trabajo sobre el cuerpo de los niños presente en las clases, los recreos, los momentos de formación, de recreación.

A diferencia de quienes argumentan que las prácticas escolares manifiestan la ausencia y el desconocimiento del cuerpo, sostienen que el trabajo pedagógico con alumnos implica

siempre un trabajo con y en el cuerpo —más o menos explícito— y que ese trabajo es la base y la condición de los demás aprendizajes. Este tipo de trabajo pedagógico se vuelve “visible” y posible de explicitar desde una perspectiva conceptual que dé cuenta de la producción social de los sujetos a través de la corporización de las convenciones culturales dominantes, y en particular de la producción social del alumno a través de la inscripción de la cultura institucional en el cuerpo del niño, bajo la forma de “orden escolar”.

De modo que siempre el que actúa es el sujeto/cuerpo, dado que en su cuerpo están inscriptas disposiciones, esquemas, matrices; “producto del trabajo de inculcación y apropiación necesario para que esos productos de la historia colectiva que son las estructuras sociales consigan reproducirse bajo la forma de disposiciones duraderas y ajustadas, que son condición para su funcionamiento”, según afirma Bourdieu. Es así como se corporizan habilidades, destrezas, imágenes, sentimientos, normas, reglas, valores, informaciones que siempre implican relaciones sociales. Aprender un paso de baile o un estilo de natación, amasar o tallar madera, dice este autor, son ilustrativos del aprehender en el cuerpo habilidades y destrezas. Lo mismo, estarse quieto en el aula mientras el maestro da clase.

El poder no es sencillamente opresivo, sino que opera relacionadamente, y la actividad escolar promueve una combinación de las relaciones de poder: cierta “promoción de prácticas y de técnicas” que Michel Feher (en Mc Laren) caracteriza como “un régimen político del cuerpo”. El cuerpo se transforma entonces tanto en el objeto del poder —“el factor de actualización de las relaciones de poder”— como en el de resistencia al poder. El ejercicio del poder y la resistencia a él no acontecen fuera del cuerpo sino que opera como una tensión dentro del cuerpo. La cuestión del disciplinamiento del cuerpo se convierte en una cuestión ética y se pregunta este autor: *¿Qué consideramos que es nuestro cuerpo?; ¿Qué son capaces de hacer y de percibir nuestros cuerpos?; ¿En nombre de qué se disciplinan o se refinan nuestras actividades corporales?; ¿Cuáles son las metas fijadas para esas prácticas éticas*

del autorrefinamiento del cuerpo? Es mediante el reconocimiento de tal fusión de la política y de la ética como el cuerpo, en tanto lugar de la encarnación, cobra importancia pedagógica.

El problema que se plantea en relación con las escuelas no es el de que ignoren los cuerpos, sus placeres y el sufrimiento de la carne (aunque indudablemente eso es parte del problema), sino el que subestimen el lenguaje y la representación como factores constitutivos de la configuración del cuerpo/sujeto como soporte del significado, la historia, la raza y el sexo al que pertenece.

No existimos simplemente como cuerpos, sino que también *tenemos* cuerpos. Tenemos cuerpos no sólo porque hemos nacido en cuerpos, sino porque *aprendemos* nuestros cuerpos, esto es, se nos enseña cómo pensar nuestros cuerpos y cómo experimentarlos. De manera semejante, nuestros cuerpos nos inventan a través de los discursos que ellos incorporan. “No somos solamente cuerpos masculinos o femeninos, sino cuerpos afroamericanos, cuerpos blancos, cuerpos chicanos, cuerpos judíos, cuerpos italianos, cuerpos mexicanos, etc.” (M. Feher)

La “constitución del cuerpo” o del sujeto se produce al interior de las prácticas sociales. En el caso de la Educación Física, es necesario tratar de frente las prácticas corporales. Es allí donde podremos cuestionarnos la construcción subjetiva en sus dimensiones reproductoras y transformadoras y evaluar su potencialidad para producir efectos emancipadores dentro del contexto de vida de los sujetos. No en cambio, plantearnos la tarea de desarrollar la “corporeidad” como una pretensión de elaboración “monocentrada”, individualista, metafísica.

