

SABER, CUERPO Y ESCUELA:

EL USO DE LOS SENTIDOS Y
LA EDUCACIÓN SOMÁTICA

Artículo de reflexión

SECCIÓN CENTRAL

Zandra Pedraza

Universidad de los Andes / zpedraza@uniandes.edu.co

Profesora Asociada del Departamento de Lenguajes y Estudios Socioculturales de la Universidad de los Andes (Bogotá).

RESUMEN

Este ensayo propone estudiar la forma en que se entrelazan la educación del cuerpo y algunas formas específicas de conocimiento presentes en la educación escolar. Se traza la ruta de un análisis interpretativo del vínculo entre saber, poder y cuerpo, en relación con el saber como una forma específica de conocimiento que se adquiere en la escuela; el poder como la potencia del alumno (como parte de una forma de entender su condición humana, que incluye las posibilidades que se le reconocen de usar la razón, la voluntad, la disciplina); y en cuanto forma específica en que se establece la relación entre el maestro y el alumno, y entre todos los agentes educadores que deben influir para que el alumno aprenda. En tercer lugar, se trata de la manera en que el cuerpo se materializa en circunstancias escolares, de la forma en que se involucra la subjetividad del alumno para conseguir una corporalidad (encarnarse de forma) que sirva a la tarea de adquirir un tipo de conocimiento específico.

PALABRAS CLAVES

cuerpo, saber, conocimiento, escuela, sensibilidad

KNOWLEDGE, BODY AND SCHOOL: THE USE OF THE SENSES AND SOMATIC EDUCATION

ABSTRACT

Pedraza addresses the intermingling of the education of the body with certain specific forms of knowledge that are present in the education given in primary and secondary schools. The bond between learning, power and body is analyzed: learning as a specific form of knowledge that is acquired in school; power as the potency of schoolchildren (part of a way of understanding their human condition, including the acknowledgement of their capacity to use reason, will and discipline), but also as the specific shape of the relationship between teacher and schoolchildren, and among all the agents involved in their education. Finally, the essay deals with the manner in which the body materializes in school situations, and how the student's subjectivity is engaged to acquire corporeity (to be incarnated in a form), in order to obtain a specific type of knowledge.

KEY WORDS

body, knowledge, learning, school, sensitivity

SAVOIR, CORPS ET ÉCOLE: L'USAGE DES SENS ET L'ÉDUCATION SOMATIQUE

RÉSUMÉ

Cet essai propose étudier l'entrelacement de l'éducation du corps avec quelques formes spécifiques de connaissance présentes dans l'enseignement scolaire. On trace le chemin d'une analyse interprétative du lien entre savoir, pouvoir et corps, en relation avec le savoir comme une manière spécifique de connaissance qu'on acquiert à l'école; le pouvoir comme la puissance de l'élève (qui fait partie d'une forme de comprendre sa condition humaine, qui inclut les possibilités

qu'on lui reconnaît d'utiliser la raison, la volonté, la discipline); et en tant que forme spécifique dans laquelle s'établit la relation entre le maître et l'élève, et entre tous les agents éducateurs qui doivent influencer pour que l'élève apprenne. Troisièmement, on traite sur la façon comme le corps est matérialisé aux circonstances scolaires, de la manière comme la subjectivité de l'élève est impliquée pour obtenir une corporalité (incarner) qui soit utile à la tâche d'acquérir un spécifique genre de connaissance.

MOTS-CLÉS

connaissance, corps, école, savoir, sensibilité

SABER, CORPO E ESCOLA: O USO DOS SENTIDOS E A EDUCAÇÃO SOMÁTICA

RESUMO

Este ensaio propõe estudar a relação da educação do corpo com algumas formas específicas de conhecimento presentes na educação escolar. Traça a via de uma análise interpretativa do vínculo entre saber, poder e corpo, em relação com o saber como uma forma específica de conhecimento que se adquire na escola; o poder como a potência do aluno (como parte de uma forma de entender sua condição humana, que inclui as possibilidades que se lhe reconhecem de usar a razão, a vontade, a disciplina); e enquanto forma específica em que se estabelece a relação entre mestre e aluno e entre todos os agentes educadores que devem influir para que o aluno aprenda. Em terceiro lugar, trata da forma em que o corpo materializa em circunstâncias escolares e da forma em que inclui a subjetividade do aluno para conseguir uma corporeidade que serve à tarefa de adquirir um tipo de conhecimento específico.

PALAVRAS-CHAVE

conhecimento, corpo, escola, saber, sensibilidade

YACHAI, NUKAI YACHAIUASIUAN: CHI RURAI SAMAIKUNAPA CHI YACHAIPA TUKUINUKAITA

PISIACHISKA

Kai kilkaska nimi yachaipa chi auachiska chi nukaita yachachiska sujkuna ruraikuna uatachiskakunaua kaipi yachaipa chi yachaiyasi yachaikuchiypi. Kilkachimi chi ñambi suj uyachiyta kauachiska chi uataipa yaikuchispa yachaita, yukajkaita nukaiuanta, sugllapi chi yachaiua ima suj uataspa rurai yachaikujta ima apiri yachaiuasipi; chi yukaikajta imasa chi sinchisamai yachaikujpa (imasa pitikay suj yuyaipa ruraskata kikinpa runa samai, ima yaikuchimi chikunallauanta ima kauachinkunami churariypa chi yuyaita, chi samaita, chi piñachiyta); ima achka rurai uatachiskauan imapi kasillayari chi yaikuy munaska yachachij yachaikujua, tukui uanta chi runa yachchijkunaua ima yukankuna kauachinga que deben influir chi yachachiskata yachaikuchu. Kimsa suyupi, rimarimi chi ruraipa imasami nukai yaikuchi yachaiyasi ruraikunata, imasata imapa yaikuchispa chi kikin yachaikujta apichingapa suj runakaipa (kauachirispa kikin ruraskata) ima karachu chi rurachiskata chaskiypa suj runasina yachaipa uatachiska.

