

Hacia una *(re)politización* de los cuerpos. Educación Física, higienismo, eugenesia y Estado¹

Eduardo Galak

Palabras iniciales

Quiero comenzar por establecer un suelo compartido con el lector para desarrollar las ideas que a continuación expongo. Por un lado, voy a presentar y profundizar algunas cuestiones que trabajé en la tesis de doctorado (Galak, 2012), que tienen que ver con una premisa y una conclusión de la misma.

La premisa refiere a la afirmación de que todo discurso sobre la Educación Física tiene *necesariamente* una concepción sobre “política”, sobre “sujeto” y sobre “cuerpo”, aun cuando no estén explicitadas o sean entendidas en términos latos. Esto supone concebir que para comprender la *episteme* disciplinar de cada época es preciso interpretar a la política, entendida como modo de organización de las sociedades –donde la educación es sin dudas una de sus máximas expresiones para garantizar su reproducción–; a los sujetos, es decir, las personas que aprenden y enseñan, que participan en la vida de la Educación Física; y a los cuerpos, esto es, el *material* (físico y simbólico) con el cual trabajan, así como el movimiento.

Voy a centrarme principalmente en la relación entre “cuerpo” y “política”, o lo que es lo mismo, en las formas en que los discursos *oficiales* concibieron la educación de los cuerpos.

En cuanto a una de las consideraciones finales, concluimos que los discursos

¹ Esta investigación se desprende del proyecto de posdoctorado “‘Cuerpo’, ‘sujeto’ y ‘política’ en la educación de los cuerpos argentina y brasilera: eugenesia y Educación Física entre las décadas de 1920 y 1930”, financiada por la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES, Brasil) y radicada en la Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil).

disciplinares han estado siempre *atados* a los designios de las políticas estatales. Esto es, que la Educación Física ha sido objeto de “la” política, ha quedado *presa* de las políticas oficiales coyunturales sin poder desligarse nunca enteramente de ellas, o sin lograr generar alternativas universales *relativamente autónomas*. Sombra que persigue a la Educación Física hasta la actualidad.

Por último, expongo una aclaración introductoria no menor: en reiteradas ocasiones me referiré al cuerpo y a su educación en singular, aun cuando entienda que no existe una posición hegemónica al respecto y que la historia está surcada por disputas en torno a las prácticas, saberes y discursos disciplinares. Empero, este tratamiento en singular de “cuerpo” o de “educación” obedece a que voy a centrar estas palabras en pensar aquellos discursos que trascendieron, es decir, que excedieron la coyuntura de su producción, que pretendieron posicionarse como dominantes y que de alguna manera lo consiguieron, y que se postularon como “la” alternativa nacional; hablaron en nombre de “la” educación argentina del cuerpo.

Ahora bien, establecido este *suelo de creencias comunes*, propongo pensar la relación entre “doctrinas” de la Educación Física y las políticas estatales y sus retóricas. Para ello voy a dividir mi exposición en tres grandes partes, que son tres momentos distintos, utilizando como recurso en cada una de ellas frases distintivas de la *episteme* disciplinar: invito a reflexionar acerca de la relación entre “política” y “cuerpo” en, primero, los orígenes de la Educación Física argentina, momento en el cual ese vínculo responde a las exigencias del higienismo y la cientificidad; segundo, en la década de 1930, cuando se produce un claro intento por realizar una interpretación de los pensamientos higienistas como eugenistas, con el definitivo ingreso de la psicologización y biometrización de las prácticas disciplinares; y, tercero, en la actualidad, o mejor dicho la traducción contemporánea de los legados tradicionales.

“La gimnástica civilizará a los Tobas”

En 1886 Domingo Faustino Sarmiento inmortalizó esta frase que no solo expone su pensamiento respecto a la educación de los cuerpos sino que resume gran parte del ideario de quienes pensaron el país a fines del siglo XIX (cf. Canessa, 1946; Aisenstein & Scharagrodsky, 2006). La manera de comprender la enseñanza de las actividades motrices por parte de la *generación del ochenta* signó a la educación física –en minúsculas por su sentido lato– en un doble aspecto articulado.

