
Educación física, cuerpo y disciplinamiento

Reflexiones desde el pensamiento foucaultiano

Sergio Gerardo Toconás *

La educación física fue históricamente la disciplina del curriculum escolar que se ocupó -con mayor o menor exclusividad- de la formación y cuidado del cuerpo. Si bien este lugar le fue asignado al momento de sancionarse la centenaria Ley 1420, en tanto práctica pedagógica-social, consolidó una concepción instrumental y eficientista del cuerpo. En la educación física se depositó, y de hecho aún se mantiene, la intención de dominar a los alumnos desde su realidad antropológica más sensible, más vívida y más emocional: la realidad corporal y motriz.

¿Cómo podemos explicar la continuidad de esta concepción acrobática del cuerpo, asociada a procesos de dominación y disciplinamiento, en las prácticas motrices escolares?, ¿Qué argumentación podemos desplegar en torno a esta concepción de los sujetos -basada en las categorías de razón y voluntad- que parece sostenerse independientemente de los cambios epocales? ¿De qué otro modo podemos alumbrar esta problemática desde el pensamiento foucaultiano?

Educación Física - Cuerpo - Disciplina

Historically, Physical Education was considered, almost exclusively, the subject in the curriculum in charge of the shaping and caring of the body. It took this place when the centennial Law 1420 was passed and, as a social and pedagogical practice, it consolidated an efficient and instrumental conception of the body.

Since then, Physical Education has been seen as the subject with the intention to discipline students taking into account their most sensitive, emotional, vivid anthropological reality: the bodily and motor faculty.

How can we explain nowadays the lasting of a Cartesian conception of the body, associated to domination and disciplinary processes?, and, What fundamental principle should we make about this conception of man - based on categories of reason and willingness - that prevail in spite of the epochal changes? How can we enlighten this problem from Foucault's thought?

Physical Education - Body - Discipline

* Licenciado en Educación Física y Deportes. Profesor y maestro de Educación Física. Docente e investigador en institutos terciarios. Investigador de la Universidad Nacional de Jujuy, Argentina.
E-mail: sergiotoconas@yahoo.com.ar

"La genealogía es gris, es meticulosa y pacientemente documentalista (...) no se opone a la historia como la visión de águila y profunda del filósofo en relación con la mirada escrutadora del sabio, se opone por el contrario al despliegue metahistórico de las significaciones ideales y de los indefinidos teleológicos. Se opone a la búsqueda del origen".

- FOUCAULT, Michel, 1992 -

A modo de introducción

El presente artículo constituye una reflexión crítica de carácter histórico-filosófico acerca de la concepción instrumental, eficientista y acrobática del cuerpo aún vigente en el campo de la educación física. Para ello partimos de una referencia inicial y empírica, como es el modo recurrente de referirnos a él, como si el cuerpo fuese un objeto que pudiésemos dominar, con la secreta convicción o sospecha de que dominándolo, no sólo nos dominamos a nosotros mismos, sino que podemos dominar el mundo.

La segunda referencia que da lugar a esta reflexión es de carácter académico, generada a partir de los llamados paradigmas o corrientes contemporáneas de la educación física, muy difundida por textos de uso frecuente en las carreras de formación docente en la especialidad.¹

Para esta reflexión, también partimos de la siguiente presunción: en el campo de la educación física, más allá de lo que postulan estas corrientes o paradigmas, se mantiene y predomina una concepción dualista, utilitaria y mecanicista de los sujetos, digamos de corte platónico y cartesiano, que sus-

tenta una división entre cuerpo y espíritu, o dicho de otro modo, entre movimiento y pensamiento, entre reflexión y acción, con la indiscutible supremacía del intelecto y el reduccionismo que esto implica.

En este sentido, la educación física - considerada como práctica social y disciplina pedagógica- aparece como el campo donde se deposita principal y fervientemente esta concepción, atravesada y constituida por la intención de disciplinar a los alumnos desde su realidad antropológica más sensible, más vívida y más emocional: la realidad corporal y motriz.

