

Notas para una investigación sobre pedagogía y biopolítica

Notes for research on teaching and biopolitics

Raumar Rodríguez Giménez¹

"[...] el hombre moderno es un animal en cuya política está puesta en entredicho su vida de ser viviente"

(Foucault, 1976, p. 173)

Resumen

En este texto, en el que se realiza una indagación orientada a discutir la relación entre pedagogía y biopolítica en el marco de la educación del cuerpo en la modernidad. Esta investigación se sitúa desde una visión clásica y en la historia de la educación moderna con el que se destaca el conjunto de efectos, que la pretensión científica ha tenido sobre el campo de la educación. Como consideración prospectiva se aduce que la educación no es un problema contemporáneo, tampoco lo es la educación del cuerpo.

Palabras clave: Pedagogía, biopolítica, educación del cuerpo, modernidad

Abstract

In this text, which makes an inquiry aimed at discussing the relationship between pedagogy

and biopolitics in the context of education body in modernity. This investigation takes from a classical view and the history of modern education which stresses the joint effects that the scientific claim has had on the field of education. As consideration Prospective argues that education is not a contemporary problem, nor is the education of the body.

Keywords: Pedagogy, biopolitics, education of the body, modernity

Presentación

La distinción teórica (y práctica) entre lo pedagógico y lo didáctico que puede encontrarse en la bibliografía específica es poco clara e incluso, muchas veces, nula. Igualmente, en los espacios que habitualmente denominamos práctica educativa o práctica de enseñanza, los

Recibido: 30/ 09/ 2010. Aprobado: 30/ 01/ 2011

El presente se encuentra asociado a la investigación "Cuerpo, educación y enseñanza en la formación superior del Uruguay: el caso de la Educación Física" (trabajo de tesis de la Maestría en Enseñanza Universitaria, Universidad de la República). Se desarrolla en el marco de la línea de investigación "Cuerpo y Pedagogía" (Departamento de Investigación del ISEF/UdelaR) en interacción con la línea de investigación "Enseñanza Universitaria" (Instituto de Educación, FHCE/UdelaR)

¹ Maestrando. Profesor, Director del Departamento de Investigación del Instituto Superior de Educación Física (UdelaR)/ Uruguay. raumarr@hotmail.com

Cómo citar este artículo: Rodríguez, R. (2010). Notas para una investigación sobre pedagogía y biopolítica. En: *Revista educación física y deporte*, 29 (2), 215-223.

límites entre lo pedagógico y lo didáctico son difusos. Para que un objeto cualquiera en su dimensión fenoménica sea tratado desde una posible delimitación, precisa la introducción de la teoría. La mirada espontánea a la escena en la cual tienen lugar la educación y la enseñanza, en su pura empiricidad, no nos devuelve un objeto claro y delimitado, nos devuelve un conjunto de hechos más o menos indeterminados; para decir algo de ellos se precisa de la teoría. En este texto, en el que se realiza una indagación orientada a discutir la relación entre pedagogía y biopolítica, lo pedagógico remite a la perspectiva *deontológica* (aquello que se plantea como necesario, lo que debe hacerse, implica lo obligatorio y lo normativo) y la *teleológica* (aquello que involucra la preocupación por los fines y las acciones destinadas a alcanzarlas)². La referencia a la pedagogía puede hacerse desde varias perspectivas, especialmente desde que se han realizado una serie de revisiones críticas en el campo de la educación, fundamentalmente desde fines de los años sesenta del siglo pasado. En el recorte que realizo para este trabajo he optado por recurrir a la visión clásica y dominante en la historia de la educación moderna, podría decirse la visión que mayor arraigo ha tenido en la tradición *normalista*, esa tradición que constituye el núcleo de la formación docente en y para los sistemas de enseñanza nacionales en la modernidad occidental. Lo pedagógico refiere, en general, a la *formación* del individuo o la sociedad, proponiéndose como un proyecto para lo humano³. De la pedagogía como formación del individuo, Rousseau (1712-1778) es uno de los representantes más importantes e influyentes sobre el pensamiento pedagógico moderno. De su principal obra pedagógica, *El Emilio*, se ha dicho que es una de las más geniales teorías sobre políticas educativas (Raynaud y Rials, 1996).

