

Raumar Rodríguez Giménez\*

## ➤ **Cuerpo, sociedad y escuela: pensar claves para una reflexión relacional**

### **Introducción**

Cuando uno se enfrenta a la tarea de comunicar unas ideas, lo primero que preocupa es cómo organizarlas de manera que sean comprensibles y cuáles destacar de manera de no ser recurrente. Pero no es una tarea nada sencilla, y he llegado a la conclusión de que en algunas oportunidades, ni siquiera necesaria, aun a riesgo de que esta afirmación pueda parecer una excusa para presentar ideas bastante dispersas. Es por esta razón que decido correr este riesgo, deseo comunicar una serie de reflexiones, muy breves en algunos casos, a la vez que sugerir un repertorio de conceptos compartidos con relación a “cuerpo y educación”, con la ilusión de que puedan colaborar en el desarrollo de discusiones críticas en este campo. En varias oportunidades el lector encontrará vacíos o zonas difusas, oscuras, que deberán ser retomadas en otros trabajos. Es, en suma, una invitación a discutir y continuar ideas que muchas veces el trabajo solitario no permite germinar.

Una vez que la interpretación de las prácticas pedagógicas logra franquear el análisis de lo superficial y de lo instrumental, y sitúa estas cuestiones en una analítica profunda de las relaciones pedagógicas, entonces lo organizativo-funcional, lo administrativo, los aspectos formales y los saberes académicos y prácticos de la escuela cobran un nuevo sentido en tanto se los mire como prácticas de regulación y control social que remiten a proyectos políticos con una densidad cultural propia de una realidad histórica concreta. Habitualmente los trabajos referidos a la escuela se realizan desde la perspectiva cognitiva, reduciendo el aprendizaje a los aspectos intelectuales del sujeto. Sin embargo, cabe reconocer que todo aprendizaje es corporal, en tanto la dimensión simbólica de la circulación del conocimiento penetra en la dimensión biológica del sujeto y habilita a la producción de una conciencia práctica. Este ensayo se propone reflexionar sobre las representaciones y prácticas acerca del cuerpo que circulan en la escuela, intentando generar categorías que permitan descubrir los vínculos entre las representaciones y la posición

---

\* *Raumar Rodríguez Giménez es docente e investigador en la temática Cuerpo y Pedagogía en el Instituto Superior de Educación Física y en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. Entre otros, ha publicado los siguientes artículos: “Educación Física y Sociedad virtual”; “La Cultura Física en el Proyecto Moderno Uruguayo”; “El cuerpo en la escena del Uruguay del ’900”; “Una Reflexión del lugar del cuerpo en la construcción de la identidad”. Correo electrónico: raumar@adinet.com.uy.*

que ocupan los agentes en la institución, así como los tipos de prácticas corporales que habilitan unas y otras representaciones. A partir de esto se pretende identificar líneas de continuidad y de ruptura con la configuración simbólica particular que adquieren el cuerpo y las prácticas respecto a éste en el “proyecto moderno uruguayo”, con el propósito de dar continuidad a trabajos vinculados a cuerpo-educación-sociedad que se presentan como antecedentes.

## 1. El cuerpo en la institución escolar: primera mirada

Es habitual escuchar que la escuela en su conjunto ha desconocido y negado el cuerpo y que sólo se ha trabajado desde y hacia lo intelectual. Este discurso ha sido acompañado con una crítica de la perspectiva dualista del cuerpo y de la educación, reclamando un lugar para el cuerpo en la escuela y fundamentalmente para las actividades físicas en dicha institución. Sin embargo, este tipo de crítica sostiene y reproduce la perspectiva dualista, en tanto desconoce la unidad del sujeto y pretende nuevas prácticas para “equilibrar” el trabajo sobre la mente y el cuerpo en la escuela. Esto significa desconocer que todo trabajo sobre cualquiera de las dimensiones de la subjetividad es un trabajo en y sobre el cuerpo: la diferencia está en la visibilidad y explicitación de este trabajo. El cuerpo es una construcción social, por lo tanto las representaciones acerca del mismo evidencian una visión del mundo y del sujeto, constituyéndose así en el horizonte que da sentido a las prácticas corporales. Así es que se hace necesario, desde una perspectiva pedagógica crítica, poner en relación las representaciones acerca del cuerpo en la escuela y las prácticas “permitidas-no permitidas”, la relación de éstas con la posición de los agentes en la institución y en el espacio social en general, y a su vez esto en el conjunto de prácticas sociales respecto al cuerpo. Compartimos la idea de que la cultura acontece en el cuerpo, y si bien la escuela no es el único lugar de producción cultural, consideramos que ha sido y es un lugar privilegiado para esto. Por esta razón, las nociones adquiridas sobre (y en) el cuerpo durante el largo y denso proceso de la educación formal, resultan un lugar clave para comprender el “devenir corporal” de la subjetividad. De esta forma, una perspectiva crítica en educación –preocupada por la emancipación del sujeto– debe considerar que no hay emancipación posible sin liberación del cuerpo y que ésta no se produce por la simple sumatoria yuxtapuesta de actividades físicas:

Las pedagogías son portadoras de preceptos que dan a los cuerpos una forma y los escudriñan para someterlos a normas, seguramente todavía más que el pensamiento. Imágenes sugeridas, gestos esbozados induciendo, en silencio, las posturas y comportamientos, frases anodinas donde las palabras, sin parecerlo, diseñan una postura que enmascarará una elaboración semi-consciente al mismo tiempo que laboriosa; frases más pesadas de órdenes dadas fijan, con una precisión analítica o solemne, las apariencias, los modos de ser y la postura” (Vigarello citado en Soares 2001a: 112<sup>1</sup>).