Con este propósito se enseñan por ejemplo, juegos y deportes, habilidades y destrezas, así como distintos modos de locomoción y postura, mediante los cuales los cuerpos y sus movimientos darán cuenta de su disciplinamiento. Puede aparecer en este caso la ayuda de un altisonante silbato, sostenidos golpes de palmas o directamente *voces de mando*, mediante los cuales los estudiantes deberán seguir ordenadamente sus secuencias, respetando las continuidades o intermitencias de la actividad.²

¹ Al respecto, pueden leerse dos textos que consideramos emblemáticos. *La enseñanza de la Educación Física. El desafío de implementar prácticas reflexivas* de Antonio García y *La educación física en la educación básica* de Venidle Vásquez.

² Pensamos al respecto, en las prácticas gimnásticas y deportivas en sus diferentes variedades, en las que las formas, las posturas, los desplazamientos, los tiempos y espacios se encuentran invariablemente condicionados por reglamentos, tradiciones y modismos.

Ahora bien, si la educación física es el espacio curricular predilecto en el que tienen lugar estas prácticas de dominación y disciplinamiento de los cuerpos y su motricidad, serán las escuelas los espacios sociales donde estas prácticas promoverán, no sólo la apropiación de aquellos saberes considerados necesarios, útiles y valiosos para la vida, sino concomitantemente, la imposición de determinados sentidos y significados a la realidad social.

En tal caso, ¿cómo podemos explicar³ la continuidad de esta concepción platónica y cartesiana del cuerpo, asociada a procesos de dominación y disciplinamiento, en las prácticas de educación física? ¿Qué argumentación podemos desplegar en torno a esta concepción de los sujetos, basada en las categorías de razón y voluntad, que parece sostenerse independientemente de los cambios epocales? Y finalmente, ¿de qué otro modo o con qué otras ideas podemos alumbrar esta problemática desde el pensamiento foucaultiano?

Acerca de la metodología de reflexión

Plantear esta reflexión crítica implica asumir el riesgo de adentrarnos en las profundidades del pensamiento foucaultiano con la intención de proyectar una luz -tenue pero diferente- sobre algunos saberes de difusión cotidiana y, en virtud de ello, perdernos en la reflexión como aquel *barco de los locos* que lanzado a la mar llevará al insensato a la incertidumbre de su propia suerte, dejando atrás los seguros confines de los puertos. Como señala Foucault: "*el agua y la navegación* -digamos el conocimiento y la reflexión crítica-

tienen por cierto este papel. Encerrado en el navío de donde no se puede escapar, el loco -el investigador- es entregado al río de mil brazos, al mar de mil caminos, a esa gran incertidumbre exterior a todo" (2004:26).⁴

Pero entregarnos a la aventura de repensar el cuerpo y su motricidad fertilizándola desde la perspectiva foucaultiana, implica -como contrapartida- el beneficio de disfrutar más del viaje que de la llegada a destino. Implica la posibilidad de franquear los límites permitidos del saber, sin olvidar -como apunta Foucault en palabras de Cardano- que "*la Sabiduría, como las otras materias preciosas, debe ser arrancada a las entrañas de la tierra"* (2004:39).

Como parte de la metodología de trabajo consideramos necesario reseñar brevemente las concepciones sobre el cuerpo, presentes en las denominadas corrientes contemporáneas o paradigmas de la educación física. También resulta oportuno aclarar que son numerosas las disciplinas académicas y prácticas sociales que se ocupan del cuerpo, entre ellas la biología, la medicina y la sociología, por ejemplo. Pero, en cuanto a la formación corporal y motriz, si bien es toda la escuela la que participa -mediante múltiples mecanismos que por lo general no son explicitados- es particularmente la educación física, la disciplina que regula y distribuye de manera reglamentaria y legítima los saberes y dispositivos -teorías, modelos, prácticas, así como procedimientos, métodos, actividades- considerados valiosos, útiles y necesarios para la participación en la cultura.