RIMAIKUNA NIY

nukaikai, samaikai, yachai, yachai uasi, yachaipa

Este ensayo es una primera reflexión sobre algunas posibilidades que pueden explorarse para comprender en qué medida nuestra particular tradición epistemológica está anclada en un uso específico de los sentidos. La premisa de la que he partido es la consideración de que debemos comprender inicialmente la dimensión en la que la educación de los sentidos se relaciona con las formas modernas de conocimiento. En este caso, he optado por examinar cómo puede estudiarse el vínculo, que se fortalece en la escuela, entre las formas de educar el cuerpo practicadas allí con mayor énfasis, y el uso de los sentidos encaminado a fundamentar las formas de conocimiento de mayor pertinencia para la institución escolar.

I.

Las consideraciones que haré a continuación tienen un carácter embrionario. Ante todo, quise responder al tema propuesto por el seminario Epistemologías de los sentidos, organizado por la Facultad de Artes ASAB, a finales de 2009, de la mayor importancia, por sus implicaciones para la educación. No obstante este estado incipiente, el ensayo apunta a un asunto denso e intrincado, relacionado con la forma de comprender lo que llamamos conocimiento, en particular en su faceta escolar y académica. Observo que el tema compromete cuestiones densas e intrincadas, para dejar sentado que mi intervención no pasa de ser un boceto de un tema cuyas honduras me impiden intuir con claridad el camino que conviene seguir. Específicamente intento enfocar y auscultar, en primer lugar, los tipos y las formas de los vínculos que se dan entre las *comprensiones del cuerpo* y los *modelos escolares de educación* y, en segunda instancia, las maneras en que estos dos elementos interactúan con las *pedagogías del conocimiento*.

1. Las pedagogías del conocimiento

Las *pedagogías del conocimiento* de las que me ocupo aquí no se restringen a las que Louis Not (2000) encuentra significativas para transmitir el conocimiento orientado a la formación intelectual del alumno. Este tipo específico de pedagogías se concentra de modo exclusivo en los sistemas abstractos de representación del conocimiento, como las matemáticas, las ciencias o la gramática. Valga anotar que estos sistemas se han hecho abstractos precisamente porque han logrado ganar distancia de la experiencia como forma de transmitir conocimiento para establecer, ya sea el experimento o los principios de la lógica matemática, como principal método para consolidar el *corpus* de su materia y enseñarlo en la escuela. La principal consecuencia de esta situación, para el asunto que interesa explorar, es que la adquisición del conocimiento de estas materias no precisa que el alumno viva una experiencia sobre dicho saber, sino que se hace a él a través de la comprensión de los modelos abstractos que sintetizan la experiencia que otros han acumulado y codificado.

Para la triangulación que trazo enseguida entre las pedagogías, las comprensiones del cuerpo y los modelos escolares de educación, no sólo son importantes este tipo de pedagogías de sistemas abstractos de conocimiento, también lo son aquellas que exponen a los alumnos a las experiencias que los dotarán de aquellos elementos fundamentales que trazan su orientación cognoscitiva y simbólica en los surcos en los que brota la epistemología que la escuela educa. Este proceso es particularmente explícito en la escuela primaria, pero no cesa más adelante, pues encauza la transmisión del conocimiento y es requisito para el funcionamiento escolar en general.

A través de estos fundamentos para el ordenamiento cognoscitivo escolar, de manera simultánea se siembra un orden epistemológico corporal, es decir, un orden en el cual el cuerpo, entendido como la circunstancia

existencial de la vida humana, hace posible que germine el conocimiento en sus diversas modalidades modernas, esto es, desde las formas de la subjetividad, hasta las formas abstractas del conocimiento escolar. Se trata de una relación simbiótica que se alimenta del hecho de que por la condición encarnada es posible ordenar cognoscitivamente el uso de los sentidos, orden que a su vez refuerza formas específicas en las que se expresa la condición corporal moderna que define la existencia humana.

Esta es justamente una situación que no ha sido posible aprehender del todo desde el orden epistemológico logocéntrico. Tal obstáculo ha surgido porque se postula al sujeto ante todo como un ente racional, vaciado de sus circunstancias somáticas. Por efecto de este acercamiento, en la escuela el conocimiento aparece a menudo como producto de una forma incorpórea de ejercitar la razón, que acontece como externalidad del sujeto corpóreo en un ambiente desencarnado en el que habita, solo, el *logos*.

En contraste, concebir la actividad humana enraizada en un *orden corporal* implica dar cuenta de la emocionalidad, la sensibilidad, la “posicionalidad” de la condición humana (Plessner, 1981), y de aquella actividad de la conciencia designada como subjetividad, rasgos todos inherentes a la condición existencial de la cultura, que ni limitan ni frenan el ejercicio racional; por el contrario, son su sustrato vital. Pero la forma como en la escuela esta experiencia se obtura, con frecuencia se revela como artificio, puesto que en los seres humanos no se produce verdaderamente un pensamiento incorpóreo, a diferencia de la forma como el conocimiento propio de los sistemas abstractos sí puede consignarse en un sistema de signos, como en el libro, por ejemplo.