---

<sup>1</sup> La cita original está en portugués.

## 2. La historia de las intervenciones sobre el cuerpo en el Uruguay “moderno”

De los trabajos referidos a este aspecto del Uruguay del Novecientos<sup>2</sup> se desprende que en ese entonces se proyectó una nueva mirada sobre el cuerpo: la construcción simbólica se realizó fundamentalmente desde la “medicalización” de las prácticas corporales y desde el disciplinamiento (militarizado) de dichas prácticas. Es decir, lo médico y lo militar convergieron en una mirada sobre el cuerpo y se transformaron en fuertes dispositivos que se ocuparon de la regulación biológica y moral de la población. Cabe señalar que, según Barrán, el saber médico “se nutrió fundamentalmente del orden mental establecido, de los valores, las convenciones, los lugares comunes, los temores y las ansiedades, a menudo complejos y contradictorios, de aquella cultura” (Barrán 1995: 10-11). Por eso, agrega, “el saber médico construyó un cuerpo humano que era la imagen de lo que aquella cultura deseaba fuera el cuerpo” (16). Esto condujo a la “moralización del saber médico” y a la “medicalización de la moral”, en tanto la conducta higiénica se equiparó a la conducta virtuosa (19). Pero “la introducción de la racionalidad no se hizo solamente vía anátomo-fisiológica, sino también a través de un saber de las prácticas militares” (Goitía/Peri/Rodríguez Giménez 1999: 74). Como se ha afirmado, “los fines están claramente determinados: el disciplinamiento del cuerpo, el control de la actividad, la formación del ciudadano respetuoso de las leyes y defensor de su patria. Es claro y manifiesto [...] el interés de unir lo militar a lo escolar mediado por la cultura física” (Goitía/Peri/Rodríguez Giménez 1999: 76).<sup>3</sup>

Estudios sobre temáticas similares han mostrado grandes líneas de continuidad en la región. En ellos aparecen categorías de análisis respecto de las intervenciones en y sobre el cuerpo que creo pertinente mencionar: en Brasil, Carmen Soares (1998) nos habla de “el cuerpo moldeado: la limpieza y la utilidad”, “el cuerpo adiestrado: el individuo, disciplinador de sí mismo”. En Argentina, Patricio Calvo (2000) realiza un estudio genealógico sobre los inicios de la Educación Física en el Estado y la disciplina, donde se observan conclusiones análogas a los estudios sobre Uruguay, fundamentalmente en lo que a la perspectiva militarista refiere. Del mismo modo, Angela Aisenstein afirma que, preguntándose por el currículum inicial en Educación Física en Argentina (1880-1930), aparecen tres vertientes: “la gimnasia metodizada, los ejercicios militares y el deporte bajo la sistematización de la pedagogía moderna” (1998: s. n.).

## 3. Una historia más cercana: el cuerpo a fines del siglo xx

Con respecto al Uruguay, el principal antecedente es el trabajo de Adriana Marrero (1996). Compartimos la idea de la autora cuando dice “la enseñanza de habilidades fisi-

<sup>2</sup> Entre ellos se destacan: Barrán (1994 y 1995); Barrán/Caetano/Porzecansky (1997); Reyes Möller (1996); Goitía/Peri/Rodríguez Giménez (1999) y Rodríguez Giménez (2001).

<sup>3</sup> En el mismo trabajo se cita a un ilustre personaje de la Educación Física del 900 uruguayo, el Sr. Abel Pérez, quien argumenta sobre la necesidad de organizar “batallones escolares”: “Porque además realizan un doble fin escolar y patriótico: respecto a lo primero, haciendo de esos alumnos niños sanos, vigorosos, libres, estudiosos, educados y patriotas; respecto a lo segundo, porque los ejercicios físico-militares en la escuela aseguran elementos concientes para la defensa posible de la patria” (Goitía/Peri/Rodríguez Giménez 1999: 75).

cas y corporales no ha sido motivo de mayor preocupación o desvelo de los uruguayos, y más aún si la comparamos con el cuidado escrupuloso con el que sí solemos vigilar en nuestros niños y jóvenes, la adquisición de conocimientos y destrezas de tipo más puramente intelectual” (Marrero 1996: 5). Si bien el presente ensayo no está orientado estrictamente al ámbito de la Educación Física, se considera a ésta como un momento clave de trabajo en y sobre el cuerpo en la escuela. Marrero hace abordajes acerca de la relación de tres lógicas antitéticas –trabajo, juego y vocación–, poniendo en juego nociones de disciplina, ocio, consumo, cuerpo, psicologización, control social, en relación con el contexto de modernización cultural. Este trabajo nos ha informado, entre otras cosas, sobre las representaciones de cuerpo de los profesores de Educación Física, uno de los principales agentes del trabajo en y sobre el cuerpo en la escuela, en tanto “personal especializado”.

Otro antecedente, lo constituye el trabajo de Leticia Folgar y Raumar Rodríguez Giménez (2001), donde se aborda la relación cuerpo-identidad desde una perspectiva social y cultural, y se afirma que cuerpo e identidad están ligados al intercambio de significados sociales y culturales. Por tanto, las concepciones de cuerpo (esto es, las representaciones acerca de éste) sólo pueden ser comprendidas a partir del horizonte de sentido en el cual se producen. De acuerdo con esto, otras claves del trabajo son: identidad corporificada, cuerpo como construcción simbólica, relación cuerpo-mundo-de-la-vida-sistema, cuerpo y racionalización.

