

Educación del cuerpo y sistema educativo

Rodríguez, Norma Beatriz

IdIHCS/CICES - FaHCE/UNLP-CONICET

nrodriguez@fahce.unlp.edu.ar

Oltolina Giordano, María Teresa

IdIHCS/CICES - FaHCE/UNLP-CONICET

mateo5518@gmail.com

Taladriz, Cecilia

IdIHCS/CICES - FaHCE/UNLP-CONICET

cecitala@yahoo.com.ar

Galvani, Ivan

IdIHCS/CICES - FaHCE/UNLP-CONICET

ivangalvani@yahoo.com.ar

Barriola, Isidro

IdIHCS/CICES - FaHCE/UNLP-CONICET

barriolaisidro@gmail.com

Resumen

En el marco de la investigación *Educación Física y cultura escolar. Entre la inclusión y la innovación: saberes, prácticas y sentidos*, presentamos el concepto de cultura escolar como tema y problema de investigación. Concepto que incluye una multiplicidad de variables y que si bien ha sido discutido en el marco de la REIPEFE¹ entre otros espacios, consideramos que lejos de agotarse está en constante revisión. Esta presentación hipotetiza que es necesario problematizar la cultura escolar a partir del supuesto de que toda educación es corporal.

Palabras claves:

1 <http://reipefe.hol.es>

Presentación

1-

El trabajo que presentamos surge de la investigación en proceso que realizamos en el marco del proyecto *Educación Física y cultura escolar. Entre la inclusión y la innovación: saberes, prácticas y sentidos*². El proyecto tiene como propósito comprender el entrelazamiento de las diferentes dimensiones que concurren para originar/impedir, alentar/inhibir, experiencias renovadoras, como también el proceso de abandono del trabajo docente de profesores de Educación Física de escuelas públicas secundarias de la ciudad de La Plata y Gran La Plata, para en un segundo momento, trabajar en perspectivas comparadas con espacios geográficos distantes y contexto socio-políticos diferentes. Cuatro son las dimensiones relacionadas con las actuaciones docentes que recibirán especial atención en este proyecto: (a) el proceso de transformación del área, (b) las condiciones objetivas de trabajo, (c) la cultura escolar, particularmente, en relación a la disciplina, (d) las disposiciones y su forma de constitución que son actualizadas por los profesores de Educación Física en diferentes contextos laborales. Dado que esta investigación se encuadra en un proyecto de cuatro años, hemos trabajado en dos líneas paralelas. Por un lado en la elaboración del instrumento. Se trata de un cuestionario para realizar una encuesta en una muestra representativa de La Plata y Gran La Plata, cuestión que no será abordada en ésta presentación y por otro lado, avanzamos en el fichaje y análisis de textos que toman como tema o problema el concepto de cultura escolar. El principal insumo fueron los textos producidos por la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar, trabajo que incluyó además las clásicas referencias sobre la temática. Se trata de discusiones teóricas

²<http://reiipefe.hol.es/em-andamento/>

que no pueden sino pensarse en la práctica de relevos, es decir cuestiones que por teóricas son inminentemente prácticas. Entonces nos preguntamos ¿por qué problematizar la noción de cultura escolar? ¿De qué manera esa cultura escolar condiciona, acompaña, alienta el desarrollo de prácticas de innovación y abandono del trabajo docente? ¿Cómo y por qué la enseñanza de la EF se sitúa en la cultura escolar entendida en términos de un complejo campo? ¿Cuáles son los límites del concepto y qué cuestiones o qué capital específico lo determinan? ¿Qué problemas y temas caracterizan a ese campo? ¿Cuáles son los límites de la educación del cuerpo? En primer lugar y parafraseando a Fernández Vaz y Guterman (2008), podríamos decir que cuando se hace investigación en el campo de la cultura escolar pueden observarse una multiplicidad de temas y problemas que se entrecruzan y marcan un nivel de complejidad muy amplio. Problemas ligados a los temas de enseñanza, problemas de género, de clase, de migraciones, de generaciones, problemas históricos y sin lugar a dudas políticos. Preocupaciones que se enmarcan en el lugar que el Estado le otorga a lo escolar como dispositivo y como herramienta de inclusión. Dicho esto, analizaremos este concepto sabiendo que sólo es un comienzo para la reflexión y discusión que en el marco del encuentro podrá ser debatida y profundizada. Sabiendo además que cuando conceptualizamos le ponemos un límite artificial al término, límite que necesariamente será cuestionado por el desarrollo de la investigación.

