



JORNADAS DE CUERPO Y CULTURA.

Título: El cuerpo como objeto de políticas educativas.
Nombre y Apellido Raumar Rodríguez Giménez
Institución: ISEF Y FHCE, Universidad de la República (Montevideo Uruguay)
Eje temático: Problemas y debates del cuerpo y la cultura.

Resumen:

En este trabajo se presentan algunas ideas, aún en desarrollo, que intentan dar continuidad a indagaciones teórico-metodológicas a propósito de la relación cuerpo-políticas educativas, suponiendo que en esta relación hay elementos constitutivos del orden del saber, del conocimiento y de la educación mirada en su despliegue en términos de política. Si bien el objeto del trabajo no está centrado en el análisis de un documento, gran parte de las ideas desarrolladas han surgido de la exploración sobre el lugar que ocupa el cuerpo en las políticas educativas del Uruguay, especialmente de la lectura del Programa de Educación Primaria para las escuelas urbanas (revisión 1986).

Ponencia:

*¿Qué es el hombre, si siempre es el lugar –y, al mismo tiempo, el resultado- de divisiones y cesuras incesantes?
Giorgio Agamben*

En este trabajo se presentan algunas ideas, aún en desarrollo, que intentan dar continuidad a indagaciones teórico-metodológicas a propósito de la relación cuerpo-políticas educativas, suponiendo que en esta relación hay elementos constitutivos del orden del *saber*, del *conocimiento* y de la educación mirada en su despliegue en términos de *política*. Si bien el objeto del trabajo no está centrado en el análisis de un documento, gran parte de las ideas desarrolladas han surgido de la exploración sobre el lugar que ocupa el cuerpo en las políticas educativas del Uruguay^[1], especialmente de la lectura del Programa de Educación Primaria para las escuelas urbanas (revisión 1986)^[2].

Desde una declaración de principios (formulación de líneas programáticas) a una instancia didáctica

Una política educativa supone algún vínculo explícito e implícito con el cotidiano escolar. De algún modo, aunque no definitivo ni total, el ámbito de las definiciones políticas respecto de la educación supondrá, al menos como proyección, alguna expectativa respecto de *lo que sucede* y *debería suceder* en el aula. Para el caso de la relación cuerpo-enseñanza, queda por esclarecer de qué se trata esta expectativa: ¿se trata de una política educativa, o se trata más bien de una *política sanitaria* que se sirve de lo escolar, tal como se ha formulado desde el siglo XIX? Ahora bien, ¿por qué importa esta diferencia? Es relativamente sencillo, pero difícil de ver: se trataría, en ambos casos, de cosas diferentes. Llegado este punto, es preciso hablar de la educación física, en tanto espacio pedagógico y didáctico que se caracterizaría por la legitimidad del trabajo con el cuerpo en la escuela. El campo de la educación física

moderna debe gran parte de su historia a lo médico y lo militar (Soares, 1998; Soares, 2001; Goitía, 1999). Habiéndose relegado la militarización del cuerpo (al menos, esa es la ilusión)^[3], la educación física no deja de abdicar en favor de lo biomédico. Si la especificidad de la intervención radica en las expectativas que el conocimiento biomédico despliega sobre el cuerpo, es posible dudar de la pertinencia de pensar a la educación física en términos de política educativa, toda vez que lo que allí se espera no es del orden de la relación cuerpo-enseñanza o cuerpo-educación, sino del orden de lo estrictamente orgánico (aún cuando una cierta moralización de las prácticas corporales dispara el discurso pedagógico pastoral, reivindicando que también se enseñan valores: ¡claro que hay valores en juego! ¿puede en algún caso no haberlos?) Es preciso, hecha esta distinción, un supuesto de trabajo: la primera incógnita a despejar, que insiste en pervivir solapada en un cierto revisionismo crítico de la educación, es la que puede decir algo del lugar del cuerpo en la educación, de su constitución como objeto de conocimiento y del tipo de prácticas que ello supone. Tal vez uno de los problemas más importantes a la vez que más duros en términos de enquistamiento es que a través de lo escolar se nos ha colado una noción de *vida* que pretende prescindir cada vez más de cualquier referencia extrabiológica^[4]. No se trata de acompañar una “actividad física” con la “educación en valores”, reproduciendo en acto la escisión moderna entre ciencia, arte y moral, sino de volver a pensar el lugar del cuerpo en la educación en términos de saber y conocimiento, en términos de lo político (que no deja de actualizar, neohigienismo mediante, aquello que puso a funcionar la modernidad para la relación cuerpo y educación: más actividad física para cuerpos fuertes y saludables)^[5].