Por otra parte, Kant (1724-1804), influido por Rousseau, es un antecedente fundamental de la pedagogía moderna. Kant afirmaba lo siguiente:

³ En esta referencia a la pedagogía tomo, a grandes rasgos, el planteo que realizan de Abbagnano y Visalberghi (1957) en la introducción a su historia de la pedagogía.

⁴ Éste es uno de los puntos clave de este trabajo, que será abordado especialmente.

En el problema de la educación se esconde el gran secreto del perfeccionamiento de la humanidad. [...] El hombre es la única criatura susceptible de educación. Por educación entendemos los cuidados que exige su infancia, la disciplina que le hace hombre y, finalmente, la instrucción mediante la cultura. [...] No se debe educar a los niños de acuerdo con la situación presente de la especie humana, sino en función de una situación mejor, posible en el futuro, es decir, según una idea de humanidad y de orientación completa hacia ella (En: Avanzini, 1977, p.342).

En esta breve presentación no pretendo hacer una panorámica del pensamiento pedagógico moderno, sino apenas mencionar algunos fragmentos claves que sirven de base a la estructura conceptual de la indagación respecto a la relación pedagogía y biopolítica. El ideario pedagógico moderno es amplio, aun cuando se puedan identificar algunas claves. Por ello, además de Rousseau y Kant, entiendo que una referencia a Durkheim es ineludible. Hombre de ciencia, teórico de la relación entre individuo-Estado-sociedad, ha resumido su punto de vista sobre la educación en el siguiente fragmento, que constituye sin dudas una visión clásico-moderna sobre la cual se articula gran parte del pensamiento pedagógico desde el siglo XIX hasta nuestros días:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están aún maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño determinado número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él, por un lado la sociedad política en su conjunto, y por otro, el medio especial al que está particularmente destinado (Durkheim, 1922, p.16).

Para Durkheim, cada nueva generación representa una tabla rasa sobre la cual la sociedad debe reconstruir la cultura. Es necesario, afirma, “que, por las vías más rápidas, agregue, al ser egoísta y asocial que acaba de nacer, otro, capaz de llevar una vida moral y social. Tal es la obra de la educación” (Durkheim, 1922, p.18).

Finalmente, quiero destacar el efecto, o el conjunto de efectos, que la pretensión científica ha tenido sobre el campo de la educación. Uno de los efectos más importantes, es la pedagogía como epígono de la sociología y la psicología (desde hace décadas abunda la “psicopedagogía”, constituyendo incluso un campo de formación profesional). Otro de los efectos, no excluyente del anterior, es el de un proyecto de “pedagogía experimental”. El modelo de una pedagogía científica, fundamentalmente instaurada desde la matriz de la racionalidad instrumental y en relación con el ideal progresista-productivista de la burguesía decimonónica, deja de ser un “arte de la educación” para transformarse en una técnica de conducción social (Hoyos Medina, 1992).

Estas ideas iniciales sobre lo pedagógico, se irán profundizando y poniendo en relación con otras cuestiones clave, a saber: la episteme y epistemología en la modernidad, el programa y funciones de la ciencia, la racionalidad de los estados modernos, la articulación de cierto desarrollo científico con los problemas de gubernamentalidad (especialmente los efectos de la economía, la biología, sociología y psicología).

Éste es un texto que se realiza con un propósito heurístico, orientado, como mencioné antes, por un interés en indagar respecto de la relación entre pedagogía y biopolítica, en el marco de una investigación más amplia sobre la educación del cuerpo en la modernidad.

La “máquina antropológica”

Agamben (2002) habla de una “máquina antropológica”, algo que se puso a funcionar en la modernidad según ciertas “condiciones de posibilidad” (expresión que remite a Foucault) y que no deja de producir, o de ser el marco para producir lo humano. Allí podemos encontrar, en términos generales, el telón de fondo del humanismo, pero, sobre todo, encontramos la pista a partir de la que podríamos dedicar un espacio a reflexionar sobre el lugar de la economía, la lingüística y la biología (el hombre que vive, trabaja y habla, dice Foucault en *Las*

palabras y las cosas) en esa máquina, tal vez el trinomio que funciona como motor principal, continuando la metáfora.