Cultura Escolar

2-

En primer lugar siguiendo a Julia Domminique (1995) podemos afirmar que la cultura escolar puede describirse como un conjunto de normas que definen los conocimientos a enseñar y las conductas a inculcar y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de esos conocimientos y la incorporación de esos comportamientos. Pero las normas y prácticas que también son producto de un momento histórico y por tanto político y resultan entre otras cosas, de un conjunto

de creencias y finalidades que pueden ser religiosas, sociopolíticas o simplemente de socialización. En este sentido, los límites de la escuela son límites también de un tiempo de las disputas que son parte de ese proceso. Límites que se reconocen en el dispositivo escolar pero en el que convive una cultura infantil que tiende a manifestarse de manera privilegiada en los espacios de recreo. Un supuesto de partida sería entonces si la enseñanza de la EF no está tensionada por las disputas en torno a la cultura escolar dominante y la cultura infantil que disputa ese espacio (el de la clase de EF) como propio. Cultura infantil que también está atravesada por la cultura escolar, tienen padres que fueron a la escuela. La pregunta sería hasta donde podemos diferenciar la cultura infantil de la cultura escolar. ¿En qué sentidos se influyen unas y otras? ¿Cómo se caracteriza la cultura infantil? ¿Es cultura un concepto que nos permite explicar lo que sucede en el cotidiano escolar o el tema central sería las prácticas? En qué medida en la modernidad la institución está presente antes de que ingrese al establecimiento.

Revisando el proyecto inicial en la elaboración del cuestionario surge la necesidad de problematizar conceptos. En este sentido, el estado puede verse desde su versión coercitiva o como garante de la transmisión del patrimonio de la humanidad.

Para Frago (2002) la cultura escolar es el conjunto de reglas y de regulaciones que condicionan el cotidiano escolar y que a su vez le otorgan en términos bourdieanos cierto capital específico. “La cultura escolar, así entendida, estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas [...] sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas” (Frago, 2002, p. 73). En el caso de Hargreaves, se observa cierta distinción entre contenido y forma. La siguiente referencia condensa ésta cuestión:

Hargreaves (1995) considera que la cultura escolar está compuesta de dos elementos básicos: el contenido y la forma. El contenido estaría

definido por las actitudes, valores, creencias, hábitos, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas dentro de una determinada cultura, mientras que la forma estaría definida por los modelos de relación y formas de asociación características de los participantes de esas culturas.

Las discusiones que presentamos en el marco de esta investigación, nos permiten expresar que nosotros entendemos por cultura escolar al conjunto de normas, sentidos, regulaciones, tradiciones y prácticas que son producto de sectores hegemónicos de un tiempo y que resultan de luchas que son específicas en tanto le otorgan identidad al campo, pero que el conjunto de premisas que las organizan responden más a regulaciones que, como bien diría el gran sociólogo Pierre Bourdieu, no están escritas pero son las que determinan las prácticas y los sentidos. En este contexto y en función del proceso de investigación, la hipótesis que adelantamos es que la cultura escolar está determinada también por los objetos y conceptos de la educación. Entendiendo que toda la educación es corporal, desarrollaremos esta afirmación en el siguiente apartado.