La anterior falacia ha hecho carrera en la escuela, por efecto de las capacidades de abstracción del pensamiento humano. En el conjunto de tradiciones de enseñanza consolidadas en la escuela se perpetuó el hábito de confundir la esencia del conocimiento, que es la de pensar, con una de las habilidades humanas: la abstracción. También se confunde el hecho de que ciertos tipos de conocimiento puedan codificarse en abstracciones, y de esta manera pasar de una a otra generación y de un lugar a otro (desancladas y desterritorializadas, en el decir contemporáneo) —tal como sucede con el conocimiento científico, filosófico o matemático y, en general, con todos los saberes que pueden codificarse a través de diversos lenguajes—, con la posibilidad de que los sujetos las aprendan de forma abstracta.

A este respecto puede indicarse, a manera de ilustración, que no conviene confundir una gramática —como codificación del conocimiento de la lengua y de sus reglas— con las condiciones existenciales necesarias para que una persona aprenda a hablar según sus preceptos. Uno de los tantos resultados que acarrea esta maraña de lógos es el de considerar que la actividad racional es la más elevada de las expresiones del pensamiento humano, si no la única verdaderamente humana, confusión que origina también la percepción de que la experiencia subjetiva y la sensibilidad son impedimentos para las posibilidades de conseguir conocimiento, en especial si éste se codifica en sistemas muy abstractos.

Para dar cuenta del orden epistemológico desde su fundamento corporal, debería ser posible percibir y comprender la interacción de representación y experiencia, discurso y práctica, vida individual y orden social, *habitus* y reproducción simbólica, no como compuestos de las dualidades clásicas de las ciencias sociales y de sus propuestas teóricas, sino como momentos o productos de los sistemas abstractos de conocimiento que, en realidad, procuran identificar rasgos sobresalientes de un flujo constante de acontecimientos.

Así, para considerar las pedagogías del conocimiento que operan en un orden corporal específico, es prioritario identificar entre sus principios pedagógicos implícitos (pero explícitos en términos de sus efectos prácticos, aunque no expresados como forma sistematizada de conocimiento) asuntos como la organización de las concepciones y experiencias del tiempo y del espacio (el día, la semana, el horario laboral, las relaciones proxémicas, la ocupación del espacio según principios de sexo, clase o jerarquías fundadas en el uso del conocimiento); el uso de los sentidos para percibir y ordenar la información en acuerdos logocéntricos; o las actividades motrices y cinéticas que en la educación artística y física escolar continúan la tradición de hacerle contrapeso a los efectos nocivos de los sistemas abstractos de representación que, se entiende, agotan la energía del alumno y lo hacen excesivamente sedentario.

Estas pedagogías implícitas, entonces, no se limitan a aquellas que se imparten y practican en las facultades de educación y pedagogía: abarcan el universo de las actividades que en la escuela se transmiten explícita e implícitamente en función de hacer que en el alumno cobren vida las disposiciones que cimientan el

conocimiento y en las que la educación somática tiene un papel fundamental. De este tipo pueden considerarse acciones como ver, oír y callar, el diálogo unidireccional o el uso controlado por el maestro del sistema pregunta-respuesta (Milstein y Mendes, 1999).

2. Las comprensiones del cuerpo

Hacen parte de las *comprensiones del cuerpo* los discursos y los conocimientos sobre el cuerpo de los que se dispone socialmente. Este es un universo plural y heterogéneo en el que se entretajan intereses y perspectivas sobre el cuerpo: como entidad biológica, como contenedor de un sujeto psíquico, como ente expresivo, como vehículo de comunicación social, por nombrar algunos destacados. Pero las comprensiones del cuerpo nos hablan ante todo del sentido social que impera en el ser humano, en el cual es posible reconocer la medida en que las condiciones somáticas cobran uno u otro valor.

El conjunto de problemas relacionados con la apropiación/encarnación, o con la inversión/investidura de lo que Pierre Bourdieu llamó las disposiciones —el *habitus*— es el segundo componente de esta reflexión sobre las comprensiones del cuerpo. Los estudios especializados han sido prolíficos en sus investigaciones y disertaciones acerca de muchas de las expresiones y usos corporales que traducen diversos aspectos del orden simbólico y social. Asimismo, las disposiciones afectivas y los componentes de las configuraciones emocionales son elementos del *habitus* que los investigadores vienen conociendo a través de procedimientos cada vez más minuciosos, que han permitido afinar los entramados analíticos y teóricos en este campo de estudios. De igual forma se avanza en las investigaciones que ahondan en el universo de la subjetividad como un entramado de relaciones entre cognición, afecto y acción y, para el caso que aquí trato, aquellas que, como en el caso de la escuela y el conocimiento, reconocen al sujeto y la subjetividad como instancias corporales, y ven en el cuerpo una parte y una parcela de procesos sociales, políticos y técnicos (Arboleda, 2009; Biehl y Kleinman, 2007).

En este punto vale la pena destacar que, a diferencia de la condición anatómica y fisiológica que expresa el cuerpo que la educación física forma, al considerar el uso de los sentidos en relación con el conocimiento, enfrentamos una noción de cuerpo en la que las percepciones sensoriales externas e internas constituyen un ente perceptual y cognoscitivo de naturaleza logocéntrica (a diferencia del carácter muscular que

se destaca en la educación física). En efecto, también forman parte de la cultura somática de la modernidad las consideraciones en torno a los usos menos tangibles de los sentidos —de la vista, del olfato, del tacto, del oído—, que deben educarse a fin de garantizar la percepción misma y el conocimiento, la rectitud del entendimiento, o un juicio moral correcto.