Vayamos a un antecedente estrictamente vinculado con cuerpo y escuela: el trabajo de Diana Milstein y Héctor Mendes (1999). Los autores abordan aspectos cotidianos de la escuela, poniendo la atención en la “producción social del cuerpo de los alumnos” y en cómo esta producción sostiene y evidencia una cierta lógica práctica de la escuela que se inscribe, se “hace carne”, en el cuerpo del sujeto. Los autores presentan su obra como una apertura a la investigación empírica sobre la relación cuerpo y escuela. Desde esta posición, abordan cuestiones como el espacio y el tiempo escolar, el juego escolar, la estética escolar, la escolarización del cuerpo y la moralización del orden en la escuela. La novedad es: “a diferencia de quienes argumentan que las prácticas escolares manifiestan la ausencia y el desconocimiento del cuerpo, sostenemos que el trabajo pedagógico con alumnos implica siempre un trabajo con y en el cuerpo [...] y que este trabajo es la base y la condición de los demás aprendizajes” (Milstein/Mendes 1999: 17).

Un proyecto social y su estructura se sostienen desde diversos espacios y desde las intervenciones/acciones en diferentes campos: en tanto el cuerpo ha sido un lugar central en las prácticas sociales del proyecto moderno, una interpretación del estado actual puede estar informando sobre algunos rasgos sociales vinculados a la modernidad o a la ruptura con ésta. Sólo una reconstrucción rigurosa de los discursos acerca del cuerpo en la escuela<sup>4</sup>, indagando en las representaciones y prácticas de sus agentes, puede dar cuenta de los efectos del campo pedagógico en la biografía corporal del sujeto. Esto es posible si se interpreta el cuerpo como un “universo de sentido” hecho carne, como la parte del mundo para la cual el mundo se vuelve cosa. La relación cuerpo-escuela manifiesta una fuerte

<sup>4</sup> De acuerdo con conceptos que pertenecen a Bourdieu, podemos decir que en la escuela como espacio social tiene lugar, entre otras cosas, parte de la lucha por una definición del “cuerpo legítimo” y de un “uso legítimo del cuerpo”. Ver P. Bourdieu (1993: 66).

tensión para la construcción de la identidad, e indagar en esta tensión a través de las representaciones es bucear en lo más íntimo de la escuela y en lo más social del sujeto.

#### **4. Sobre la indeterminación del cuerpo en la relación cuerpo-pedagogía**

La investigación de la relación cuerpo-pedagogía no es en ningún caso una indagación sobre las prolongaciones de las funciones vitales del hombre, sino el hundimiento en el terreno maleable de la indeterminación: en el entrecruzamiento de lo biológico y la palabra –podría decirse también naturaleza y cultura– se encuentra la clave para comprender en parte, y sólo en parte, la complejidad de la acción del sujeto una vez adentrado y sumergido en un saber denominado Educación Física; absuelto de la displicencia satisfactoria de la narcisidad y atravesado por enunciados normativos que disponen y regulan su trabajo corporal, así como su auto-trabajo corporal, en función de una lógica que comprende la producción, distribución y consumo de un bien simbólico que es, a la vez que externo, también trabajo sobre sí mismo. Dicho de otro modo, el saber pedagógico que se instala en el cuerpo deviene un dispositivo de disciplinamiento. A esto debe agregarse que, en tanto existe una circulación implícita del saber pedagógico orientado al control, identificación y regulación del cuerpo en el espacio del aula y en la institución escolar en su totalidad, la efectividad del dispositivo que pone en relación el cuerpo y la pedagogía se potencia. Y en esto radica la fuerza del dispositivo pedagógico, en la relación inversamente proporcional entre visibilidad y eficacia. La arbitrariedad cultural se instala en el aula, aun en tiempos en los que predominan las pedagogías blandas:

La idea de una acción pedagógica “culturalmente libre”, que escapara a la arbitrariedad tanto en lo que impusiera como en la manera de imponerlo, supone desconocer la verdad objetiva de la acción pedagógica, en la que se expresa una vez más la verdad objetiva de una violencia cuyo carácter específico reside en que logra ocultarse como tal. [...] Si hoy se puede llegar a pensar en la posibilidad de una acción pedagógica sin obligación ni sanción es a causa de un etnocentrismo que lleva a no percibir como tales las sanciones del modo de imposición de la acción pedagógica característico de nuestras sociedades: colmar a los alumnos de afecto, como hacen las institutrices americanas, empleando diminutivos o calificativos cariñosos, estimulando insistentemente a la comprensión afectiva, etc., es dotarse de un instrumento de represión, la negación del afecto, más sutil pero no menos arbitrario que los castigos corporales o la reprimenda pública (Bourdieu/Passeron 1981: 57-58).<sup>5</sup>

#### **5. La relación cuerpo y pedagogía: en el límite de la erudición y la domesticación**

Tal como afirman Milstein y Mendes (1999: 18), “el trabajo pedagógico con alumnos implica siempre un trabajo con y en el cuerpo”. Sin embargo, es necesario realizar una distinción en las diferentes configuraciones prácticas de este trabajo que tiene como

---

<sup>5</sup> Sobre este punto, surge la tentación de seguir citando las esclarecedoras ideas de Bourdieu y Passeron, quienes cuestionan la pertinencia de las pedagogías que se autoproclaman no directivas o liberales, ocultando la verdad objetiva de la violencia simbólica que toda acción pedagógica implica. Se ha escogido este pasaje de *La Reproducción* por referirse especialmente a este tema.