Educación del Cuerpo y Sistema Educativo

3-

En función de los conceptos, problemas y límites que presentamos, avanzaremos ahora en la formulación de algunas cuestiones, indicadores, variables que dan cuenta de la investigación que desarrollamos. En este sentido algunas de las preguntas que surgen son: ¿La Educación del cuerpo en el Sistema Educativo se reduce a la enseñanza de la EF? ¿De qué manera la educación del cuerpo se entrelaza con todo el sistema educativo? ¿Cuáles son los límites del problema?.

En primer lugar podemos afirmar; sabiendo que es algo que tenemos que discutir; es que toda la educación es corporal. Recordemos el argumento de Foucault

respecto de que el poder se ejerce sobre el cuerpo. En la siguiente referencia, nuestro autor afirma que los efectos del poder no han sido otra cosa que la ocupación del poder en el cuerpo, que la regulación de sus prácticas.

Como siempre, en las relaciones de poder se encuentra uno ante fenómenos complejos que no obedecen a la forma hegeliana de dialéctica. El dominio, la conciencia de su cuerpo no han podido ser adquiridos más que por el efecto de la ocupación del cuerpo por el poder: la gimnasia, los ejercicios, el desarrollo muscular, la desnudez, la exaltación del cuerpo bello... todo está en la línea que conduce al deseo del propio cuerpo mediante un trabajo insistente, obstinado, metódico que el poder ha ejercido sobre el cuerpo de los niños, de los soldados, sobre el cuerpo sano. Pero desde el momento en que el poder ha producido este efecto, en la línea misma de sus conquistas, emerge inevitablemente la reivindicación del cuerpo contra el poder, la salud contra la economía, el placer contra las normas morales de la sexualidad, del matrimonio, del pudor. Y de golpe, aquello que hacía al poder fuerte se convierte en aquello por lo que es atacado... El poder se ha introducido en el cuerpo, se encuentra expuesto en el cuerpo mismo. (Foucault, 1979, p.103)

Acordamos con el argumento foucaultiano y en tanto el poder se ha introducido en el cuerpo, en las prácticas y en la vida misma, todo proyecto de educación no puede sino ser un proyecto que tome por objeto al cuerpo. Revisemos estos argumentos a la luz de investigaciones sobre el surgimiento de la Educación Física y del conjunto de prácticas que la identifican para el caso argentino, francés e inglés. Se trata de ciertas premisas que, a modo ilustrativo, nos permiten hacer cierta genealogía para poder problematizar las nociones de cultura escolar y educación del cuerpo en el sistema educativo.

Para el caso argentino, encontramos que la creación de la escuela moderna lleva consigo la conformación de una disciplina destinada a disciplinar (ordenar) los cuerpos. “La sanción de la Ley de Educación Común N° 1420 (que en el año 1884 prescribe educación básica obligatoria, gratuita y neutralmente religiosa) y la Ley Laines de 1905 (que autoriza al Estado nacional a crear escuelas nacionales en provincias) son apenas un indicio de esta voluntad educadora del Estado que se manifiesta entre otras cuestiones en la definición curricular.” (Aisenstein, 2006, pp. 23-24) y es en esa voluntad educadora en donde hay un claro interés por educar al cuerpo. Este dato nos brinda una primera reflexión: hay en la modernidad un explícito interés por educar el cuerpo y la creación de una disciplina específica para tal cuestión, no despoja a todo el campo pedagógico de semejante responsabilidad. Esto queda evidenciado también, en los discursos y prácticas de la ciencia moderna. La Educación Física entonces, hecha mano de las prácticas deportivas, del discurso de la ciencia moderna con las arraigadas ideas respecto de la salud; del discurso de la insipiente psicología y de los provenientes de las ciencias sociales y humanas. Sin embargo, lejos de jugar como hermana menor y huérfana de padre y madre la Educación Física actual se encuentra en forma cotidiana frente a desafíos que tiene y debe abordar.