En algún punto, la herencia que nos deja la educación moderna se nos volvió en contra: si en algún lugar habían podido encontrarse el saber biomédico con el discurso pedagógico, era en aquel que los reunía convocados por el orden y el progreso, teniendo como telón de fondo aún una *Historia* por venir. Hoy, la promesa de “un mundo feliz” se nos escurre entre los dedos y lo que queda en el hueco de la palma no es sino un resto no *realizado*. Así, y sólo así, la educación de masas pudo ponerse al servicio de un tiempo que albergó la esperanza de un mundo pleno.

Algo a decir sobre el saber y el conocimiento del cuerpo en la escuela

*Si el fantasma se disemina por doquier,
la pregunta se vuelve angustiada:
¿por dónde empezar a censar a la progenie?
Jaques Derrida*

Ya se ha señalado a partir de la noción de “transposición didáctica” que lo que circula en el aula, en términos de conocimiento, dista en mucho de lo científico^[6]. Pero de algún modo el germen de la “fantasía didáctica” (Behares, 2004a: 27-28) se encuentra en la escatología positivista que encuentra en la aplicación de los conocimientos científicos el camino para el progreso de la humanidad.

No es novedad que la escuela trabaja desde el conocimiento y con ello hacia la normalización (tanto en términos de lo que se enseña, como del lugar que ocupa “lo niño” en el espacio escolar)^[7]. En este sentido, el tipo de conocimiento del cuerpo que se despliega en la escuela, no es más que la confirmación de ese patrón didáctico-pedagógico. El predominio de lo anátomo-fisiológico en las referencias al cuerpo alimenta la fantasía del control absoluto del organismo. Pero ello no sucede sin que algo del cuerpo quede opacado. Toda vez que allí descansa la estabilidad de lo imaginario del cuerpo, algo se olvida. Así, como afirma Pommier, “el deseo de saber procede de la represión de la significación del cuerpo, de lo que este

puede, de cómo goza” (Pommier, 2002: 55). Claro que una breve mirada a la “realidad escolar” muestra que, por la vía de los hechos, por la débil tendencia de este modelo en términos tecnológicos, prácticamente no se llega a una de sus fases más potentes: aquella en la que un dispositivo de evaluación se coloca como pieza clave que da el cierre y la coherencia interna a un modelo (Colombo, 2007: 68). A pesar de esto, entiendo que hay que prestar mucha atención a las tendencias evaluacionistas en el campo de las prácticas corporales, especialmente aquellas en las que se afirma que de nada sirve el trabajo realizado si sus resultados no están filtrados por una matriz evaluativa (que en el caso de la educación física pocas veces va más allá de un intento de medir el comportamiento de algunas variables clásicas vinculadas a la anatomía y fisiología). Claro que, como afirma Pommier, a este modelo biomédico “lo físico-matemático es un instrumento que le viene como anillo al dedo: objetiva de manera perfecta el yo ideal (...)” (Pommier, 2002: 56).

En este sentido, cabría preguntarse si enseñar algo del orden del cuerpo, no es escamotear (para usar una expresión de Derrida, 2003) el cuerpo mismo en el propio acto de la enseñanza: reducirlo a las variables que ¿pueden controlarse? para volver a desplegarlo, resignificarlo, en amplios gráficos, tablas, estadísticas, que no dejan de capturar el entusiasmo de los enseñantes del campo de la educación física.

Allí, la pretendida eficacia del conocimiento (o mejor, el acto de fe a partir del cual se despliega)^[8] no deja de no-satisfacer el control del cuerpo (“fantasía didáctica”). Resta por indagar a qué responde esa vocación.