Por un lado, como un complemento de todo tipo de instrucción, respetando así el legado *integralista* con que la pedagogía fundamentó la educación pública estatal. Esto implicó que además de obligatoria, gratuita y laica, la educación argentina reprodujera la herencia de la tríada spenceriana que propone que toda educación debe ser intelectual, moral y física. De esta manera, la justificación para realizar actividades físicas se argumenta en que permiten una descarga de energía que favorece la quietud necesaria para los aprendizajes intelectuales, al mismo tiempo que pone en práctica los sentidos morales, fundamentalmente a través de los juegos al aire libre, las marchas militares y las rondas escolares (cf. Galak, 2013).

Por el otro, gracias a las posibilidades que brinda un sistema educativo estatal capaz de transmitir un mismo conocimiento universal simultáneamente a todos los individuos –herencia de la pedagogía comeniana–, las actividades físicas escolares resultaron un recurso significativo para la trasmisión de valores y símbolos patrios, y con ello una importante herramienta de civilización, un elemento de progreso social que *separa* al hombre de la barbarie. Sin embargo, aun cuando universal, no todo conocimiento significa un contenido escolar: para que efectivamente sea “civilizador” es necesario que esté científicamente probado, o por lo menos que esté argumentado en lenguaje científico. De esta manera, en esa idea de educar como modo de *civilizar* está contenida la concepción de porvenir, de progreso de la Patria y de la raza supeditada a la trasmisión de la racionalidad moderna, a la enseñanza de conocimientos argumentados científicamente, cerrándose así el círculo teórico que piensa a la educación como garantía de reproducción de la política.

Resultado de esta herencia pedagógica, estos conceptos constituyeron el núcleo argumental de la *episteme* de las primeras formas institucionalizadas de entender a las actividades físicas, dejando sus huellas hasta la actualidad: como un legado *insoportablemente* sostenido hasta nuestros días, parece ser que si no son razonados en términos científicos, los conocimientos que trasmite la escuela en general, y la Educación Física en particular, no tienen sentido.

Hasta aquí desarrollé fundamentalmente el vínculo entre educación y política en el contexto de los discursos fundacionales de la escolarización estatal de los cuerpos. Ahora propongo pensar específicamente qué se entendía por “cuerpo” en aquel entonces: “cuerpo” significaba casi exclusivamente la naturaleza física, material, tangible, a la vez que era, como el sujeto, un todo indisociable,

analíticamente desglosable en partes, pero a fin de cuentas *integral*.

Sin embargo, entender al cuerpo de este modo resulta contradictorio con la contemporánea polaridad civilización-barbarie, que ubicaba del lado del primer polo a la educación y en el contrario a la naturaleza. Entonces ¿cómo educar a la naturaleza? ¿Cómo “Educación Física” si la *naturaleza es ineducable*?

La respuesta disciplinar a estas preguntas resultó ser que la Educación Física constituyó como su objeto, más que efectivamente al cuerpo, al movimiento. De allí que los manuales finiseculares y de comienzos del siglo XX se dedicaran a describir ejercitaciones físicas, centrandó su atención en las formas correctas e higiénicas de ejecución, argumentadas por criterios científicistas.

De hecho, no resulta casual que los ejercicios calisténicos –que reúnen la homogeneización del movimiento con justificaciones fisiologistas– constituyeron la base de la denominada “gimnasia militar argentina”, tal como llamó Sarmiento al espacio curricular encargado de transmitir ejercicios físicos, legando para esta asignatura escolar la tarea de constituirse en “el germen de la institución del porvenir” (Sarmiento, 1900, XLVII: 278). Lo cual reafirma uno de los objetivos centrales de la educación estatal y uno de los sentidos primigenios que justificaron la inclusión de las actividades físicas en las escuelas: la búsqueda del *porvenir de la raza* argentina, entendiendo el perfeccionamiento de ese *crisol de razas* no en términos de intervención en la herencia biológica o genética sino como producto del mejoramiento de las condiciones de origen.

En síntesis, estos sentidos que se desprenden de la frase de Sarmiento signan a la Educación Física, con mayúsculas –es decir, como la disciplina institucionalizada que reconocemos en la actualidad, fundamental pero no exclusivamente escolar–, desde sus orígenes hasta la actualidad: “la gimnástica civilizará a los Tobas” (1900, XLVII: 278) condensa el ideario de la época de que la transmisión de actividades físicas debe ser complemento de las instrucciones intelectuales y morales, al mismo tiempo que debe perseguir “la” *civilización* a través de la enseñanza de contenidos científicamente argumentados en los que se entremezcla la transmisión de conceptos higiénicos con la búsqueda del progreso y fortaleza (física) de la raza argentina.