Otra de las fuentes que presentamos son los estudios realizados por Carmen Soares. La autora, en su texto *Imagens da Educação no Corpo*, presenta la tesis de que “En Europa a lo largo del siglo XIX, la gimnástica científica se afirmaba como parte significativa de los nuevos códigos de civilización” (Soares, 2002, pp.17-30) Específicamente, en el siglo XIX se observa en los documentos un antecedente importante que describe el genuino interés por la educación del cuerpo, construido a partir de las bondades que se le asignan a la gimnasia. Estudios sobre la gimnástica en el siglo XIX recuperan documentos que registran una densa descripción de ejercicios físicos para modelar el cuerpo; empezando a explicitar la vinculación de la gimnasia con la ciencia, de modo que se considera que su uso puede contribuir a un orden colectivo. Será según nuestra autora desde el Movimiento Gimnástico Europeo donde surgirán los antecedentes de lo

que entendemos por educación física en Occidente. Ciertamente, la modernidad se preocupó también por racionalizar el uso del cuerpo, por fuera del tiempo del trabajo. La siguiente cita resume y presenta ésta idea.

“El Movimiento Gimnástico Europeo fue, por lo tanto, un primer esbozo de este esfuerzo y el lugar desde donde partirán las teorías de la hoy denominada educación física en Occidente. El pensamiento moderno se limita entonces a las prácticas corporales que se construían por fuera del mundo del trabajo, colocando la idea de la salud, vigor, energía y moral incluidas en su aplicación.” (Soares, 2002, p. 20).

Como núcleo de conformación de legitimidad social, Europa en el siglo XIX se consagraba entonces como el lugar donde se conformaría el “nuevo hombre” de esta sociedad capitalista. Cargado entonces del sentido de la ciencia moderna en su máxima expresión, construida sobre las bases del progreso, las teorías de la evolución y la idea de una racionalidad plena, puede ordenarse el mundo social a partir de las categorías propias de esta ideología científicista. “La gimnástica es constitutiva de esta mentalidad. Se destacaba por su carácter ordenador, disciplinador y metódico. Es posible afirmar que, a lo largo del siglo XIX, surgen innumerables tentativas de extender su práctica al conjunto de la población urbana cada vez más numerosa y potencialmente “peligrosa” para los objetivos del capital. Había además una ventaja extra en la aplicación de la gimnástica: su supuesta adquisición y perseverancia de la salud, comprendida ya como conquista/ responsabilidad individual, podría ser el resultado de su práctica sistemática, afirmaban higienistas y pedagogos, como críticos de los “excesos del cuerpo” vividos por acróbatas y payasos” (Soares, 2002, p.19)

El caso de Inglaterra se diferencia del resto de los países de Europa por la constitución del juego deportivo que funcionó como un reforzamiento de la regulación normativa de la violencia y la agresión. Eric Dunning recupera la teoría de los procesos de civilización elaborada por Norbert Elias (1978, 1982) para

reelaborarla analizando las relaciones entre deporte y violencia. “El punto central en que se basa la teoría de los procesos de civilización es el hecho de que, entre la Edad Media y los tiempos modernos, se ha producido un refinamiento más o menos continuo de los modales y estándares sociales, unido a un incremento de la presión social sobre las personas para que ejerzan un más estricto, previsible y continuo auto-control de sus sentimientos y conductas” (Dunning, 1993, p. 85). El nacimiento del deporte puede rastrearse a lo largo del siglo XIX, cuando la burguesía advierte la necesidad de controlar a las poblaciones a fin de incrementar la productividad. Indudablemente la conformación del deporte moderno no escapa a las lógicas de las gimnásticas francesas. Los grandes esfuerzos se ponen entonces en el estudio de la anatomía y fisiología a fin de lograr movimientos armónicos y económicos. La posibilidad de explicar la realidad social - ahora en manos de la ciencia - pone a los fisiólogos y anatomistas en la dimensión de un nuevo saber sobre el cuerpo, que antepone la necesidad de una vida saludable frente a los desbordes y desorden de la vida práctica. Pero como se ha señalado reiteradamente hay un componente moralizador que se incluye en los discursos de la ciencia – discursos de verdad según nuestra hipótesis - que otorga legitimidad indiscutida a la cuestión. “Afinados con el Estado constituido, exhortan a la moral de clase (burguesa) afirmando en sus tratados sobre la gimnástica, el “culto” a la salud, al cuerpo y a la patria” (Soares, 2002, p. 23).