Una pedagogía crítica, sostiene Mc Laren, debe hacer frente a la tendencia de algunos críticos de la modernidad en el sentido de *anular la operación*, aduciendo que siempre nos hallamos ya producidos y concluidos como sujetos dentro de un discurso. Existen también modos de la subjetividad que resiste, “los cuales se ligan a

los medios de producción cultural de manera más íntima que a los medios de producción económica, y que se desarrollan bajo la forma de compromisos de oposición a la cultura hegemónica dominante”. Una cosa es decir que los individuos, como cuerpos/sujetos, no existen independientemente de las estructuras sociales que los rodean. Pero es una cosa muy distinta sostener que son, sencillamente, el producto de un compromiso o una identificación monolíticas con textos sociales. Es erróneo entendernos a nosotros mismos como meros productos antes que como productores de subjetividad. “El cuerpo/sujeto no es sencillamente el producto de una homogénea totalidad de discursos sino antes bien un terreno de lucha, de conflicto, de contradicciones.”

La escuela es el principal instrumento que tienen los estados y las sociedades para el proceso de reproducción y transformación cultural. Es, como señala Bernstein, “el dispositivo más específico, formal, material y extendido que posibilita el encuentro entre *poder, conocimiento y conciencia*” (Bernstein, citado por Carranza). Es una maquinaria de distribución y regulación cultural. En primer lugar, como un espejo, la escuela distribuye imágenes. Allí los sujetos se ven reflejados, en forma valorativa o desvalorativa. En segundo lugar, distribuye conocimientos. Las imágenes y los conocimientos inciden en ese encuentro entre poder, conocimiento y conciencia produciendo sujetos, en escala, de acuerdo a lo que estén en condiciones de recibir.

Aquí se presentan algunos conflictos. Por un lado, la sociedad es cada vez más clasificatoria y más desigual; en cambio la escuela recibe mandatos de uniformidad. La escuela recibe el pedido de ser una agencia democratizadora y compensadora. Más aún, aparece como la última esperanza de la construcción de una sociedad democrática y justa.⁸ Se generan tensiones permanentes al interior de la escuela entre estos mandatos contradictorios y ello repercute en la vida escolar. Me pregunto: ¿puede la escuela

producir cambios reales, siendo una organización y un proyecto político y pedagógico, sometido a esas tensiones?

Tenemos por delante el desafío de instituir las escuelas como organizaciones de inclusión, que devuelvan una imagen de justicia e igualdad. No podrán las escuelas ser las *causantes* de la justicia social. Pero la escuela permite, al menos, la “experimentación imaginaria de unas imágenes y relaciones diferentes a las dominantes en el medio social” (Carranza). Y los maestros lo intentamos cotidianamente. La escuela puede albergar una de las pocas alternativas de resistencia frente a la gran desigualdad, no ya para resolverla, porque la escuela no lo puede lograr, pero al menos para generar espacios de conciencia frente a las causas y consecuencias de esa desigualdad, funcionando como mediadores entre la experiencia personal de los niños y niñas y las estructuras sociales injustas. De este modo, la escuela podría funcionar como un lugar de subjetivación (por las imágenes, los conocimientos y los vínculos de cada cual) que favorezca una construcción de ciudadanía y un lazo social que fortalezca la democracia real. Las experiencias de enseñanza y aprendizaje que se generan en la escuela, tanto por el contenido explícito que transmitan y reconstruyan como por los procesos participativos que puedan provocar y sostener, son herramientas insustituibles para lograrlo.