objeto la producción social del cuerpo del alumno en el marco formal que brinda la institución escolar. Estas configuraciones prácticas tienen lugar fundamentalmente desde dos ejes: la erudición y la no-erudición. En el primero de estos ejes está instalado, entre otros menos específicos, el conjunto de saberes propios del campo de la Educación Física, que como construcción histórica ha encontrado fundamentos, a su vez, en dos vertientes: la anátomo-fisiología y la militar.<sup>6</sup> En tanto campo con autonomía relativa y cierto capital específico, habitualmente la institución escolar demanda la presencia de “personal especializado”<sup>7</sup>, en este caso el profesor de Educación Física. Este es uno de los agentes más importantes en las “luchas sobre la definición del *cuerpo legítimo* y el uso *legítimo del cuerpo*” (Bourdieu 1993: 66), si no el más importante, dentro de las luchas por la definición social del cuerpo. La fuerza integradora del discurso pedagógico, y sobre todo del “microdiscurso pedagógico”, es decir el que circula cotidianamente formando parte del “mundo de la vida”<sup>8</sup> y dando sentido a las prácticas cotidianas en las instituciones concretas, es lo que hace que, aun existiendo distintos agentes que participan de esta lucha, pueda existir un discurso y unas prácticas más o menos homogéneos respecto del cuerpo del alumno en particular y de todos los agentes de la institución educativa en general.

El segundo eje, el que he denominado no-erudito, está asociado a todas aquellas intervenciones respecto del cuerpo que no provienen de un saber científico-pedagógico, sino que se realizan a partir de ciertos saberes institucionalizados, no reflexivos, que intentan poner el cuerpo entre paréntesis: la tradición de la escuela moderna ha sobrevalorado los aspectos intelectuales y cognitivos, y ha infravalorado los habitualmente llamados saberes corporales. Desde este supuesto implícito, los maestros intentan aquietar el cuerpo de sus alumnos, someterlo a cierta disciplina que permita introducir los contenidos previstos por los programas escolares. Esto se evidencia en las prácticas cotidianas de las escuelas, cuando el maestro, aun no reconociéndolo, realiza un trabajo sobre el cuerpo a fin de cumplir con los objetivos preestablecidos, objetivos que, habitualmente, tienen que ver con el dominio de la racionalidad. La razón pone al cuerpo entre paréntesis en nombre de la razón. El cuerpo, el aspecto más inaprehensible del sujeto, pareciera quedar en lo nocturno y de allí no salir, resignado a ser sometido por los dominios de la razón, cuyo lugar se encuentra en lo diurno. Cabe una digresión más: el maestro no es el único agente de la institución escolar que pone el cuerpo entre paréntesis en el sentido que se ha explicado, sino que todos los agentes lo hacen siempre que las normas y el buen funcionamiento de la institución lo requieran, es decir, siempre que se vea amena-

---

<sup>6</sup> Varios trabajos de investigadores de la región muestran ciertas conclusiones análogas: Soares (1998, 2001a, 2001b); Goitía/Peri/Rodríguez Giménez (1999); Rodríguez Giménez (2001); Aisenstein (1998); Vracht (1996).

<sup>7</sup> “Autonomía relativa” y “capital específico” se usan en el sentido que da P. Bourdieu a estos conceptos; “personal especializado” es una expresión usada por Berger y Luckman (1995).

<sup>8</sup> “Mundo de la vida” es “un acervo de patrones de interpretación transmitidos culturalmente y organizados lingüísticamente” (J. Habermas citado por Mélich 1996: 47). Este acervo provee de “convicciones aporéticas” para la acción. Hablar de convicciones significa una referencia a lo intelectual. Propongo usar la noción “cuerpo aporético”, para referirse al conjunto de gestos y movimientos que permite a los sujetos una performatividad social aporética. Es decir, que permite participar de la acción desde el repertorio gestual común a un grupo o sociedad. Sin embargo, es necesario convenir que este “cuerpo aporético” no es dado, tampoco pertenece a una esencia del sujeto: es producto del proceso educativo en términos generales y se naturaliza como parte de la reproducción cultural.

zado el “orden escolar”. Y más sutilmente –y tal vez paradójicamente– también el profesor de Educación Física participa de este “silenciamiento” del cuerpo, en todas y cada una de las infinitas aulas en las que se exige un máximo de disciplina(miento) a fin de poder enseñar los tradicionales contenidos de dicho campo.

## 6. De la pedagogía de la anatomía a la anatomía de la pedagogía

Lembro-me de quando era criança e via, como hoje não posso ver, a manhã raiar sobre a cidade. Ela não raiava para mim, mas para a vida. Porque então eu, (não sendo consciente) eu era a vida. E via a manhã e tinha alegria. Hoje vejo a manhã, tenho alegria, e fico triste. Eu vejo como via, mas por trás dos olhos, vejo-me vendo. E só com isso, se obscurece o sol, o verde das árvores é velho, e as flores murcham antes de aparecidas.