Los avances antes señalados también ponen continuamente de presente la relevancia de los estudios del cuerpo por su cometido epistemológico, encaminado sobre todo a constituir un vértice para desacomodar y, ojalá, reorientar algunos de los vectores del ordenamiento epistemológico hegemónico, es decir, de aquel ordenamiento que estableció un vínculo directo entre la racionalidad, la objetividad y una comprensión y un uso del cuerpo y de los sentidos que dieran sustento a las formas de conocimiento, de acción y de simbolización responsables del mundo en el que formas específicas de saber y ordenar la experiencia se han situado en una posición de dominación. Son estas formas las que ahora son interpeladas, con todo y sus principios somáticos formadores de subjetividades, por grupos, movimientos y acercamientos que arguyen en favor de reconocer en las actividades subjetivas —en un uso decolonial de los sentidos y en las consideraciones emocionales y afectivas— una oportunidad y una alternativa epistemológicas hasta ahora menospreciadas y excluidas de la producción de conocimiento legítimo.

La anterior es una empresa compleja que entraña esfuerzos en varias direcciones. Como ya lo indiqué, menciono hoy sólo uno de los dispositivos reconocidos como pilar del proceso de construcción epistemológica moderna: la escuela. Lo hago porque la escolarización es, por su efecto en la vida individual y social, un proceso de "*larga duración*". Con esta denominación remito a la extensión en el tiempo que toma el proceso mismo en relación con la duración de la vida humana, y a la forma de las experiencias que comprende, y cuyo efecto es duradero, porque opera a la manera de una onda de baja, pero constante, frecuencia, que actúa sin pausa en la totalidad del sujeto y, en primera instancia, a través de un efecto en su condición somática.

La escuela es, en muchos sentidos, una institución central para las sociedades modernas. Me interesa estudiar el sentido particular que brota del hecho de que las sociedades modernas hayan depositado en la escuela la confianza y la tarea de educar a los sujetos, tanto en términos de complementar la socialización doméstica que se inicia con el nacimiento de un infante,

como de organizar vínculos concretos entre formas de conocimiento —en particular las disciplinas escolares— y disposiciones somáticas. En especial, subrayo las disposiciones que sirven de soporte cognoscitivo al conocimiento, y establecen, a la vez, formas de intersubjetividad vinculadas con la legitimación social del conocimiento y el ordenamiento social que acompañan las relaciones sociales de saber y poder. Es decir, quién puede aprender qué, cómo debe aprenderse, cómo se emplea el conocimiento, cómo se conocen somáticamente las diferentes disciplinas escolares, o qué supuestos corporales deben cumplirse para poder aprender qué asuntos, y qué tipo de vínculos intersubjetivos pueden establecerse por su intermedio.

Un tercer asunto contenido en el esfuerzo de comprender la interdependencia que caracteriza el vínculo entre escuela, cuerpo y conocimiento, es que la escuela es una institución en la que es posible captar la interacción de los procesos vinculados con la administración gubernamental, a través de varias de las entidades que se materializan allí en la noción de cuerpo. Esto implica tener en cuenta aquello que en las comprensiones vigentes del cuerpo se vincula con los ambientes externos al cuerpo, es decir, con procesos del orden social y con aquellos que ocurren en el ambiente interno del cuerpo y comprenden la acción como instancia subjetiva, en cuanto está determinada por sujetos que se vinculan en términos sensoriales y emocionales, pero también cognoscitivos, con el mundo social.

Así, la escuela puede ser un lugar apropiado para sobrepasar la tendencia a ver aparecer la acción como predeterminada —como a menudo se le atribuye a la noción de *habitus*—, y como reproductora de la estructura social, pero también aquella otra que prefiere reducir la acción a las capacidades individuales. En la escuela, el hecho corporal se expone como condición existencial tanto para el individuo como para la sociedad.

3. Los modelos educativos

El último elemento de esta trilogía son los *modelos educativos* o modelos escolares de educación. Se trata de complejas estructuraciones en las que reposa el conjunto de la institución escolar, y que se fundamentan en ideas específicas: la noción misma del niño y del joven como seres maleables y educables, capaces del aprendizaje; la idea de ser humano —de la cual hacen parte una o varias ideas acerca del sentido del cuerpo y de cómo éste debe moldearse en el proceso

pedagógico—; el *corpus* de conocimiento que entiende que el alumno debe y puede aprender; los mecanismos y las técnicas mediante los cuales tales conocimientos pueden transmitirse; las conductas y los principios morales que deben guiar la vida escolar y extraescolar; y un sinfín de elementos más, que resultan determinantes para que la escuela pueda operar como uno de los ejes principales de la reproducción social, a partir de los modelos educativos que acoge y promueve. Estos componentes se han combinado de diversas maneras para dar vida a modelos educativos que guían la actividad escolar.

Los modelos escolares de educación han sido ampliamente estudiados por la historia de la educación y de la pedagogía: sabemos de los principios antropológicos que han caracterizado a la institución escolar desde Comenio, y hoy también comprendemos mejor cómo estos principios se entroncan con las disciplinas que confluyen en el acontecer escolar: psicología, psicopedagogía, salud, higiene, pedagogía y didáctica, así como con cada una de las disciplinas escolares ya propiamente encargadas del conocimiento que el educando debe adquirir: lenguaje, escritura, lectura, matemáticas, ciencias, educación física, moral, religiosa y artística.