Problematizando el cuerpo en la escuela

Los profesores de Educación Física intervenimos sobre la realidad escolar, que es la realidad de nuestros niños y es una realidad social. Esta intervención requiere de instrumentos conceptuales, de ideas críticas que posibiliten descorder los velos que invisibilizan el cotidiano escolar. Es necesario mejorar la escuela para dar lugar a todos los niños tal como ellos son y proponerles señales para que puedan transitar un camino que los haga mejores, más felices y estén en condiciones para pelear por un mundo mejor. Propongo un breve ejercicio de problematización

8. “Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa”, es el lema de la nueva Ley de Educación Nacional.

de la relación entre CUERPO Y ESCUELA, en el camino de elaborar estrategias de intervención para mejorar la escuela.

Problemas

A partir de la/s realidad/es: cuerpo; escuela; el cuerpo, los cuerpos, las escuelas. Cuerpos/ escuelas, ¿qué es lo que atraviesa o cruza ambas realidades?

Se trata de los SUJETOS CORPORALES, que son *singularidades sociales* que están en las escuelas (tanto los alumnos como los docentes y otros). Pero a su vez, los sujetos en tanto cuerpos son cruzados, atravesados por la escuela, institución que en la época moderna, se mete en el cuerpo instituyendo sujetos.

Para que esto ocurra, también los cuerpos entran en la escuela con los sujetos “en producción” y, de algún modo, estos cuerpos/sujetos producen la escuela moderna en tanto la habitan y le dan grosor, existencia, vida.

¿Es posible una escuela sin cuerpos? No. Pero dicho de otro modo, ¿puede ocurrir que la escuela desconsidere a los cuerpos? Al menos, si así ocurriera, estaría desconsiderando a los sujetos, renunciando a ellos, ya que los estaría desarmando, desintegrando en el plano de lo simbólico, con efectos reales en el modo en que se constituyen.

Aquí se presenta un primer problema: la aparente desconsideración del cuerpo lleva a una actitud dicotómica y desvalorizadora sobre el cuerpo de los alumnos.

Nos podría pasar como ese cura español que aún en la década del 70 se alarmaba por el desorden que producía la gente en las misas, sobre todo los más jóvenes y afirmaba: “Ojalá a la iglesia sólo entraran las almas.” (Pastor Pradillo)

¿Son posibles o deseables cuerpos sin escuela? La realidad nos muestra que son posibles, que hay muchos chicos que no van a la escuela y que la escuela es menos potente que en otras épocas para producir sujetos.

Aquí encuentro una nueva zona aguda de problemas: en una cultura altamente escolarizada, preparada para la presencia de sujetos eficazmente escolarizados y que es una sociedad que en gran medida requiere esos sujetos para su reproducción, hoy la escuela tiene poca potencia subjetivadora.

Pero no es deseable dejar cuerpos sin escuela, pues eso equivale a un abandono social por los sujetos, quienes tendrían graves dificultades en vivir plenamente en nuestra cultura gozando de los bienes materiales y simbólicos y de las experiencias vitales que produce y posibilita nuestra sociedad. Claro que hay diferentes modos posibles de que la escuela inscriba su historia en los cuerpos.

Una tercera zona de problemas puede asomar aquí: los conflictos que se presentan al interior de la escuela por las diferentes representaciones y discursos que se ponen en circulación y producen mensajes contradictorios en los niños.

Los sujetos somos personas, sujetos a una historia que nos ha ido conformando. La escuela ha tenido y tiene un fuerte e influyente trabajo. Sujeto es cuerpo; cuerpo humano es sujeto, es sujeto, es historia. Es el conjunto de relaciones y de prácticas sociales que han tenido la eficacia de encarnarse, de hacerse cuerpo y conformar sujetos. El sujeto cuerpo es sujeto de género, sujeto de clase, de etnia, de grupo, de época. Es concreto, singular y social.

El dualismo es fundante de la cultura occidental y se cuela en todas sus instituciones, que sin quererlo lo reproducen. Pero lo humano implica una referencia múltiple: un ser y un referir, un ser y un disponer, disponibilidad leída a veces como un tener, un poseer en sentido de propiedad. Veo peligros tanto en el monismo reduccionista (somos cuerpo; puro ser, sin contexto, sin funciones superiores, una suerte de espontaneísmo) o el dualismo (axiológico, sustancial o metodológico) que fragmenta y jerarquiza. La alternativa: el pensamiento dialéctico que implica: construcción, historia, niveles de integración, contradicciones que forman parte de la misma realidad, concatenación, saltos de cantidad a calidad.