³ Utilizamos este término como equivalente a dar razones, no en el sentido estrictamente causalista o eficiente.

⁴ El texto entre guiones pertenece al autor del presente artículo.

Modernidad, educación física, historia y genealogía

Para Benilde Vázquez, son tres las corrientes sobre el cuerpo que se configuraron a lo largo del siglo XX y aún conservan vigencia: *la educación físico-deportiva*, conocida como la corriente del *cuerpo acrobático*; la corriente de *la educación física psicomotriz* o del *cuerpo pensante*; y, por último, la corriente de *la expresión corporal* o del *cuerpo comunicación*.

Centrando el análisis en la corriente del cuerpo acrobático, podemos reseñar que el alumno a pesar de ser vivamente activo, paradójicamente es pasivo en el sentido de que su accionar se limita a la copia y ejecución de los modelos corporales y motrices que recibe del maestro. Su cuerpo es concebido como una estructura básicamente biológica, fisiológica que puede alcanzar la perfección, siempre que se respeten y observen las leyes y conocimientos de la fisiología y la biomecánica. Esta corriente postula un cuerpo codificado, adiestrado, que se valora más desde afuera, por lo que hace y por lo que demuestra, y menos desde adentro, por lo que siente y piensa.

En este ámbito, serán dos las prácticas que -por excelencia- regularán los cuerpos y su motricidad: la gimnasia, centrada en la adquisición de técnicas y el calco de modelos homologados por la tradición, la ciencia y el olimpismo; y los deportes, centrados en el espectáculo, el rendimiento y la competencia, homologados por el modelo del campeón.

Como podemos apreciar, en esta concepción acrobática nos encontramos con un cuerpo adiestrado, silenciado y sometido, cuyo lenguaje se expresa en los movimientos estereotipados y los resultados que alcanza en el marco de la "escuela: (...) basada en la autoridad, la obediencia, y el aprendizaje dogmático" (AISENSTEIN, 1995:03).

Esta primera valoración nos alienta a pensar cómo, en el marco de este modelo fundacional que atraviesa y constituye al moderno sistema educativo argentino, se incluye a la educación física como parte de un proyecto nacional de homogeneización y disciplinamiento de la sociedad, en el que sus prácticas corporales y motrices igualmente sustentadas en las categorías de razón y voluntad parecen reproducirse hoy con diferentes vestiduras.

Dice Foucault que "sobre el cuerpo se encuentra la huella de los sucesos pasados, de él nacen los deseos, los desfallecimientos y los errores; en él se entrelazan y de pronto se expresan, pero también en él se desatan, entran en lucha, se borran unos a otros y continúan su inagotable conflicto" (1992:15). A partir de lo expuesto y reflexionando acerca de lo que podríamos distinguir como la superficie rugosa y descompensada de los cuerpos donde se inscriben los sucesos, es probable que podamos encontrar las huellas, los indicios para comprender cómo, en una interminable pelea, se mantienen irreprimibles y se reavivan con diferentes ropajes las pretensiones de disciplinarlos y dominarlos. Ayer, mediante la pontificación de las prácticas gimnástico-médico-militares -luego deportivas- de carácter sexista, higienista, catártica y eugénica, que facilitaban la gobernabilidad de los cuerpos aluvionales, conformados por los mestizos sin patria, los gringos bachichas, los indios herejes y los mulatos cautivos. Hoy, en una versión remozada del culto a los dioses crueles, monumentos a la mortificación puritana de la carne, que llamamos deporte y gimnasia, competencia y rendimiento.⁵

El párrafo foucaultiano citado con anterioridad nos permite pensar en la historia y particularmente en el tema del origen o la procedencia si acordamos que como parte del proceso llevado a cabo en la fundación del moderno estado argentino, la "educa-

ción se generalizaba con claras intenciones civilizatorias en un contexto de intensa inmigración y desigualdad cultural y económica (...) Para ello se requería una igualación cultural, normalización de las conductas mediante el disciplinamiento para la producción y pautas de higiene para la protección de la mano de obra. Esta operación intensa sobre los cuerpos requería la implementación de actividades corporales basadas en la tradición militar, legitimadas desde la moral disciplinadora y sostenidas por argumentaciones de las ciencias médicas" (ROZENGARDT, 2006:06).