Los modelos escolares son fundamentales, porque operan con base en comprensiones específicas del cuerpo. Esto significa que es con base en tales comprensiones, con lo que ellas implican, que los modelos escolares se afianzan y pueden llevar a la práctica las pedagogías del conocimiento que les dan su carácter singular.

II.

Al pensar en la educación del cuerpo, ésta puede asociarse de forma inmediata con aspectos como la alimentación, la salud, la belleza y el movimiento. Nos resulta evidente que estamos allí frente a asuntos que comprometen y labran el cuerpo. También suelen asociarse con la educación del cuerpo asuntos como la gestualidad, los modales o las formas de comportamiento social. Después de todo, el esfuerzo por corregir estos aspectos y expresarse correctamente a través de ellos interesa a las más diversas sociedades. Si se hace referencia de modo específico a la educación escolar, cobran mayor relevancia las modalidades de sistematización del movimiento que caracterizan a las asignaturas escolares como la gimnasia, el deporte o la educación física.



▲ *Del dicho al hecho*, Adrián Gómez, Segundo encuentro de artes relacionales, Facultad de Artes ASAB, 2010. Fotografía: Marcela Duarte Poveda.

En efecto, la forma de educación del cuerpo que más ha atraído el interés en los estudios de educación y pedagogía es la educación física. Esta asignatura parece comprometer de forma muy directa la entidad que se nos presenta con mayor naturalidad como cuerpo, al menos en el ámbito de la escuela y de las actividades que hacen parte de los planes oficiales de estudio.

Este cuerpo que la educación física puede adiestrar responde a los principios de la anatomía y la fisiología, así como a ciertas concepciones de la mecánica del movimiento o a la biomecánica, disciplinas interesadas en conocer el movimiento a partir de sus fundamentos mecánicos y proponer una práctica en la que se optimicen este tipo de resultados. Con base en tales fundamentos, sentados en su mayoría durante las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX, se han propuesto otros enfoques más recientes de la educación física, orientados a ampliar el alcance del movimiento, para que éste incida en dimensiones como el rendimiento y la eficiencia, la salud, la psicomotricidad o la expresión corporal (Pedraza, 2008).

En la educación escolar colombiana, la actividad física es una preocupación más bien propia del siglo XX. Desde luego, en las décadas finales del siglo anterior se habían dado los primeros pasos para introducir la educación física en la formación escolar, pero los trastornos que sufrieron estos planes en los últimos años de la centuria postergaron este objetivo. Así, apenas en los albores del nuevo siglo se reglamentó la incorporación de la calistenia, la gimnasia y los ejercicios militares en los programas educativos.

Ahora bien, si la educación física se nos presenta como la actividad que de forma más evidente se ha destinado a formar el cuerpo en la escuela, en realidad no es la única, y tal vez tampoco sea la más importante de las que se practican allí. Encontramos que, a la vez que las inquietudes pedagógicas comienzan a interesarse en discutir la pertinencia de los sistemas metódicos para la enseñanza del movimiento, y por acogerlos en los planes de estudio, también se introduce la reflexión acerca de las destrezas manuales y, a través de ella, del uso correcto de los sentidos para dar paso

al conocimiento y al desarrollo de la razón. En el caso colombiano, por ejemplo, esta posibilidad venía siendo debatida y empleada en la pedagogía desde la introducción de los principios de Johann Heinrich Pestalozzi, durante las tres últimas décadas del siglo XIX.

Los avances en estas dos discusiones dieron sus frutos entre 1915 y 1935, cuando el debate suscitado en torno a una amenaza de degeneración de la raza nacional estimuló a muchos pensadores y educadores, higienistas y pedagogos, a proponer un programa de fortalecimiento nacional. En este momento, y puesto que la mirada de muchos de estos personajes había encontrado en el cuerpo una superficie que exponía la naturaleza y la potencia humanas, la cultura física se destacó como un recurso educativo de primer orden, que hasta entonces había sido casi completamente ignorado como posibilidad para influenciar de forma importante la formación de niños y jóvenes en la escuela (Pedraza, 2001).

La educación y su aparato académico —la pedagogía— experimentaron en Colombia una amplia difusión a principios del siglo XX. Entonces brotó una confianza generalizada en la educación popular, y los grupos dirigentes vieron en ella un vehículo definitivo para encarrilar el país en la ruta del progreso. Parte de estas posibilidades se cifraron en una transformación de la cultura somática, mediante la introducción de la educación física en la enseñanza escolar.

El interés en la educación física proviene en buena medida de la relación que las diversas orientaciones pedagógicas que la han caracterizado guardan con la producción capitalista, con el discurso higiénico, con el uso del tiempo y el adiestramiento del cuerpo dentro de parámetros de salud, disciplina y eficiencia (Ulmann, 1966; Soares, 2001). Esto significa que la educación física es uno de los mecanismos disciplinarios de la antropología de la modernidad (Le Breton, 1995), por cuanto permite, a través de su concepción del movimiento, encarnar los principales componentes de las formas de producción y consumo que sustentan el capitalismo.