“Educar es eugenizar”

Ahora quiero presentar la mudanza conceptual que ocurre en el segundo cuarto del siglo XX y cómo ello impacta en la educación de los cuerpos, aun

hasta la actualidad. Me refiero al movimiento político que se traduce en un corrimiento de la retórica pedagógica que propicia el mejoramiento de la raza en sentido higienista a otra argumentada en términos eugenésicos, como una lectura científicista de la búsqueda de la sanidad de la humanidad a través de la buena reproducción de la especie.

Esta afirmación requiere dos aclaraciones. Por un lado, que aun cuando reconocidos historiadores del campo refieran como una de las bases de la disciplina a la eugenesia, no deben confundirse los discursos de progreso de la raza, presentes en el ideario *ochentista* y reproducidos constantemente como modo de justificación de la escolarización masiva, con las políticas y el movimiento eugenésico propiamente dicho.

Por otro lado, que si bien es un concepto asociado a la barbarie nazi como su máxima expresión, con su totalitarismo basado en la discriminación racial, en la profilaxis social y en la justificación médico-biológica de la *calipedia* –la quimérica pretensión de procurar la calidad de la prole–, la eugenesia no necesariamente remite a algún tipo de violencia o sacrificio, por lo menos no en términos físicos. De hecho son varios los autores que identifican que, en contraposición a la versión “negativa” comúnmente asociada al nazismo, en la Argentina primó la “eugenesia positiva”, preocupada por una procreación *sana* –entendida como la promoción de la reproducción de ciertos caracteres reconocidos como socialmente deseables– (Vallejo & Miranda, 2007).

La “eugenesia positiva” tuvo su impacto decisivo con miras al mejoramiento social y cultural de la raza en distintos campos, pero sin lugar a dudas la educación y el higienismo resultaron los principales vehículos para su difusión, y dentro de este contexto, la Educación Física significó un recurso clave en las políticas eugenésicas para transmitir masivamente conocimientos sanos y hábitos higiénicos.

En efecto, basado en la premisa de Renato Kehl de que “educar es eugenzar” (1929: 1), el cuerpo, como blanco de las políticas eugenésicas, supuso una centralidad inusitada. Este movimiento implicó que dentro del ámbito estrictamente escolar *lo físico* dejara de lado su histórico papel de complementariedad de *lo intelectual* y *lo moral*, para que la educación del cuerpo ocupara el rol de articulador de los aprendizajes de una moral sana y de una intelectualidad correcta.

Ello produjo dos consecuencias que signan ala Educación Física incluso hasta la actualidad.

1. Primera, que es justamente entre las décadas de 1920 y 1930, en paralelo con estos procesos, que la disciplina muda su concepción sobre el “cuerpo” en dos sentidos emparentados, que redundan en el pragmatismo al cual la Educación Física parece *condenada*.

Por un lado, los discursos del campo reflejan un cambio en la forma de entender al cuerpo como naturaleza, para referirlo como una máquina humana. Lo cual encarnó una profundización en la escisión entre cuerpo y sujeto, ubicando al cuerpo en el lugar de objeto y provocando consecuentemente que sea considerado cosa útil y blanco de intervención (cf. Vaz, 1999). Si bien—como explica Jacques Gleyse (2011)— la metáfora del cuerpo entendido como una máquina aparece desde comienzos del siglo XIX, los documentos de la década de 1920 resignifican los sentidos originarios.

Entre los resultados disciplinares de concebir al cuerpo como máquina pueden encontrarse la penetración de estudios sobre biomecánica en el ámbito educativo, la confusión de lo anátomo-fisiológico con lo motor y la medición de parámetros físicos y motrices, así como del tiempo, como recursos pedagógicos y de evaluación. En definitiva, una *biometrización* del cuerpo y del sujeto, característica que reafirma el postulado de que el objeto de la Educación Física es, antes que el cuerpo, el movimiento del cuerpo y su técnica.