La “máquina antropológica” necesita de dispositivos, propiamente hablando, esos enlaces por los que pasa y se redirecciona o vuelve a impulsar una línea de fuerza.⁴ Todavía en términos muy difusos diría: lo pedagógico viene a configurarse como una forma particular de enlace de la economía, el lenguaje y la biología. A partir de la modernidad y prestando atención al nacimiento y proliferación de los Estados-nación, la política será “biopolítica” (Agamben, 2002, p. 146). Allí, como efecto de los proyectos modernos, la pedagogía no puede dejar de ser un eco de la biopolítica, es decir, la preocupación por la educación será, a partir del impulso moderno, una forma de control del individuo y regulación de la población. De esta manera la cuestión del cuerpo se vuelve fundamental. La educación será, para los progresistas decimonónicos, sobre todo y fundamentalmente, educación del cuerpo.

Allí las técnicas ocupan un lugar específico. La modernidad también reinventa la técnica. En este punto parece interesante indagar a partir del planteo de Benjamin (1955): la educación, en su obsecuencia hacia la racionalidad instrumental, rinde tributo al dominio de la naturaleza (dominio de los niños, dominio de la naturaleza infantil que irrumpe en la escena pedagógica, la escena pedagógica es el despliegue de la técnica que pretende ese dominio) y no al dominio de la relación entre generaciones.

¿Cuánto ha jugado en estas formas o figuras de la pedagogía la noción de vida? No se puede saber fácilmente, pero tal vez encontremos una vía de análisis en la indagación respecto de las relaciones entre biología, política y pedagogía (además de las ya mencionadas economía y lingüística).

Educación del cuerpo y economía

Como señala Jaeger (1933, p. 263) la educación ha recorrido un largo camino entre sus inicios en

⁵ Cf. Deleuze, 1988.

la antigua Grecia, entre el modelo aristocrático de *areté*⁵ y el ideal político del hombre vinculado a un Estado de Derecho. Los modernos tenemos una forma (y una fórmula) específica para mirar la historia. Ésta tiene para nosotros un sentido y una dirección dentro de los cuales el pedagogo se ubica, se encuentra (o bien, se pierde) a la vez que ubica sus postulados pedagógicos. Esta concepción de la historia puede situarse también en la noción teológica de la misma. Según Agamben (2008, p. 88-89)

[...] nuestra concepción de la historia se ha formado bajo el paradigma teológico de la revelación de un "misterio" que es, a su vez, una "economía", una organización y una "administración" de la vida divina y humana. [...] La historia cristiana se afirma contra el destino pagano como praxis libre; y, sin embargo, esta libertad, en tanto corresponde y realiza un designio divino, es ella misma un misterio: el "misterio de la libertad", que no es sino la otra cara del "misterio de la economía".⁶

En la vida social moderna, dice Agamben, predominan la economía y el gobierno, ambas

instancias derivadas de la biopolítica. A su vez, la biopolítica tiene lugar como efecto de la teología cristiana, que, habiendo formulado una teología económica, será sustituida por una *oikonomía* (Agamben, 2008, p. 13). La educación de los cuerpos, en su faceta de control del cuerpo y regulación de las poblaciones (biopolítica), no es más que una economía, incluso no sería necesario agregar otras palabras o nociones, por ejemplo, "economía política del detalle" o "economía política de los cuerpos". En la medida en que la educación es ese espacio que se constituye entre el naciente mundo privado y el público, entre el individuo y la sociedad (que es necesario inventar y sostener), es ese dispositivo que articula economía y política, es, literalmente, un aspecto de la *economía política*.

Cuando la educación hace del cuerpo su objeto, explícita o implícitamente (toda pedagogía es del cuerpo) tiene que hacer algo con lo específicamente imponderable de lo humano, con lo que da cuenta de la contingencia del cuerpo, es decir, la sexualidad⁷. Encontra, por supuesto, una *via regia* para paliar la situación. El cientificismo moderno (no la ciencia) respecto del cuerpo no es más que el corolario de las prácticas realizadas en la mesa del anatomista. Allí se exploró, desarticuló y recompuso una cierta totalidad del cuerpo a partir de una visión mecanicista⁸. El proyecto de experiencia de sexualidad moderna será el de la experiencia de la explicación orgánico-funcional. A fines del siglo XIX el psicoanálisis introduce una escucha para lo que no se deja capturar por esta experiencia, para lo incapturable desde el punto de vista cientificista (aunque Lacan adjetive de ese modo el pensa-