Con todo, es fundamental no perder de vista que su principal sentido pedagógico no se orienta a fomentar el conocimiento del cuerpo, sus múltiples posibilidades expresivas o estéticas, como tampoco propone ser un instrumento para el conocimiento de sí. Las funciones de la asignatura escolar “educación física” se concentran en tres asuntos. En primer lugar, debe garantizar la salud, ya sea que ésta se entienda como un resultado

de prácticas higiénicas —entre las cuales se cuenta el movimiento—, o como correlato moral de canalizar de un modo adecuado las pasiones humanas, a través de maneras singulares de organizar el movimiento, que usan, ahorran o hacen circular de formas específicas la energía.

Una segunda función de la educación física es formar el carácter y la personalidad con el ejercicio de movimientos que promuevan el ritmo, el trabajo y la coordinación en grupo, y las habilidades motrices. Los movimientos de la educación física que sirven a este propósito exigen el desarrollo de habilidades técnicas, coordinación, dedicación y resistencia. La disciplina se invoca de manera constante como virtud necesaria para conseguir tales propósitos, pero, a la vez, como ganancia de estas mismas actividades.

Finalmente, los ejercicios deben equilibrar y contrarrestar los efectos nefastos de los procesos de urbanización y, en particular, de la vida sedentaria —intrínseca a los regímenes panópticos y, desde luego, a la misma escuela (Larrosa, 1995; Rodríguez, 2007). Es en este contexto que los métodos gimnásticos, de ejercitación muscular y deportivos proliferaron en la escuela a lo largo del siglo XIX, y en el XX se fortalecieron con argumentos científicos alimentados por los avances de la fisiología y la medicina (Vigarello, 2005; Vigarello y Holt, 2005).

Las formas de uso del cuerpo catalogadas como educación física muestran una de las facetas de la cultura somática moderna, cuya característica principal es la estrecha asociación con la educación escolar y las pedagogías del conocimiento (Not, 2000), es decir, su utilidad para la formación intelectual, cuyo desempeño debe verse mejorado precisamente por el efecto de la educación física (Ulman, 1966: 42). Estas formas de sistematización del movimiento fueron concebidas para articularse con otras asignaturas escolares, y su sentido pedagógico se despliega plenamente en la escuela. Sin embargo, no se puede desconocer que algunas de sus modalidades surgieron y se sistematizaron en ámbitos distintos de la escuela. Son ejemplo de ello las evoluciones militares, las acrobacias o la gimnasia rítmica que, habiendo sido creadas fuera de la escuela, se adoptaron en ella para fortalecer los propósitos de la educación física en diferentes momentos de su siglo y medio de evolución (Soares, 2001).

Los objetivos de la educación física deben comprenderse como un producto del particular esfuerzo de la

modernidad por perfeccionar la condición humana, en especial debido a la importancia atribuida al cuerpo en este propósito y a la propiedad que el modelo moral de la anatomofisiología le reconoce a aquél de afectar la constitución intelectual, moral o espiritual de los seres humanos. En este sentido, la educación física, si bien se considera uno de los recursos pedagógicos que revelan la consabida dualidad mente-cuerpo de la antropología moderna, propone también una relación y comunicación estrechas de los rasgos humanos físicos con los inmateriales.

El catálogo de la educación física incluye diversos recursos pedagógicos. De forma general, cabe designar dichos recursos con la noción “dispositivo pedagógico”, pues integran un conjunto de procedimientos sujetos de manera estricta a las leyes de la física, y cuyo efecto directo recae en la constitución anatómica y fisiológica del practicante. Dado que ésta se ve afectada por tales movimientos, ejercidos con el ritmo, la intensidad, la periodicidad, la armonía, la energía y la forma adecuados, sus frutos no se limitan ni mucho menos a mejorar y conservar la salud física, sino que inciden en la condición misma del ser humano, en especial en sus rasgos morales y de carácter.

Durante el auge de los métodos de educación física que se vivió en la escuela en varios países de América Latina, en las dos últimas décadas del siglo XIX y las primeras décadas del XX, los efectos que se esperaba conseguir en la población escolar se enfocaron en varios aspectos, entre los que sobresale el acondicionamiento general de la salud: las propiedades de la actividad física fueron particularmente subsidiarias de las necesidades e interpretaciones higiénicas. Con el surgimiento de las teorías evolutivas, y su posterior desarrollo como principios eugenésicos, la educación física tuvo un apogeo. Sus resultados, además de verse en la constitución individual, también se hicieron extensivos a la salud y el bienestar nacionales (Díaz, 2001; Herrera, 2001; Pedraza, 1997 y 2001).

En la actualidad, esta orientación, interesada en mejorar el rendimiento, la salud, la psicomotricidad o la educación integral, es impugnada, por ejemplo, por autores que consideran más adecuado concebir la acción, en lugar del movimiento, y proponen sustituir las técnicas corporales que componen la educación física con perspectivas integrales de la motricidad (Prieto, Naranjo y García, 2005). Sin duda, esta intención se encamina a des-ordenar (y si se quiere, a des-colonizar) uno de los pilares de la epistemología logocéntrica, que ordena el

cuerpo y el movimiento en torno al tipo de relaciones que la educación física propone y lleva a la práctica, como son las competitivas, productivas y económicamente eficientes.

Los ejercicios que sugieren los sistemas de la educación física afianzan una sensibilidad que gravita alrededor de la economía de la energía muscular (Kuriyawa, 2005). Algunos de los términos de la jerga especializada transmiten esta intención económica: tonicidad, velocidad, estiramiento, contracción, tensión, fuerza, coordinación. Las habilidades que el practicante de la educación física desarrolla al realizar acciones que ejercitan estos principios le permiten conseguir una particular propiocepción en función del gasto energético muscular. De esta específica experiencia estética surgen las maneras de señalar el estado que producen: cansancio, rendimiento, eficiencia, ritmo, coordinación.