Fernando Pessoa (*Livro do Desassossego*)

La realidad inmediata e imposible de traspasar que significa el cuerpo para un niño, va sufriendo poco a poco, como producto de la entrada al *mundo de delimitación* que significa la educación, un proceso de objetivación que reubica el cuerpo en el horizonte de sentido desde el cual se construye dicha delimitación. Como en el texto de Pessoa, el niño tiene un cuerpo pero no sabe que lo tiene, o sería más exacto decir que no tiene representaciones reflexivas sobre sí mismo. Así, podría decirse que simplemente *vive su cuerpo*. La realidad interpretable para el sujeto –la realidad que existe para él, en tanto puede aprehenderla– se va constituyendo desde las categorías sociales que configuran la cultura, y que a su vez están históricamente construidas. Dentro de esa realidad material y simbólica que el sujeto usa como andamio cotidiano, para dar significado a todas y cada una de las actividades del “mundo de la vida”, se encuentra el cuerpo, en su sentido más material. Claro está que no puede establecerse un límite cronológico que separe un momento de no-objetivación de otro de objetivación del cuerpo, pero sí puede afirmarse que la biografía escolar en su conjunto es un elemento relevante en la configuración del devenir corporal. Por tanto, comprender esa instancia que se llama *biografía escolar*, es acceder a una clave sustantiva para comprender la apropiación que hace la escuela del cuerpo –y en un sentido amplio, la pedagogía– ya que ésta emite un discurso (no homogéneo ni monolítico) configurado a su vez por discursos mínimos que orientan la práctica cotidiana del cuerpo, en la escuela primero y en la vida social en general después. Como afirma Bourdieu (1989: 27), “el lenguaje y el pensamiento de la Escuela realizan una ordenación por la valoración de ciertos aspectos de la realidad [...], el mundo natural sólo llega a ser significativo cuando es objeto de una *diacrisis*, de un corte que asegura el triunfo del límite (*peras*) sobre el caos sin delimitación (*apeiron*): la Escuela suministra el principio de esta ordenación y enseña el arte de operar con ella”.<sup>9</sup> Podría decirse con

<sup>9</sup> En el artículo citado, el autor utiliza el nombre “escuela” para referirse tanto a “escuelas de pensamiento” como a la institución escolar. Utilizo aquí, para referirme al cuerpo en la institución escolar, ideas y palabras que Bourdieu usa para referirse a los esquemas intelectuales y lingüísticos.

Bourdieu, que así como la institución escolar (junto a las escuelas de pensamiento que le dan gran parte del sentido a ésta, sobre todo desde el conjunto de ideas pedagógicas que orientan las prácticas) da referencias y define itinerarios para el pensamiento del sujeto, lo mismo hace con el cuerpo: habilita e inhabilita un conjunto de prácticas corporales posibles para el imaginario escolar, organiza esas prácticas, define itinerarios corporales, delimita el espacio de dichos itinerarios, traza las fronteras de lo que puede hacerse y lo que no (podría decirse incluso lo deseable para el proyecto pedagógico de la institución escolar) de tal modo que el escolar aprende a desplegar su cuerpo en un territorio tal como si se encontrara improvisando libremente un recorrido que, desde el principio de la escolarización del cuerpo, ha transitado cotidianamente, como parte sustantiva del total de aprendizajes demandados por la institución escolar. La arbitrariedad cultural permea sutilmente el cuerpo y lo impregna de los valores dominantes de la época:

Lo que así es incorporado se encuentra situado fuera del alcance de la conciencia, incommunicable, irremplazable, inimitable y por ello más precioso que los valores incorporados, hechos cuerpo, por la transustancialización que realiza la persuasión clandestina de una pedagogía implícita, capaz de inculcar toda una cosmología, una ética, una metafísica, una política a través de órdenes tan insignificantes como “ponte derecho” o “no sujetes el cuchillo con la mano izquierda”. Toda la astucia de la razón pedagógica reside precisamente en el hecho de arrancar lo esencial bajo la apariencia de exigir lo insignificante (Bourdieu 1991: 266).

## 7. Fragmentos de realidad del cuerpo en la escuela (o el panóptico imposible)<sup>10</sup>

El cuerpo de los sujetos que forman parte de la institución escolar circula de manera heterogénea, diversa, en ocasiones en forma herética respecto del “orden escolar”, hasta que un cierto régimen de enunciación hace que ese cuerpo con límites difusos cobre una precisión tal que lo transforme en objeto de control y predicción pedagógicos. Sin embargo, puede recomponerse esta idea a partir de una serie de agregados:

1. ¿Puede comprenderse el devenir del cuerpo en la institución escolar a partir de las nociones clásicas de totalidad, continuidad, causalidad? Cuando he dicho que el cuerpo acontece en la cultura, no se trata de afirmar que este es un proceso que adquiere inteligibilidad a partir de la enunciación de una serie de hechos encadenados de manera causal e ininterrumpida. De este modo, hay que entender este acontecer como el resultado –provisional y más o menos inestable<sup>11</sup>– de una lucha entre diferentes significados, que, eventualmente, pueden girar sobre sí mismos y retornar como estructurantes de un sentido que configure prácticas sociales de disciplinamiento, aun asumiendo que la práctica no se agota ni reduce a lo que el discurso dice de ella. Digo esto para intentar mostrar cómo profesores y maestros se encuentran, en muchas oportunidades, ellos mismos

<sup>10</sup> Para Roger Chartier (1996: 32) lo vivido, las instituciones, las relaciones de dominación, los textos, las representaciones, las construcciones intelectuales constituyen “fragmentos de realidad”, cuyo ordenamiento hay que comprender para ver cómo se articulan realidades diversas.

<sup>11</sup> De allí proviene el carácter necesario de la continuidad del proceso educativo como violencia simbólica. Si ha de ser discontinuo, débil y restringido, producirá efectos contingentes.

envueltos en redes de significados que embretan la práctica educativa, la tornan rígida y poco significativa para los alumnos, acatando predicados pedagógicos totalitarios. Así, es necesario tener presente que cuando se dice que la cultura acontece en el cuerpo, está, a la vez que actualizándose, generando las condiciones para su reproducción.