Consideraciones finales

Mientras un importante sector del circuito del mercado se orienta detrás de cierta fetichización del cuerpo (Pommier, 2002: 72) las políticas educativas en relación con el cuerpo olvidan que son, además de mecanismos legítimos para producir y mantener organismos saludables, instancias clave de lo cultural. Es decir, olvidan nada más y nada menos aquello para lo cual están destinadas: promover el desarrollo crítico de la cultura (y tal vez sea demasiado pedir que adviertan alguna cosa sobre cómo el cuerpo se convierte en mercancía). Aún cuando una política educativa esté destinada a introducir en la enseñanza instancias a partir de las cuales desarrollar cualidades naturales, es en un todo una instancia de “difusión de normas que instituyen patrones específicos de diferenciación cultural” (Donald, 1995: 73).

Si la noción de “política educativa” no se construye teniendo como centro la cuestión epistémica (toda política en educación dice algo de la relación saber y conocimiento), entonces queda restringida a su dimensión tecnológica: cuál recorte de lo cultural se pondrá a disposición para quiénes y a través de cuáles mecanismos. Aun cuando esta dimensión tecnológica es necesaria, no parece despreciable la idea en la que una política educativa también debería pensarse desde la tensión que supone lo cultural y lo subjetivo, desde la relación saber-conocimiento. En este punto, la cuestión de la *política educativa* como posible campo de estudio se enfrenta al mismo problema que Behares señala para la didáctica: nos enfrentamos

a un objeto “tecnocultural”^[9]. En la historia de ese objeto propiamente moderno, habrá que pensar cuánto puede trascender, o simplemente si es posible trascender, a un efecto de la preocupación por los problemas de gobierno (lo cual sería lo mismo que decir, modernamente, lo pedagógico como aquella instancia que vincula Estado-Individuo)^[10]. Entiendo que para que esto suceda, habría que destrabar la

ligazón histórica de la “política educativa” con la “población”^[11]. En este planteo, resulta bastante evidente por qué la cuestión del cuerpo aparece aquí con toda su fuerza: tomando el caso de Uruguay, no fue sino en el marco de lo que podríamos llamar las políticas educativas del s. XIX que comenzó a desplegarse

lentamente el control del cuerpo y la regulación de la población ^[12].

Referencias bibliográficas

- Agamben, Giorgio (2007): *Lo abierto*. Adriana Hidalgo editora, Buenos Aires.
- Behares, Luis (2004a): "Enseñanza-Aprendizaje revisitados. Un análisis de la 'fantasía' didáctica". En: _____. (Dir.) *Didáctica Mínima. Los acontecimientos del Saber*. Psicolibros Waslala, Montevideo.
- _____. (2004b): "Materialidades del saber en didáctica, a partir del concepto de 'transposición'". En: _____. (Dir.) *Didáctica Mínima. Los acontecimientos del Saber*. Psicolibros Waslala, Montevideo.
- Colombo, Susana (2007): "Evaluación: ¿estrategia para recomponer la estructura?" En: Bordoli, Eloísa; Blezio, Cecilia. *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza*. FHCE-UdelaR, Montevideo.
- Derrida, Jacques (2003): *Espectros de Marx. El Estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva internacional*. Trotta, Madrid.
- Donald, James (1995): "Faros del futuro". En: Larrosa, Jorge (ed.) *Escuela, poder y subjetivación*. La Piqueta, Madrid.
- Fernández, Ana (2006): "'Lo niño' y el psicoanálisis: ¿posibilidad o imposibilidad?" *Educação Temática Digital*, v.8, n. esp., dic.2006, Campinas, p.20-48. Disponible en: <<http://143.106.58.55/revista/viewissue.php?id=21>> Acceso: 27 abr.2008.
- Foucault, Michel (1981): "La gubernamentalidad". En: AAVV. *Espacios de poder*. La Piqueta: Madrid.
- Goitía, Nelly et al. (1999): "La Cultura Física en el Proyecto Moderno Uruguayo". En: *Actas del V Encuentro de Investigadores en Educación Física*. Departamento de Investigación del ISEF, Montevideo, p. 65-80.
- Kühlsen, Karen; Rodríguez Giménez, Raumar (2005): "Cuerpo, educación y tiempo libre: una reflexión desde las políticas educativas". En: Alonso, Cleuza. *Reflexões sobre Políticas Educativas*. UFSM/ AUGM, Santa María.
- Lamas, Alejandro (1903): *Educación Física y Manual de Gimnasia Escolar*. A. Barreiro y Ramos, Montevideo.
- Pommier, Gérard (2002): *Los cuerpos angélicos de la posmodernidad*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Rodríguez Giménez, Raumar (2005): "Reflexiones sobre políticas de investigación y políticas educativas en Educación Física". En: Behares, Luis. (org.) *1er. Encuentro de Investigadores de la Universidad de la República sobre Políticas Educativas*. FHCE/ AUGM, Montevideo.
- _____. (2007a): "La escuela y el cuerpo: representaciones en el Programa de Educación Primaria para las escuelas urbanas (revisión 1986)". En: Coloquio permanente sobre políticas educativas.