Aunque no es el tema de esta intervención, cabe señalar que la construcción de las “ciencias razonadas del movimiento”, que alberga a la educación física, proviene directamente del conocimiento conseguido sobre todo por la exploración visual que la anatomía perfeccionó a partir de las disecciones hechas desde el siglo XVI. No en vano es también visualmente que se registran los efectos de la educación física: en el contorno, en el tamaño y forma de la musculatura, en la posición, en la corrección y refinación de la postura, así como mediante un instrumental que hace visibles valores destacados para esta forma de la educación como la velocidad, la fuerza y el dominio del espacio (cronómetros, pesos, pelotas, metros, vallas, medidas y obstáculos de diversa índole hacen visible el resultado de los ejercicios musculares).

Asimismo, la enseñanza y el aprendizaje de la educación física suelen ocurrir en relaciones intersubjetivas orales y visuales. Esto significa que incluso una práctica en apariencia tan “corporal” como la educación física expone al practicante a un régimen abstracto, cuyos principios motores se transmiten siguiendo patrones visuales que se explican verbalmente y deben ser copiados con la mayor exactitud. Los sentidos de la distancia —el oído y la vista— priman ya en esta experiencia de la educación del cuerpo, puesto que el conjunto de movimientos que han sido sistematizados bajo la denominación “educación física” responde a principios biomecánicos, físicos, fisiológicos y anatómicos concebidos, probados y ajustados con anterioridad para conseguir determinados resultados.



▲ *Del dicho al hecho*, Adrián Gómez, Segundo encuentro de artes relacionales, Facultad de Artes ASAB, 2010. Fotografía: Marcela Duarte Poveda.

Un segundo tipo de alcance que suele atribuírsele a la educación física (que en ocasiones se identifica como parte de las dificultades para tener un buen desempeño “físico”) se refiere a su capacidad para subsanar deficiencias en aspectos como la coordinación o la lateralidad, con los cuales se remite al interés en que la educación física mejore habilidades consideradas indispensables para adquirir conocimiento académico.

Esta reflexión acerca de la noción de cuerpo, implícita en la educación física escolar, busca subrayar que en los estudios del cuerpo la cuestión que plantea el uso de los sentidos merece un tratamiento singular, en especial cuando se sugiere que este es un asunto crucial para la educación encaminada a la adquisición de conocimiento académico. Hay bastante claridad respecto a la forma en que se plantea este problema en el caso de la educación física, para la cual el cuerpo expone unas variables específicas de materialidad: su condición anatómica y fisiológica es palpable, visible y maleable, en contraposición a formas sensoriales de materialidad del cuerpo de base neuronal, emocional o mental.

III.

Para finalizar, mencionaré brevemente dos circunstancias, a manera de ejemplo, para indicar cuáles podrían ser algunos de los alcances de esta reflexión. La primera se refiere al vínculo social de la relación entre escuela, conocimiento y cuerpo; y la segunda se acerca al ordenamiento del cuerpo, el movimiento y los sentidos que se gesta en aras del conocimiento.

El vínculo social de la relación escuela, conocimiento y cuerpo

La escuela cumple funciones definitivas para establecer un vínculo específico entre cuerpo y conocimiento, mediante el aquietamiento y la sedentarización, la educación de la motricidad y la higiene de los sentidos. Esta es una fase preliminar, que prolonga la educación inicial y el proceso de socialización que se inician desde la gestación, y en los cuales el entronque de familia y escuela es nuclear.

El bebé “moderno” inicia en la cuna o en el coche, con la mirada en el techo o en el móvil, una educación somática que difiere de la de aquel que conoce el mundo afectado por la tonicidad muscular de la madre que lo lleva atado al cuerpo, y cuyo estar-en-el-mundo y mundo de vida empiezan a experimentar también a través de la relación “marsupial” con el tono corporal y afectivo del cuerpo materno en movimiento.

La pedagogización del mundo infantil moderno, a través de los recursos de estímulo sensorial y motor, está encaminada desde muy temprano a fortalecer las capacidades que la escuela espera incrementar: escribir, leer, ordenar el pensamiento de forma experimental, deslindar la experiencia emocional de la adquisición teórica de conocimientos.

Estas tareas deben partir también del principio de individualización y autonomía que caracteriza, desde temprana edad, la vida del bebé. Los juguetes y los juegos pedagogizados, presentes en la temprana e hiperestimulada infancia del niño moderno, buscan, por ejemplo, activar los sentidos a través de la percepción, identificación u ordenamiento de texturas, colores, olores, contrastes o tamaños, la identificación y reproducción de series, la coordinación del ojo y la mano en aras de la escritura, entre otros.

Incluso la más reciente estimulación prenatal, a través del sonido de estructuras musicales, con el fin de garantizar la comprensión matemática posterior, es sólo el inicio de un proceso de educación somática a lo largo del cual el niño —siempre alumno— es expuesto a experiencias permanentes de aprendizaje.

Estas experiencias ya acusan el desalojo del sentido primario de la experiencia como vivencia singular, para insinuar que se expone al niño a ambientes orientados a un entrenamiento específico, cuyo sentido se revela orientado a las exigencias de la vida escolar. La creciente pedagogización del mundo infantil es el temprano escenario de una educación somática efectivamente “pre-escolar”.