El hombre es inacabado. El cuerpo es un punto de partida de su realidad. El hombre, al producirse, vive una vida espiritual, producto de ese cuerpo, que es su base y su resultado. La vida espiritual, producto de esa existencia corporal, toma "vida propia" y esto es percibido como un desprenderse, pues puede pensarse y apreciarse en su sentirse; verse a sí mismo percibiéndose como un existente. Nosotros, los hombres, podemos hablar de nosotros, de nuestra vida corporal y de nuestra vida espiritual como existentes. ¿Pero qué conocemos de nuestro cuerpo, de nuestro espíritu? Sólo representaciones. Nunca es precisamente el cuerpo. ¿Somos capaces de ver o siquiera imaginar las neuronas, las venas que pueblan nuestro cuerpo?; ¿los procesos digestivos?; ¿los esquemas motores? No los vemos ni los recordamos. Debemos olvidarnos de esos esquemas y procesos para poder utilizarlos y vivir al mismo tiempo.

Si nos manifestamos "educadores del cuerpo", ¿de cuál cuerpo? Es peligroso. Creo más adecuado pensarnos como educadores de las personas y nuestro contenido de enseñanza, no el cuerpo, sino las prácticas que realizamos con él: las prácticas corporales y motrices. En todo caso, esas prácticas y su aprendizaje deberían tener la suficiente significatividad como para que cada sujeto que participa en un proceso pedagógico se problematice lo suficiente como para mejorarse a sí mismo, y así su cuerpo o la representación de él será más rica y placentera.

Hablar del cuerpo en la escuela requiere considerar al niño como un sujeto de conocimiento, de emocionalidad y de acción a la vez. Requiere tomar conciencia de la integralidad, complejidad y singularidad de cada uno y la continuidad de los procesos sociales expresados en lo singular, a la vez de la singularidad como expresión de la totalidad social.

Para este sujeto habría que pensar la escuela. Pero la escuela está pensada de otro modo. Y para otra cosa, más allá de lo que se dice. Toda una tradición en la cultura occidental ha configurado modos dicotomizadores de pensar a los sujetos, de fragmentarlos, de separar sus dimensiones transformándolas en existentes separables y

opuestos: cuerpo vs alma; emoción vs razón; aprendizaje vs juego; placer vs santidad; portarse bien y quieto vs actividad motora y juego; aprendizaje vs movimiento; masculino vs femenino; individuo vs sociedad; observador vs observado. Estos dualismos están tan presentes que no los vemos, como el agua para el pez.

Cierre cercano a lo didáctico

A modo de camino heurístico, propongo los modelos típicos de introducir las imágenes del cuerpo en la escuela. Haciendo una presentación algo esquemática, podrían sintetizarse cuatro modelos de cuerpo (sujeto corporal) *que ingresan a la escuela a través de la Educación Física.*

Modelo A: *Un cuerpo para la disciplina*

Es el del mandato silencioso, el repetidor de los rituales escolares: la bandera, la fila, el silencio; el de la búsqueda de eficiencia para el funcionamiento y el orden; promueve la separación por sexo para no tocarse ni mezclarse. No hay un sujeto concreto, considera a todos los niños como iguales ante la tarea. No hay lectura de necesidades. Lo importante es el ejercicio y el desarrollo de aptitudes físicas. No hay un contenido de aprendizaje, sólo el desarrollo de las capacidades físicas o las actividades que deben realizar los alumnos para lograrlo. Está más ligado a una pedagogía de objetivos de conducta. Asociado generalmente a la gimnasia y el entrenamiento.