⁶ "El tema esencial de la historia de la educación griega es más bien el concepto de *areté*, que se remonta a los tiempos más antiguos. El castellano actual no ofrece un equivalente exacto de la palabra. La palabra 'virtud' en su acepción no atenuada por el uso puramente moral, como expresión del más alto ideal caballeresco unido a una conducta cortesana y selecta y el heroísmo guerrero, expresaría acaso el sentido de la palabra griega. Este hecho nos indica de un modo suficiente dónde hay que buscar su origen. Su raíz se halla en las concepciones fundamentales de la nobleza caballeresca. En el concepto de la *arete* se concentra el ideal educador de este periodo en su forma más pura" (Jaeger, 1933, p. 20-21).

⁷ Agamben señala que la izquierda hegeliana puede romper con el nexo que la concepción teológica pone entre historia y *oikonomía* a condición de poner en el centro del proceso histórico la noción moderna de economía, "es decir, la autoproducción histórica del hombre. En este sentido, ella sustituye la economía divina por una economía puramente humana" (Agamben, 2008, p. 89).

⁸ El término apareció a principios del siglo XIX (Foucault, 1984, p. 7).

⁹ La idea del hombre-máquina puede rastrearse desde la Grecia clásica (Empédocles, Demócrito, Lucrecio). Sin embargo, se atribuye a La Mettrie el verdadero esfuerzo por realizar esta concepción, quien escribió *L'homme machine* en 1774. Esto ha sido posible a influjo de la fisiología moderna y del mecanicismo, paradójicamente impulsada por el dualismo cartesiano, en el cual el cuerpo es la *res extensa*. (cf. Ferrater Mora, 1994, p. 1.686 y sig.).

miento freudiano). Algo no encaja en el discurso de la *scientia sexualis*, el discurso de la histórica se hace escuchar. Éste es el acontecimiento que irrumpe, tal vez inicialmente puesto a funcionar en la estructura discursiva de la medicalización del cuerpo, pero finalmente base de lo que para el psicoanálisis será la clave: la sexualidad como el “lugar de la contingencia infinita de los cuerpos” (Milner, 1994, p. 71). La pedagogización del sexo infantil no se hará esperar.

Allí se despliega el dispositivo de la sexualidad, allí articula y absorbe la empiricidad cruda y salvaje de la animalidad del cuerpo. Lo político no resiste la política. Lo que algunas tradiciones resolvían a través de mitos y tabúes, lo político lo subsume en la escatología de la salvación que rezuma en la pedagogía moderna. Incluso para el discurso pedagógico progresista (y tal vez allí más que en ninguna otra pedagogía), la cuestión del cuerpo ha sido, finalmente, la cuestión de la *producción*. No ha faltado a la cita de este discurso la torpe filantropía que propone el ejercicio físico para los trabajadores como un recurso necesario para mejorar las condiciones de vida. Tampoco han faltado a la cita los que, con una visión de futuro, y con el impetuoso espíritu de quien pretende *defender la sociedad*, hacen la apuesta a los hijos de los trabajadores, cuyo rendimiento se cobra del plus que la historia sacará de todos y cada uno de los cuerpos, cuando el trabajador es, finalmente, no más (y no menos) que mercancía.

El discurso político pedagógico se preocupa por la *vida*. ¿De qué forma? La preocupación tiene el rasgo de lo que Foucault (1976) llamó “racismo moderno”, una preocupación que, en torno a la idea de maximización de la vida, incluye formas de intervención sobre la población, la familia, la educación, entre otras.