El ordenamiento del cuerpo, el movimiento y los sentidos en aras del conocimiento

La separación escolar de las formas abstractas de conocimiento —que se adquieren en la quietud—, de aquellas que deben hacer contrapeso a la sedentarización, y también complementarlas en aras de la integralidad —como la educación física y artística—,

identifica los modelos escolares modernos. La educación, en especial a lo largo de la escuela primaria, organiza las experiencias para que los alumnos obtengan conocimiento.

Esas experiencias ponen de presente que, para que el proceso sea exitoso y eficiente, son necesarios ciertos requisitos, que involucran un uso y una particular educación de los sentidos. Las experiencias deben transcurrir en silencio y quietud, con lo cual el conocimiento resulta como un producto de un acto de introspección, subjetivo, durante el cual se aquietan los sentidos externos. Parece que la intersubjetividad y el movimiento no favorecen esta actividad. La experiencia del “estudio” expone el hecho de que se está estableciendo un vínculo con un saber que no proviene de una experiencia que se realiza en el mundo y es ajena al sujeto: él va a apropiarse de algo que no surge en él mismo. Para hacerlo debe suspender sus vínculos sensoriales y todo movimiento.

A lo largo del preescolar, el pequeño alumno es expuesto a experiencias que se disponen en función de un uso más activo de los sentidos: texturas, sonidos, colores, ritmos y movimientos ocupan las actividades que deben desarrollar las habilidades para poder adquirir conocimientos. En pocos años, la intensidad horaria de estas actividades decae, aumenta la quietud y se hace evidente que el aprendizaje obtenido hasta entonces no es aún verdadero conocimiento. Van desapareciendo los elementos lúdicos y somáticamente significativos. Correr, arrastrarse, saltar, jugar y moverse se convierten en educación física y deporte. Las actividades espontáneamente expresivas (cantar, pintar, modelar, danzar, contar cuentos) se convierten en historia del arte, de la música, en apreciación musical, crítica literaria.

El uso de los sentidos va haciéndose opaco a medida que aumenta la adquisición del conocimiento abstracto. El paso de las actividades que están explícitamente dispuestas para educar los sentidos a la sombra, donde reposan los principios pedagógicos implícitos, no significa que el uso de los sentidos haya desaparecido de la escena escolar; más bien testimonia la medida en que su educación en función del conocimiento es el fundamento para que el orden logocéntrico ocupe el escenario, con la confianza en que la epistemología que lo funda está sólidamente anclada en la disposición moderna de los sentidos.

Referencias

Arboleda, Rubiela (2009). *El cuerpo: huellas del desplazamiento*. Medellín: Hombre Nuevo.

Biehl, João, Byron Good y Arthur Kleinman (2007). *Subjectivity: Ethnographic Investigations*. Berkeley: University of California Press.

Díaz, Carlos Jilmar (2001). "El pueblo: de sujeto dado a sujeto político por construir", en Martha Cecilia Herrera y Carlos Jilmar Díaz (comps.), *Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Herrera, Martha Cecilia (2001). "Debates sobre raza, nación y educación: ¿hacia la construcción de un 'hombre nacional'?", en Martha Cecilia Herrera y Carlos Jilmar Díaz (comps.), *Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Kuriyawa, Shigeisa (2005) [1999]. *La expresividad del cuerpo y la divergencia de la medicina griega y china*. Madrid: Siruela.

Larrosa, Jorge (1995). "Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí", en *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.

Le Breton, David (1995) [1990]. *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Milstein, Diana y Héctor Mendes (1999). *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Madrid: Niño y Dávila.

Not, Louis (2000) [1979]. *Las pedagogías del conocimiento*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Pedraza, Zandra (1997). "El debate eugenésico: una visión de la modernidad en Colombia", en *Revista de Antropología y Arqueología*, Vol. 9, Nº 1-2.

_____ (2001). "Sentidos, movimiento y cultivo del cuerpo: política higiénica para la nación", en Martha Cecilia Herrera y Carlos Jilmar Díaz (comps.), *Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

_____ (2008). "De la educación física y el uso de sí: ejercicios estético-políticos de la cultura somática moderna", en *Movimiento*, Vol. 14, Nº 2.

Plessner, Helmut (1981). *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Gesammelte Werke*, Vol. IV. Suhrkamp: Frankfurt am Main.

Prieto R., Adriana, Sandra Patricia Naranjo y Lilia Virginia García (comps.) (2005). *Cuerpo-movimiento: perspectivas*. Bogotá: Universidad del Rosario.

Rodríguez, Raumar (2007). "Un Estado moderno y sus razones para escolarizar el cuerpo: el sistema educativo uruguayo", en Zandra Pedraza (comp.), *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*. Bogotá: Universidad de los Andes, Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales (CESO).

Soares, Carmen Lúcia (2001). *Educação física: raízes européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados.

Ulmann, Jacques (1966). "Sur quelques problèmes concernant l'éducation physique", en *Corps et civilisation. Education physique, médecine, sport*. París: J. Vrin.

Vigarello, Georges (2005) [2001]. *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Vigarello, Georges y Richard Holt (2005). "El cuerpo cultivado: gimnastas y deportistas en el siglo XIX", en Alain Corbin (dir.), *Historia del cuerpo. Tomo II. De la Revolución Francesa a la Gran Guerra*. Madrid: Taurus.