FHCE-UdelaR, Montevideo (No publicado).

_____. (2007b): "Un Estado moderno y sus razones para escolarizar el cuerpo: el sistema educativo uruguayo". En: Pedraza, Zandra. *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*. Universidad de los Andes, Bogotá.

Soares, Carmen (1998): *Imagens da Educação no Corpo*. Editora Autores Associados, São Paulo.

_____. (2001): *Educação Física. Raízes Europeias e Brasil*. Editora Autores Associados, São Paulo.

Varela, Julia; Álvarez-Uría, Fernando (1991): *Arqueología de la escuela*. La Piqueta, Madrid.

[1] Antecedentes de esta línea de trabajo pueden encontrarse en: Rodríguez Giménez, 2005; Kühlsen y Rodríguez Giménez, 2005. Estos trabajos se han desarrollado desde el Departamento de Investigación del ISEF (UdelaR) y están en relación con los acuerdos de trabajo que se mantienen con la Línea de Investigación "*Estudio de lo didáctico como acontecimiento discursivo e intersubjetividad*" del Departamento de Psicología de la Educación y Didáctica, FHCE (UdelaR).

[2] Un análisis de dicho documento se ha presentado en la primera reunión del Coloquio Permanente sobre Políticas Educativas: Políticas Curriculares como expresión de las Políticas Educativas, organizado por el Grupo de Trabajo sobre Políticas Educativas y Acontecimiento Didáctico (PEAD) del Departamento de Psicología de la Educación y Didáctica, FHCE (UdelaR). Cf. Rodríguez Giménez, 2007a.

[3] La imagen del profesor de educación física corriendo delante del grupo de alumnos ordenados por filas, marcando el ritmo de la marcha, no deja de evocar un regimiento militar.

[4] Sobre la noción de *vida* y sus implicancias al pensar lo *humano*, sigo las ideas de Agamben (2007). Para pensar la relación cuerpo-educación-políticas, resulta muy significativa la idea de que "la política occidental es (...) co-originariamente biopolítica" (Agamben, 2007:146).

[5] En Uruguay aparece en 1903, por primera vez, un libro referido al tema que nos ocupa: "Educación Física y Manual de Gimnasia Escolar", de Alejandro Lamas (Montevideo: A. Barreiro y Ramos, Editor). 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 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 (...)". Las neग्रillas son mías. 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 introducir aquí como hipótesis que esta *serie* está en la línea de lo biopolítico, como referíamos en la nota anterior.

[6] Sobre este y otros aspectos vinculados se ha trabajado en la línea de investigación "Estudio de lo didáctico como Acontecimiento Discursivo e Intersubjetividad", FHCE. Cf. Behares (2004^a) y (2004b).

[7] Sobre "lo niño" en la discursividad moderna y su relación con la enseñanza, la psicología, el psicoanálisis y la pedagogía, cf. Fernández (2006). Desde una perspectiva más específica de la relación infancia-escuela moderna, cf. Varela; Álvarez-Uría (1991).

[8] Cf. Chevallard, citado por Behares (2004b: 35).

[9] Por ello, la materialidad de este objeto es "producto de su propia historia" (Behares, 2004b: 35).

[10] Foucault (1981).

[11] Población como "sujeto de necesidades, de aspiraciones, pero también como objeto de la intervención del

gobierno; consciente frente al gobierno de lo que quiere e inconsciente de quien le hace quererlo” (Foucault, 1981: 23).

[12]

Sobre este aspecto, se ha trabajado en Rodríguez Giménez (2007b).