2. Aunque no se pueda hablar de una causalidad absoluta sobre cómo se construye el cuerpo en la institución escolar, y sí pueda decirse que esta construcción, en tanto lucha, depende del azar<sup>12</sup> de la misma, es de considerar la importancia de la inteligibilidad de esas prácticas como parte del conjunto de prácticas que reproducen o transforman las relaciones sociales de dominación. Esto es: la singularidad de los acontecimientos debe ponerse en relación con el conjunto de luchas sociales por la dominación legítima y la legitimidad de la dominación.

3. El predicado pedagógico se disuelve en el aula. El orden descendente del discurso que da sentido a las instituciones (presente en los discursos de las reformas educativas, en los programas y planes escolares, etc.) pasa por una serie de filtros que resignifican ese discurso y, efectivamente en la situación de aula, funciona como una entelequia que se justifica a sí misma más que a la propia práctica. No hay ningún poder central que pueda regular absolutamente la cotidianidad de la institución escolar.

4. En el conjunto de prácticas del sujeto pedagógico, prácticas corporales en su totalidad, hay una serie que escapa a su enunciación, que discurre ajena al predicado pedagógico y que por tanto no es parte de la violencia simbólica que se ejerce a través de la educación. Sin embargo, cabría el resguardo de que lo no-enunciado también es factible de ser reproducido en el dominio mismo de lo hecho carne, de una cierta *hexis* que incluso es invisible para los maestros y profesores, desde el discurso y desde su positividad: simplemente no se ve, porque tiene lugar como prácticas sin discurso. Es una línea de fuga para la reproducción escolar, pero tal vez no para otros espacios de la cultura en general. Asumir esto implica asumir que hay un lado oscuro, no gobernado, del sujeto pedagógico; o, de otro modo, que éste deviene según un orden discursivo y otro no-discursivo: la racionalidad pedagógica (y pedagogizante) no abarca ni regula la totalidad de las prácticas de la institución escolar. Así, el discurso y la práctica pedagógica respecto del cuerpo en la institución escolar no lo inauguran: el cuerpo fluye según un orden mucho más difuso que el “orden escolar”, en prácticas múltiples y heterogéneas, y sólo es efectivamente disciplinado allí donde su resistencia es menor que el poder ejercido por las prácticas solidarias con dicho orden que, por otra parte, también es múltiple. En cualquier caso, es necesario acordar que “no hay pues objetos históricos preexistentes a las relaciones que los constituyen, no hay campo de discurso o de realidad delimitado de manera estable e inmediata” (Chartier 1996: 52). La relevancia de dar cuenta de esto es poder restituir a la práctica pedagógica su sentido emancipador, tal cual se ha dicho por parte de los pedagogos que han pensado desde la teoría crítica.<sup>13</sup> Pero esta tarea es posible sólo

<sup>12</sup> La expresión “azar” es usada por Roger Chartier (1996).

<sup>13</sup> De acuerdo con Paulo Freire (1994: 118), “lo que hay que subrayar es esencialmente la necesidad de trascender la práctica educativa que tiende a la domesticación, para reemplazarla por otra que tienda a la liberación”. “Por definición, una forma liberadora de práctica educativa propone una ‘arqueología’ de la conciencia” (Freire 1994: 124) y, agrego, del cuerpo. En palabras de Foucault (1992b: 24), “arqueología sería el método propio de los análisis de las discursividades locales”.

si se puede evidenciar “la ‘razón’ de las prácticas –tanto de esas prácticas dominantes que organizan normas e instituciones, como de aquellas, diseminadas y menores, que tejen lo cotidiano o manifiestan las ilegalidades” (Chartier 1996: 54).

## 8. El cuerpo de la escuela: un cuerpo plano

Mientras la institución escolar sigue empeñada en enseñar un cuerpo reducido a su dimensión anátomo-fisiológica, la vida fuera de ella parece modificarse a un ritmo bastante más dinámico. Reflexionar acerca del juego de la identidad y de la relación para comprender las actuales configuraciones respecto del cuerpo como construcción social-simbólica, se torna sustantivo en un tiempo en que el paisaje urbano se convierte en un referente importante para los sujetos. Éste está cargado de mensajes publicitarios de los cuales una inmensa mayoría ha tomado al cuerpo como el principal instrumento mediático. Un recorrido por algunas de las principales ciudades de la región (Montevideo, Buenos Aires, Porto Alegre, etc.) muestra un escenario urbano repleto de cartelería publicitaria cuyo centro es el cuerpo: se evidencia una modificación donde el texto es mínimo para dar paso a la imagen. No es el objeto de este trabajo realizar un estudio sobre la dimensión semiótica de la publicidad urbana, se trata de una constatación empírica que sirve como punto de partida para una reflexión de la relación cuerpo-escuela-espacio urbano.<sup>14</sup> La cuestión de la identidad deja de ser un fenómeno a reflexionar exclusivamente a partir de la noción de “lugar antropológico”, para compartir espacios con los “no lugares” (Augé 1998). Según Augé, “el lugar se cumple por la palabra, el intercambio alusivo de algunas palabras de pasada, en la convivencia y la intimidad cómplice de los hablantes” (Augé 1998: 83). Podríamos agregar que lo mismo sucede con el conjunto de disposiciones corporales, ya que, compartiendo los sujetos una cosmología, encuentran en la interacción cotidiana un territorio común donde el repertorio de gestos y movimientos en general habilita un discurrir de la acción más o menos aproblemático. Cuanto más público es el espacio de la interacción, es decir, más alejado de la intimidad, más acotado el conjunto de gestos disponibles para la performatividad social. Y esta performatividad parece estar fuertemente pautada –aunque no absolutamente– por esa abrumadora cantidad de mensajes que tienen como objeto al cuerpo. Entiendo que esto merece la atención de nuestras reflexiones, en un momento en que la tarea de la institución escolar aparece debilitada, formando parte de una cultura que se ha escindido de la mayor parte de su historia, produciendo prácticas culturales efímeras, con relatos que tienden a desvanecerse en el propio acto, agotando las interpretaciones en la satisfacción egoísta:

---

<sup>14</sup> Esta preocupación se construye tomando como referencia algunos datos del Censo Nacional de 1996, realizado por el Instituto Nacional de Estadística. Este censo muestra que el 91% de la población total de Uruguay vive en áreas urbanas. La población urbana crece a una tasa anual promedio de 10 por mil, mientras que la rural decrece a un ritmo de 21 por mil anual. A su vez, respecto de la educación, se dice lo siguiente: “Aunque la población analfabeta alcanza todavía a unas 80.000 personas de 10 años o más de edad, su peso relativo en el total de esta población se redujo al 3,1 por ciento, situando al país en una posición de vanguardia en la región” (Instituto Nacional de Estadística, <<http://www.ine.gub.uy/censo96/cencap1.htm>>; fecha de consulta: 16.07.2002).

Un mundo donde se nace en la clínica y donde se muere en el hospital, donde se multiplican, en modalidades lujosas o inhumanas, los puntos de tránsito y las ocupaciones provisionales [...], donde se desarrolla una apretada red de medios de transporte que son también espacios habitados, donde el hábité de los supermercados, de los distribuidores automáticos y de las tarjetas de crédito renueva con los gestos del comercio “de oficio mudo”, un mundo así prometido a la individualidad solitaria, a lo provisional y a lo efímero, al pasaje, propone al antropólogo y *también a los demás* un objeto nuevo cuyas dimensiones inéditas conviene medir antes de preguntarse desde qué punto de vista se lo puede juzgar (Augé 1998: 84<sup>15</sup>).

Si la tarea de la educación debe construirse como un ejercicio de práctica de la libertad, el educador debe estar atento a las modificaciones culturales de su tiempo. Así, debe tener presente que cuando educa el cuerpo de los sujetos, todos sus mensajes serán resignificados, explícita o implícitamente, por el propio sujeto que circula por el espacio social, entendiendo este espacio como un lugar de una experiencia de relación con el mundo, como “lugar practicado” (Augé 1998: 85). Si bien la institución escolar es un lugar privilegiado de producción y reproducción cultural, no es el único. De concebirla de este modo, seguramente se estará educando para otra realidad cultural y no para la que el propio sujeto está viviendo. Por tanto, la escuela debe problematizar el cuerpo. Esto significa que debe abandonar la reducción del cuerpo al signo, al plano del atlas de anatomía que lo prefigura como un objeto sin densidad, sin profundidad, perfectamente explicable, controlable y predecible, que encuentra su correlato en la prescripción del ejercicio físico, para abordarlo como un objeto polisémico que en la interacción subjetiva se abre a la heterogeneidad de significados y que, como cualquier significante, se rige por el principio de indeterminación semántica.

## 9. Al final (como principio): una declaración (necesaria) de propósitos (necesarios)

Si Bourdieu y Passeron escribieron *La Reproducción* en 1970, y Michel Foucault escribió *Vigilar y Castigar* en 1975, y desde entonces han proliferado una serie importante de investigaciones que dan cuenta de cómo el cuerpo es objeto y blanco del poder que, a su vez, como construcción social, reproduce aquellos códigos culturales que son impuestos por las clases dominantes<sup>16</sup>, y si a pesar de estas investigaciones, todo parece permanecer inerte en el campo de las prácticas pedagógicas, sin avances ni retrocesos que puedan transgredir las limitaciones que sufren estas prácticas como dispositivo de control, si todo se repite, y si en el fondo el poder se despliega siempre tanto en sus for-

<sup>15</sup> Las cursivas son mías.

<sup>16</sup> A pesar de las evidentes diferencias entre el pensamiento de Bourdieu y el de Foucault, y aunque sus análisis recorran caminos diferentes, me parece necesario mencionar que este último aunque no quisiera una “historia de las mentalidades que sólo tendría en cuenta los cuerpos según el modo de percibirlos y de darles sentido y valor” (Foucault 1998: 184) sí creía necesaria una “historia de los cuerpos”, donde la noción “cuerpo de clase” es central para comprender cómo el despliegue de estrategias de poder de una clase necesita de un dispositivo que controle, regule y disponga un cuerpo específico, solidario con el conjunto de disposiciones de dicha clase (sobre este aspecto ver Foucault 1998: 151). En este punto es donde entiendo que la noción de “hábitus” de Bourdieu puede acoplarse con la noción de “dispositivo” de Foucault, si no teóricamente, al menos heurísticamente.

mas ascendentes como descendentes y se hace carne en prácticas ínfimas e infinitas que, analizadas una y otra vez, no dejan de decir lo mismo, ¿cuál es el sentido de seguir investigando estos procesos? El sentido es seguir abriendo paso a los saberes sometidos (Foucault 1992b: 15-32) y colaborar de manera específica con una comprensión crítica de los procesos de dominación, resquebrajar el terreno en el cual sedimentan y se legitiman estos procesos, acorralar la dominación allí donde se debilita y ponerla en el juego de las luchas por la emancipación del sujeto.