La indagación realizada por Agamben (2008) en la que procura establecer una genealogía de la economía y del gobierno, incluye una revisión de la extendida y largamente aceptada noción de secularización, especialmente la noción weberiana, para afirmar, tras los planteos que Carl Schmitt realizara en la década del 20 del siglo pasado, que la teología tiene una presencia importante en la

institucionalidad moderna. Según este punto de vista, podríamos decir que la teología cristiana está en la filigrana del *hombre*⁹, es parte de su carne, es parte de su espíritu. Si optamos seguir por esta pista, si dejamos que nuestra indagación se vea afectada por esta hipótesis, entonces podemos plantear lo siguiente: la pedagogía moderna procede del tamiz que lo medieval realiza en torno a la educación y se reformula en función de una nueva forma de gobierno, la forma que se constituye en torno al Estado-nación. Los problemas de gubernamentalidad serán los problemas de la pedagogía. Hay en el pensamiento pedagógico moderno, en su lazo con las necesidades que plantea el Estado-nación, una cierta escatología de la salvación.

Episteme y tecnología del cuerpo

Si hay un materialismo discursivo, éste incluye la cuestión del espíritu. La modernidad hizo traducir el *alma* para la *conciencia*. El alma viene del mundo antiguo, vinculada a la episteme (Milner, 1995, p. 68). La hipótesis milneriana señala que el alma retrocede (por lo tanto, la episteme retrocede, cede el paso) en la medida en que la conciencia gana terreno. Lo que vino a poner en cuestión el privilegio de la conciencia en lo humano es el “descubrimiento” freudiano: el inconsciente. En este descubrimiento, que puede leerse como un movimiento epistémico, como una fisura en el cientificismo, o simplemente como un acontecimiento del discurso de la modernidad, el psicoanálisis recupera, sutilmente, la cuestión del espíritu en el sujeto. Este reconocimiento de la cuestión espiritual, esta disputa con el pensamiento cartesiano, atraviesa y agujerea el ideal de ciencia, y no es fácilmente reconocible. La entrada de la espiritualidad en la escena moderna puede leerse de varias maneras. Si escogemos la vía que nos propone Foucault, tenemos que ubicarla en el centro de la cuestión, literalmente hablando, de la relación sujeto y verdad. Según Foucault, en la historia de esta relación en Occidente, además de una dimensión

¹⁰ Me refiero al hombre moderno, ese sujeto efecto del “momento cartesiano” (Foucault, 1981-1982) apoyado en lo que se denomina “episteme moderna” (Foucault, 1966).

filosófica se encuentra la “espiritualidad”. Ésta, respecto del sujeto, no sería ni más ni menos que “el precio a pagar por tener acceso a la verdad” (Foucault, 2006, p. 33). La historia de la verdad entró en su período moderno “el día en que se admitió que lo que da acceso a la verdad, las condiciones según las cuales el sujeto puede tener acceso a ella, es el conocimiento, y sólo el conocimiento” (Foucault, 2006, p. 36). En esta forma del conocimiento de la verdad, ya no hay lugar para la “espiritualidad”, por lo tanto el sujeto en su estructura no es afectado por el acceso a la verdad. Esto no significa que la cuestión de la “espiritualidad” haya desaparecido por completo y definitivamente, hay toda otra vertiente en que ella sigue ligada a la cuestión de la relación sujeto y verdad, de donde me interesa destacar especialmente lo siguiente: según Foucault, la cuestión de la “espiritualidad” se encuentra en el corazón mismo del marxismo y del psicoanálisis. Al respecto, afirma que Lacan fue

[...] el único desde Freud que quiso volver a centrar la cuestión del psicoanálisis en el problema, justamente, de las relaciones entre sujeto y verdad [...] intentó [Lacan] plantear la cuestión que es histórica y propiamente espiritual: la del precio que el sujeto debe pagar para decir la verdad, y la del efecto que tiene sobre él el hecho de que haya dicho, que pueda decir y haya dicho la verdad sobre sí mismo (Foucault, 2006, p. 43-44).

El giro lacaniano respecto del sujeto pretende desmarcarse de lo que Allouch (2007) llama la “función psi”, a lo cual agregaría, para tomar distancia radical de cualquier psicología. De acuerdo con Allouch, lo que Lacan recupera de la espiritualidad tiene que ver con algunos rasgos dentro de los cuales, a los efectos de esta indagación, destaco los siguientes:

[...] Deberá hallar sus modelos en las escuelas filosóficas antiguas. [...] No es iniciática, no es un rito sino un ejercicio. [...] Su preocupación por un acceso a la verdad no se opone a la ambición de hacer ciencia, pero muestra una distancia con respecto a dicha ambición, de tal modo que da lugar a lo que esa ambición usualmente excluye (como es el caso del

ocultismo, del lazo que se tiene con los muertos y de varios otros fenómenos). [...] Como en las escuelas filosóficas antiguas, implica una ética específica (Lacan), ética que va acompañada de una terapéutica. [...] (Allouch, 2007, p. 108).