Por el otro, *vuelve* a aparecer constantemente en los discursos “doctrinarios” la referencia a la frase de Juvenal “*mens sana in corpore sano*”, lo cual significa la retórica de la subordinación del cuerpo a la mente, como en la tradicional tríada *integralista*, pero también la resignifica al subordinar la mente y el cuerpo a la salud.

Ambos sentidos denotan que se subsume el cuerpo a la tecnocracia del saber biomédico, al mismo tiempo que se produce un corrimiento de la enseñanza intelectual como panacea de los problemas sociales, puesto que ahora tanto la *mens* como el *corpore* se supeditan a “la” salud como remedio de todos los males. De allí que desde la década de 1920 *la salud* comience a gobernar los discursos de la Educación Física, materia representante de la trasmisión de

hábitos higiénicos y saludables en la escuela, cuestión que trae como consecuencia que se (mal)interprete al profesional de la disciplina como “agente de salud” o que la Educación Física sea vehículo de políticas de salubridad pública en su sentido más amplio.

2. Podemos identificar como segundo efecto de esa incorporación de los discursos eugenésicos la importancia que cobraron las argumentaciones psicologistas. Eso se traduce en que, de allí en adelante, hablar de pedagogía en el marco de la Educación Física (aunque no exclusivamente) es hablar de psico-pedagogía.

En efecto, no es casualidad que quienes plantearon el mejoramiento de la raza argentina en términos eugenésicos y que pusieron al cuerpo en el centro de la escena hayan sido *los mismos* que incorporaron a la disciplina la psicologización de lo biológico y la biometrización del cuerpo y de los movimientos.

Específicamente en el ámbito de la Educación Física, ello signó como marca disciplinar la sinonimia entre naturaleza, dotes y talento, o lo que es lo mismo, dejó como huella pedagógica el determinismo de la *individualización biológica*: esto produjo que la enseñanza sea considerada una responsabilidad política colectiva, en tanto que el éxito o el fracaso del aprendizaje es asunto de la *naturaleza* individual.

Esta cuestión de la *individualización biológica* producto del ingreso de discursos eugenistas y psicologistas a la disciplina, sumado al histórico rol higienista de la Educación Física, generaron que: a) como se dijo, se confunda a sus docentes con potenciales “agentes de salud” y b) se equivoque lo pedagógico con lo psico-pedagógico, pero también que c) se embraguen las nociones de capacidad motora, talento y habilidad, biologizando e individualizándose sus concepciones y d) que, en definitiva, en el contexto de la Educación Física *disciplinar*, *pedagogizar* e *higienizar* resulten sinónimos (cf. Galak, 2012).

En definitiva, lo que muda es que, de esa concepción originaria de pensar el mejoramiento de la raza en términos morales, intelectuales y patrióticos, en la cual el cuerpo es lisa y llanamente “físico” –es decir, naturaleza–, se pasa a comprender la raza *eugenésicamente* en términos de nacionalismo y de cuerpo en cuanto máquina y objeto de la salud.

La panacea de cuerpos despolitizados o *hacia una (re)politización de los cuerpos*

Comienzo las consideraciones finales con una afirmación: el *coqueteo* con las políticas eugenésicas no implica una adopción total por parte de la disciplina de todas sus ideas, sino que manifiesta un contacto superficial con las mismas en una coyuntura determinada, identificable, que signó a la Educación Física de maneras que perduran con fuerza hasta la actualidad. La razón de que este ideario haya tenido pregnancia puede ser explicada por el hecho de que apoyarse en este significó una manera de posicionarse como disciplina, no solo en el campo educativo sino a nivel social en general.

Supeditando sus discursos a un orden político *superior*, en nombre de la educación del cuerpo se ha pretendido instruir ciudadanos moralmente sanos a partir de hacer foco en la técnica del movimiento y en la utilidad de su acción, objetivando al sujeto y al cuerpo como físico, naturaleza y biología.

Ahora bien, ¿qué implica pensar la Educación Física en el contexto de concebir la intervención sobre el cuerpo como progreso de la raza? Esta centralidad de la educación del cuerpo, ese corrimiento de lo intelectual a lo físico que muestran los discursos producidos desde el segundo cuarto del siglo XX y ese *relativo* éxito que tuvieron las campañas higienistas y de salubridad pública que pusieron en un lugar de privilegio a la disciplina, ¿supuso también una profundización en la construcción de *la identidad* de la Educación Física, de sus teorías y aun de sus prácticas? En definitiva, ¿se produjo un desarrollo de la política que compromete educar los cuerpos?