## Bibliografía

- Aisenstein, Angela (1998): "Historia de la Educación Física en Argentina". En: *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, VII, 13, s. n.
- Arboleda Gómez, Rubiela (1997): "Cuerpo y Pedagogía". En: *Educación Física y Deporte*, 19, 2, pp. 83-91.
- Ariès, Philippe/Duby, Georges (eds.) (1991): *Historia de la vida privada*. Tomo V. Madrid: Taurus.
- Augé, Marc (1998): *Los "no lugares". Espacios del anonimato*. Barcelona: Gedisa.
- Barrán, José Pedro (1994): *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Tomo 1: *La cultura "bárbara"*. Tomo 2: *El disciplinamiento*. Montevideo: Banda Oriental.
- (1995): *Medicina y Sociedad en el Uruguay del Novecientos. La invención del cuerpo*. Montevideo: Banda Oriental.
- Barrán, José Pedro/Caetano, Gerardo/Porzecanski, Teresa (eds.) (1997): *Historias de la vida privada en el Uruguay*. Tomo III: *Individuo y Soledades*. Montevideo: Taurus.
- Berger, Peter/Luckmann, Thomas (1995): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, Pierre (1989): "Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento". En: Gimeno Sacristán, José/Pérez Gómez, Andrés: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pp. 20-36.
- (1991): "La astucia de la razón pedagógica y la arbitrariedad cultural". En: Barreau, Jean-Jacques/Morne, Jean-Jacques: *Epistemología y antropología del deporte*. Madrid: Alianza, pp. 266.
- (1993): "Deporte y clase social". En Brohm, Jean-Marie: *Materiales de sociología del deporte*. Madrid: La Piqueta, pp. 57-82.
- (1996): *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean Claude (1981): *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Brohm, Jean-Marie et al. (1993): *Materiales de sociología del deporte*. Madrid: La Piqueta.
- Caetano, Gerardo/Rilla, José (1998): *Historia Contemporánea del Uruguay*. Montevideo: Fin de Siglo.
- Calvo, Patricio (1998): "Pienso... luego existo". En: *Revista Educación Física y Ciencia*, 4, pp. 7-13.
- (2000): "De frente... March. Inicios, autoritarismo y Educación Física en la Provincia de Buenos Aires. 1936-1940". En: *Revista digital efdeportes.com*, 5, 26, <<http://www.efdeportes.com/efd26/march.htm>> (24.03.2003).
- Chartier, Roger (1996): *Escribir las prácticas. Foucault, de Certeau, Marin*. Buenos Aires: Manantial.
- Folgar, Leticia/Rodríguez Giménez, Raumar (2001): "Una reflexión del lugar del cuerpo en la construcción de la identidad". En: *Actas del VII Encuentro de Investigadores en Educación Física*. Montevideo: Dpto. de Investigación del ISEF, pp. 99-107.

- Foucault, Michel (1992a): *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- (1992b): “Erudición y saberes sometidos”. En: Foucault, Michel: *Genealogía del racismo*. Madrid: La Piqueta, pp. 15-32.
- (1997): *Vigilar y Castigar*. México, D. F.: Siglo XXI.
- (1998): *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1994): *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Geertz, Clifford (1992): “Géneros confusos”. En: Geertz, Clifford: *Conocimiento local*. México, D. F.: Gedisa, pp. 31-49.
- Goitía, Nelly/Peri, Silvia/Rodríguez Giménez, Raumar (1999): “La Cultura Física en el Proyecto Moderno Uruguayo”. En: *Actas del 5º Encuentro de Investigadores en Educación Física*. Montevideo: Dpto. de Investigación del ISEF, pp. 65-80.
- Le Breton, David (1995): *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Marrero, Adriana (1996): *Trabajo, juego y vocación. Las antinomias de la Educación Física en Uruguay*. Montevideo: FCU.
- McLaren, Peter (1995): *La escuela como un performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Mélich, Joan-Carles (1996): *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.
- Milstein, Diana/Mendes, Héctor (1999): *La escuela en el cuerpo*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Narodowski, Mariano (1994): *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Nievas, Flabián (1998): *El control social de los cuerpos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Reyes Möller, Carlos (1996): “Del empaque y el desenfado corporal en el Novecientos”. En: Barrán, José Pedro/Caetano, Gerardo/Porzecanski, Teresa (eds.): *Historias de la vida privada en el Uruguay*. Tomo 2: *El nacimiento de la intimidad*. Montevideo: Taurus.
- Rodríguez Giménez, Raumar (2001): “El cuerpo en la escena del Uruguay del ’900”. En: Aisensstein, Angela et al. (eds.): *Estudios sobre deporte*. Buenos Aires: Libros del Rojas, pp. 155-164.
- Soares, Carmen (1998): *Imagens da Educação no Corpo*. São Paulo: Autores Associados.
- (ed.) (1999): *Corpo e Educação*. São Paulo: CEDES.
- (2001a): *Corpo e História*. São Paulo: Autores Associados.
- (2001b): *Educação Física. Raízes Européias e Brasil*. São Paulo: Autores Associados.
- Turner, Brian (1989): *El Cuerpo y la Sociedad*. México, D. F.: FCE.
- Varela, Julia/Álvarez-Uría, Fernando (1991): *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Vracht, Valter (1996): *Educación Física y aprendizaje social*. Córdoba: Editorial Vélez Sársfield.