Modelo B: *Un cuerpo deportivo*

Portador de la competencia, la comparación, la cuantificación, la clasificación entre los que son buenos y los que son malos para el deporte o para la Educación Física. Separación por sexos por considerar a las mujeres incapaces de competir con los varones o por cuidarlas (en lo concreto, se asienta en un sistema de menores expectativas sobre el rendimiento de las mujeres). Existen contenidos a enseñar: los deportes como hechos u objetos cerrados, que se transmiten acríticamente trasladando los modelos vigentes en el ámbito federativo mediante propuestas didácticas tecnicistas. No es capaz de criticar los aspectos ne-

gativos del deporte. Los sujetos poco importan, importa la transmisión y el aprendizaje de las prácticas corporales dominantes.

Modelo C: *El cuerpo que juega*

Se busca el disfrute del momento y la descarga. No hay aprendizajes pautados. No hay contenidos explícitos puestos en juego. La planificación es formal. La Educación Física no es importante. Sólo hay aprendizaje si los chicos hacen circular saberes durante los juegos.

Modelo D: *Un cuerpo a construir.*

Supone un cuerpo que siente y expresa en la actividad motriz. Un sujeto que se construye aprendiendo elementos de la cultura (particularmente de la rica cultura actual de movimientos) y a la vez desarrolla su personalidad. Un niño-cuerpo que aprende, entiende el cuerpo propio y el de los otros como asiento de un conjunto amplio de saberes y ve en el otro a un colaborador o un modelo antes que a un adversario, aun en actividades competitivas. Aprende de sí mismo en su experiencia a actuar con su cuerpo en el mundo, con los elementos y los demás. Los contenidos son las cosas que se aprenden mientras realiza actividades motrices diversas y esas mismas actividades motrices. Las prácticas motrices

posibilitan y estimulan la adquisición de los contenidos que tendrán que ver con ideas (conceptos), procedimientos de acción y valoraciones de sí mismo, los otros y las acciones. Construye saberes centrados en el saber ser, saber hacer y saber aprender (metacogniciones) con la cultura de movimientos para toda la vida.

Existe un sujeto que debe ser observado, interpretado por el maestro en sus reales necesidades. No es un cuerpo completamente producido externamente, se construye en la propia experiencia significativa. Las tareas planteadas no pierden sentido pues están integradas siempre al juego y a la resolución de situaciones problemáticas.

Las propuestas no están totalmente codificadas o establecidas por el profesor. Por el contrario, existe un margen de establecimiento propio de las reglas que rigen la propuesta y la interacción entre sus protagonistas.

¿Cuál es el cuerpo que ingresamos cotidianamente en nuestras escuelas? Seguramente no será ninguno de estos en estado puro. Quizá el cuerpo de la Educación Física escolar sea una mezcla de estas alternativas. Creo que es necesario investigar, revisar, relacionando siempre la práctica real con las ideas críticas que pueden ayudar a desvelarlas.

Referencias

- Bernard, M. (1996). *El cuerpo*. Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Cagigal, J. M. (1979). *Cultura intelectual y cultura física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Díaz, E. (2007). Sexualidad y poder. *Kiné, año 15, N° 75*.
- Foucault, M. (1996). *Vigilar y castigar*. México.
- Le Breton, D. (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Bs. As.: Nueva Visión.
- Le Breton, D. (1999). *Las pasiones ordinarias*. Bs. As.: Nueva Visión.
- Le Breton, D.(2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Le Goff, J. & Truong, N. (2005). *Una historia del cuerpo en la Edad Media*. Bs. As.: Paidós.
- Mc Laren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique
- Milstein, D. & Mendes, H. (1999). *La escuela en el cuerpo*. Bs. As.: Miño y Dávila.
- Milstein, D. & Mendes, H. (1999). *La escuela en el cuerpo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Naughton, V. (2005). *Historia del deseo en la época medieval*. Bs. As.: Quadrata.
- Nievas, F. (1999). *El control social de los cuerpos*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Pastor, J. L. (2000). *Fragmentos para una antropología de la actividad física*. Madrid: Paidotribo.