Si el proceso civilizatorio tiene como objeto (entre otros) formar ciudadanos que sean parte de ese modelo de Estado, será la educación del cuerpo la encargada de los procesos regulatorios. En esta perspectiva es la Educación Física una de las disciplinas evidentemente implicadas, pero no la única. Es la escuela la que toma por objeto al cuerpo y la que regula su educación a partir de ejercer en términos foucaultianos el poder sobre el cuerpo. Poder que en la modernidad actual no se manifiesta con suplicios o simplemente disciplinamientos, sino que se inscribe en términos de vida, de un conjunto de regulaciones y prácticas que se naturalizan y que el sujeto incorpora y toma como propias. Así el poder logra

mágicamente que los sujetos piensen que ese conjunto de elecciones y supuestos son decisiones personales, que no están sujetos a normas, sino que toman en sus manos su propia vida. Para finalizar y una vez más citando al gran pensador Michel Foucault, el gran desafío del sujeto es poder tomar en sus manos su propia historia para poder hacer una obra de arte. El trabajo de Foucault nos permite vislumbrar otras posibilidades para la Educación del Cuerpo en tanto el desplazamiento que opera en la perspectiva del sujeto. No se trata ya de un sujeto sujeto a un poder disciplinar, sino de un sujeto que en potencia puede emerger y pensar su propia vida como una obra de arte a ser creada. (Foucault, 2005)

Referencias

Aisenstein, A. (2006). El discurso pedagógico en Educación Física. La tensión ciencia vs. espíritu en la conformación de una disciplina escolar. En Aisenstein, A., [Scharagrodsky, P. *Tras Las Huellas De La Educación Física Escolar Argentina*](#) (pp. 49-63). Buenos Aires: Prometeo.

Domminique, J. (2001). A Cultura Escolar como Objeto Histórico. En *Revista brasileira de história da educação*, vol 1 (n° 1). Recuperado desde <http://rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/273/281> el 5 de marzo de 2017.

Fernández Vaz, A. y Guterman, T. (2008). Orientaciones, desafíos y perspectivas en la investigación en Educación Física [video]. En *Revista digital efdeportes.com*. Recuperado desde <http://www.efdeportes.com/efd126/investigacion-en-educacion-fisica.htm> el 3 de diciembre de 2015.

Foucault, M. (1979). Poder -Cuerpo. En Foucault, M. (pp103-110). *Microfísica del poder* Madrid: Las ediciones de la Piqueta.

Foucault, M. (2005). *Historia de la sexualidad 2: El uso de los placeres*. México: Siglo XXI.

Hargreaves, A. (1995). Changing teachers, changing times: teachers work and culture in the postmodern age. En Ortiz González, M. y Lobato Quesada, X.

Escola inclusiva y cultura escolar: Algumas evidências empíricas (pp. 3-4).

Recuperado desde

http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2011/08/Escola-inclusiva-y-cultura-escolar_algunas-evidencias-emp%C3%ADricas.pdf el 6 de mayo de 2017.

Pich, S., Schaeffer, P. y Prado de Carvalho, L. (2012). O caráter funcional do abandono do trabalho docente na Educação Física na dinâmica da cultura escolar. En *Revista do Centro de UFSM. Educação*. V. 38, n. 3. p. 631-640. Santa Maria set./dez. 2013 Recuperado desde

<http://reiipefe.hol.es/wp-content/uploads/2015/12/O-car%C3%A1ter-funcional-do-abandono-do-trabalho-docente-na.pdf> el 12 de mayo de 2017.

Soares, C. (2002). O corpo Moldado. A limpeza e a Utilidade. En Soares, C. *Imagens da Educação no Corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX* (pp. 17-30). Campinas: Autores Associados.