Claramente, y a la luz de la historia, la respuesta es negativa. La ilusión de que la Educación Física trabaja con cuerpos despolitizados es constitutiva de la disciplina, aun cuando a cada paso de su historia la pedagogía politizó los cuerpos. Precisamente, es la política la que le otorga los sentidos y *palabra* al cuerpo, incluso con su inefabilidad. Eso es ineludible.

Empero, como reproductores de esos sentidos, cabe que nos interpelemos, en cuanto educadores del cuerpo, sobre qué política trasmitimos. Por ello propongo una serie de cuestionamientos *hacia una (re)politización de los cuerpos*:

- Primero, ¿es posible una Educación Física que se *salga* de los discursos estatales, que se *emancipe* de los designios de “la” política?
- Segundo, ¿es posible una Educación Física no necesariamente científica?

¿Cómo construir una educación de los cuerpos que no esté argumentada por los conceptos canónicos de “la” ciencia y aquellos tradicionales de la disciplina?

La alternativa se encuentra en romper aquella asociación entre ciencia, civilidad, progreso y educación que las funde en sinonimias y que lleva a tomar como *objeto* de la ciencia y de la educación al cuerpo y al sujeto.

- Por último, ¿es posible una Educación Física que no esté argumentada en términos psico-pedagógicos?

Cuando me refiero a que la pedagogía para la Educación Física es psico-pedagogía, intento remarcar que para esta concepción el cuerpo remite a su pura biología, y que por tanto esa *individualización biológica* es justamente la que determina que en última instancia sea “problema” del alumno aprender, ocultando así la política de la educación del cuerpo.

Más aún, se enseña el límite: la Educación Física divide sus enseñanzas según hasta dónde (supuestamente) se puede aprender, marcado por la biología del alumno, por su edad madurativa medida en términos de temporalidad de crecimiento biológico.

Que se entienda bien la fuerza de esta crítica: cuando un profesor aprueba o no la producción de sus alumnos basado en test que cuantifican y valorizan su rendimiento (flexiones de brazo, abdominales, test de Cooper, etc.) está reproduciendo esta tradición de entender que la Educación Física tiene por visión un cuerpo *biomotriz* en cuanto máquina biológica sana y útil; tiene por misión educar al movimiento y sus técnicas, y tiene por omisión la política que implica su oficio.

En definitiva, cuando alguien parte de comprender que ese potencial “otro” no puede aprender por su etapa evolutiva o cuando mide su rendimiento, está reproduciendo ese doble proceso de psico-pedagogización y de biometrización cientificista que la educación del cuerpo eugenésica legó para la Educación Física, aun hasta el presente.

Referencias bibliográficas

- Aisenstein, Á. & Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo.

- Canessa, G. (1946). Sarmiento y la Educación Física. *Boletín de Educación Física*, XII (49), pp. 6-12, Santiago de Chile.
- Galak, E. (2012). *Del dicho al hecho (y viceversa). El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Galak, E. (2013). Herbert Spencer y la pedagogía integralista. Influencias en los inicios de la Educación Física argentina. En E., Galak & V., Valeria. *Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos* (pp. 45-66). Buenos Aires: Biblos.
- Gleyse, J. (2011). La metáfora del cuerpo máquina en la educación física en Francia (1825-1935). En P., Scharagrodsky. *La invención del "homo gymnasticus". Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente* (pp. 77-94). Buenos Aires: Prometeo.
- Kehl, R. (1929). Eugenia e Eugenismo. *Boletim de Eugenia*, 1 (8), 1.
- Sarmiento, D. (1900). *Obras de D. F. Sarmiento*. Buenos Aires: Imprenta Moreno.
- Vallejo, G. & Miranda, M. (2007). *Políticas del cuerpo. Estrategias modernas de normalización del individuo y la sociedad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Vaz, A. (1999). Treinar o corpo, dominar a natureza: Notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal. *Cadernos CEDES* 19 (48), pp. 89-108.