Pero hay más: se trata de un rasgo absolutamente relevante para la cuestión del cuerpo, “se trata del rechazo lacaniano a una distinción que pretendería ser radical entre lo espiritual y lo corporal” (Allouch, 2007, p. 108). Desde este punto de vista un rechazo a la distinción entre el espíritu y la carne, en la medida en que el significante pone a funcionar al viviente en la dimensión de lo humano.

Por otra parte, aunque seguramente es una operación inverosímil, no sería menor si pudiéramos aislar de los rasgos que constituyen la cultura occidental, aquello que procede de lo griego y aquello que se inscribe en la tradición judeo-cristiana. Según Freud, “La armonía entre la cultura de las actividades espirituales y la de las actividades corporales (*körper*), tal como la alcanzó el pueblo griego, no les fue dada a los judíos” (Cit. en Allouch, 2007, p. 79).¹⁰

Hipótesis I: Hay suficientes elementos para afirmar que la pedagogía moderna se vale de psicología, incluso podríamos afirmar que en su intento de conversión a “ciencia de la educación” no encontró sino en la psicología primero y la sociología después las vías para el despliegue de ese intento. Más aún, no son pocas las pedagogías que se conciben como un efecto de la psicología. Desde este punto de vista, gana el “aparato cognitivo” y pierde el sujeto y su espiritualidad¹¹. De la mano del cientificismo,

¹¹ Es preciso recordar, a su vez, que la cuestión moderna de la espiritualidad estaba antes de Freud. Una de las frases más conocidas del Manifiesto Comunista (Marx y Engels, 1848), que a su vez abre el texto, dice: “Un espectro asedia Europa: el espectro del comunismo”. Ésta es una de las vías a través de las que circula Derrida (1995) para su estudio sobre la noción de espíritu y espectro en Marx.

¹² Esta afirmación no es válida para todo el campo de la psicología moderna y sus diversas

la pedagogía no puede dejar de ver un aliado en la explicación empirista del funcionamiento psicológico del individuo. Esta trabazón entre pedagogía y psicología es terreno fértil para la función del educador como pastor. Veamos entonces algunas características del poder pastoral (Foucault, 1979): el pastor es quien va a agrupar, guiar y conducir a su rebaño, al tiempo que su papel es el de asegurar la salvación del rebaño que vigila, a través del ejercicio de un tipo de bondad constante, que se aplica en forma individualizada y orientada por una finalidad establecida para el rebaño. Esta bondad se emparenta con la abnegación, cualidad ampliamente reivindicada en las perversas adjetivaciones pseudo glorificantes del ejercicio de la docencia, muchas veces llamada de apostolado. Quien ejerce el poder pastoral, está cumpliendo un deber: cuidar el rebaño, encauzarlo, hacer todo lo que esté a su alcance por el bien de todos y cada uno. Se despliega allí el papel de la “dirección de la conciencia”, en sentido moral y psicológico. En ese terreno se encuentran, literalmente, el médico y el pedagogo. La vigilancia moral y política de las conductas individuales y colectivas, hacen del individuo y la población dos facetas que deben ser atendidas por médicos y pedagogos, o médicos-pedagogos¹².

teorías, sino en función de las formas dominantes de esta disciplina implicadas en el campo de la educación.

¹³ Jaeger (1933, p. 410) nos ofrece una pista por demás potente para estas notas: “El empirismo filosófico de los tiempos modernos es hijo de la medicina griega, no de la filosofía griega”. Del mismo modo, observemos la relación entre *techné* y teoría: “La palabra **techné** tiene, en griego, un radio de acción mucho más extenso que nuestra palabra **arte**. Hace referencia a toda **profesión práctica** basada en determinados conocimientos especiales y, por tanto, no sólo a la pintura y a la escultura, a la arquitectura y a la música, sino también, y acaso con mayor razón aún, a la **medicina**, a la estrategia de guerra o al arte de la navegación. Dicha palabra trata de expresar que estas labores prácticas o estas actividades profesionales no responden a una simple rutina, sino a reglas generales y a conocimientos seguros; en este sentido, el griego **techné** corresponde frecuentemente en la terminología filosófica

Hipótesis II: Si las teorías pedagógicas modernas fijan su atención en el individuo, en las cualidades del individuo (y no del sujeto), se apoyarán, más tarde o más temprano, en una cierta forma de relacionarse con la psicología y la sociología. En la derivación fenoménica de lo pedagógico, la *theoría* pierde sustancia y se convierte en un collage de fundamentos que no pueden prescindir de la explicación *ad hominem*. De ese plus también vive una cierta pedagogía revisionista de la educación tradicional: cada niño (léase individuo) tiene una personalidad que se explica por su implicación en el esquema de lo “bio-sico-social”.

Para finalizar, una señal de orden empírico. En Uruguay aparece en 1903, por primera vez, un libro referido al tema que nos ocupa. El texto aparece después de algunas décadas en las que ya se instalaba la preocupación por la educación del cuerpo, incluso casi tres décadas después de que la primera *Ley General de Educación Común* (1877) incluyera referencias a la educación física escolar. El libro referido se denomina *Educación Física y Manual de Gimnasia Escolar*, de Alejandro Lamas (1903). En el inicio del prólogo, Lamas afirma lo siguiente:

La **educación física** preocupa seriamente a todos los que dedican su intelecto a **cuestiones sociales**. Se reconoce universalmente que la **vida agitada** que hoy se lleva, exige del ser humano una organización robusta y una constante alternativa de ejercicio físico e intelectual. Los hombres dirigentes en materia de **instrucción pública** han comprendido hasta la evidencia que en la escuela es absolutamente indispensable dar mayor amplitud a los ejercicios físicos y de ahí la preocupación también universal

de Platón y Aristóteles a la palabra *teoría* en su sentido moderno, sobre todo allí donde se la contraponen a la mera experiencia. A su vez, la *techné* como teoría se distingue de la ‘teoría’ en el sentido platónico de la ‘ciencia pura’, ya que aquella teoría (la *techné*) se concibe siempre en función a una **práctica**” (Jaeger, 1933, p. 515). El resaltado en negrilla me corresponde. Platón llama “terapéutica pedagógica de las enfermedades” a la medicina (Platón, ca. 380-365, 406a).

al respecto. El programa de **Pedagogía** para los estudiantes del magisterio exige una breve teoría sobre educación física y el conocimiento práctico de los ejercicios físicos indicados en el programa de estudio de las escuelas [...].¹³

La educación física como cuestión social en relación con los cambios en los modos de vida, lleva a pensar en su potencial pedagógico. Se puede advertir fácilmente que esta *serie* está en la línea de lo bio-político.

Consideraciones prospectivas

La educación no es un problema contemporáneo, tampoco lo es la educación del cuerpo. La preocupación por la dimensión corporal en lo humano está ya instalada en la Grecia clásica. Jaeger ha señalado que en

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

Desde entonces, la educación del cuerpo ha pasado por diversos modelos, ha atravesado los siglos con una serie de continuidades y rupturas para llegar hasta nuestros días. A pesar de la complejidad del problema, hay algunos rasgos contemporáneos que no es difícil identificar. Desde el siglo XIX la educación del cuerpo ha

sido el efecto de ciertas demandas económicas, sociales, culturales y políticas. Esta demanda ha sido funcional a la productividad de los trabajadores (preservación de la salud y mejoramiento de la fuerza de trabajo), la sensibilidad de una clase que constituye hegemonía y que necesitó de la constitución de un cuerpo de clase (burguesía), el empuje cientificista y la necesidad, tras los problemas de gubernamentalidad, de control y regulación de la población.

En el seno de esa configuración, que no son más que condiciones de posibilidad de un campo, podemos distinguir qué es lo que se nombra con la palabra "vida" y cuál es su lugar, estructuralmente hablando, en la cultura occidental moderna.

Los rasgos del capitalismo tardío no dejan mucha margen para que la cuestión de la educación del cuerpo sea algo más que una cuestión tecnológica, una preocupación por la vida que no es más que un refinamiento mercantilizado del higienismo del siglo XIX.

En su seminario sobre la relación sujeto y verdad en Occidente, Foucault (1981-1982, p. 246) señalaba que el repliegue sobre el yo contemporáneo está vacío de contenido. Expresiones del tipo "volver a sí", "liberarse", "ser uno mismo", remiten a un hedonismo ramplón. El signo de ese "retorno al yo", nada tiene que ver con la fortaleza de una ética del yo. De acuerdo con Foucault, la constitución de esta ética es una tarea urgente,

[...] si es cierto, después de todo, que no hay otro punto, primero y último, de resistencia al poder político que en la relación de sí consigo. [...] si se toma la cuestión del poder, del poder político, y se la vuelve a situar en la cuestión más general de la gubernamentalidad [...] creo que la reflexión sobre esta noción de gubernamentalidad no puede dejar de pasar, teórica y prácticamente, por el elemento de un sujeto que se definiría por la relación de sí consigo (Foucault, 1981-1982, pp. 245-246).

Si hay la posibilidad de pensar qué hace la educación con el cuerpo y qué cuerpo hace la educación, si esa posibilidad es finalmente la necesidad, explícita o implícita, de una sociedad

¹⁴ Las negrillas me corresponden.

que establece un programa para articular la relación cultural entre las generaciones, entonces no parece desdeñable prestar atención a la relación entre pedagogía y biopolítica, es decir, a los mecanismos más o menos institucionalizados

y estables a través de los cuales se produce un plus político, un plus de gubernamentalidad, un conjunto de efectos producidos a partir de la educación del cuerpo y de la noción de vida que se pone en juego en esa instancia.

Referencias

1. Abagnano, N. & A. Visalberghi. (1957). *Historia de la pedagogía*. México: FCE, 1995.
2. Agamben, G. (2008). *El Reino y la Gloria. Una genealogía teológica de la economía y del gobierno*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
3. Agamben, G. (2002). *Lo abierto*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2007.
4. Allouch, J. (2007). *El psicoanálisis, ¿es un ejercicio espiritual? Respuesta a Michel Foucault*. Buenos Aires: El cuenco de plata.
5. Avanzini, G. (1977). *La pedagogía en el siglo XX*. Madrid: Narcea, 1979.
6. Benjamin, W. (1955). *Dirección única*. Madrid: Alfaguara, 1987.
7. Deleuze, G. (1988). ¿Qué es un dispositivo? En: *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990.
8. Derrida, J. (1995). *Espectros de Marx. El Estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva internacional*. Trad. José Miguel Alarcón y Cristina de Peretti. 4. ed. Madrid: Trotta, 2003.
9. Durkheim, E. (1922). *Educación y sociología*. Buenos Aires: Schapire, 1974.
10. Ferrater Mora, J. (1994) *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Ariel, 2004.
11. Foucault, M. (1984). *Historia de la sexualidad. El uso de los placeres*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.
12. Foucault, M. (1981-1982). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: FCE, 2006.
13. Foucault, M. (1979). Omnes et singulatim: hacia una crítica de la "razón política". En: Foucault, M. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. (pp. 95-140). Buenos Aires: Paidós, 2008.
14. Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI, 1998.
15. Foucault, M. (1966). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.
16. Hoyos Medina, C. (1992). Epistemología y discurso pedagógico. Razón y aporía en el proyecto de modernidad. En: Hoyos Medina, C. (org.) *Epistemología y objeto pedagógico*. México: UNAM.
17. Jaeger, W. (1933) *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. México: FCE, 2001.
18. Lamas, A. (1903) *Educación Física y Manual de Gimnasia Escolar*. Montevideo: Barreiro y Ramos.
19. Marx, K. & Engels, F. (1848). *Manifiesto del Partido Comunista*. Moscú: Progreso, 1985.
20. Milner, J-C. (1995). *La obra clara. Lacan, la ciencia, la filosofía*. Buenos Aires: Manantial, 1996.
21. Platón. (ca. 380-365) *La República*. Buenos Aires: EUDEBA, 1963.
22. Raynaud, P. & S. Rials (eds.) (1996). *Diccionario Akal de filosofía política*. Madrid: Akal, 2001.