Si bien el disciplinamiento de los cuerpos -con el propósito de gobernar, sujetar y conducir a los nuevos grupos sociales que llegaron a nuestro país- formó parte del mandato fundacional de la educación física, en la actualidad este precepto se nos presenta como una condición que parece reavivarse insistentemente, con la encubierta pero irreprimible pretensión de someter y normalizar los cuerpos, más allá de los cambios epocales. Pero, no se trata hoy -tampoco lo fue en la modernidad- solo de disciplinar, sino de normalizar, porque la disciplina normaliza. Para Foucault, "la disciplina, desde luego, analiza, decompone a los individuos, los lugares, los tiempos, los gestos, los actos, las operaciones. Los descompone en elementos que son suficientes para percibirlos, por un lado, y modificarlos por otros (...) En segundo lugar la disciplina clasifica los elementos así identificados en función de objetivos determinados. ¿Cuáles son los mejores gestos que conviene hacer para obtener tal resultado? ¿Cuál es el ges-

to más adecuado para cargar el fusil?(...) Tercero, la disciplina establece las secuencias o las coordinaciones óptimas: cómo encadenar los gestos unos con otro (...) cómo distribuir a los niños escolarizados en jerarquías y dentro de clasificaciones. Cuarto, la disciplina fija los procedimientos de adiestramiento progresivo y control permanente y por último, a partir de ahí, distingue entre quienes serán calificados como ineptos e incapaces y los demás (FOUCAULT, 2006:75).

Es decir que la normalización disciplinaria no sólo impone un orden, una regularidad, una sucesión de las cosas, sino que, por un lado, establece una irreducible divisoria entre lo normal y anormal, en tanto plantea un modelo arquetípico que se edifica en función de determinados resultados y, por otro, impone esencialmente la norma, la prescripción o mandato cardinal a partir del cual la gente, los gestos y los actos deberán ajustarse al modelo. Lo normal será entonces aquello capaz de adecuarse a esa norma y, por el contrario, lo anormal, lo que no es capaz de hacerlo.

Si el cuerpo es la superficie de inscripción de los sucesos y el lugar de disociación del yo, entendido como un volumen en perpetuo derrumbamiento y la genealogía es el análisis de la procedencia, ubicada en la articulación entre el cuerpo y la historia, resultará más adecuado -en nuestro caso- hablar de *genealogía* antes que de origen y, a partir de ello, pensar esta historia del disciplinamiento y la normalización de los cuerpos en el campo de la

⁵ En referencia a esta apreciación, Aisenstein en las conclusiones dice: "respecto de la pregunta por el contenido sustantivo de la Educación Física escolar puede afirmarse que tras unos años de yuxtaposición de elementos provenientes de la gimnasia, los ejercicios militares, algún deporte y los juegos, fueron estos últimos junto con la gimnasia metodizada el contenido de mayor presencia en las escuelas comunes. Los ejercicios militares hicieron su aparición toda vez que en el contexto nacional o internacional se elevaba los niveles de tensión política. El deporte, que había sido introducido en la escuela secundaria a fines del siglo XIX por los maestros ingleses, fue prácticamente dejado de lado en las escuelas primarias de la jurisdicción del Consejo Nacional de Educación, y destinado al ámbito de las Asociaciones Deportivas. Esta situación habría de modificarse posteriormente en la década del '30" (AISENSTEIN, 1995:10).

educación física, como un constructo esencial de las sociedades modernas, constructo donde la obediencia no surge de la conciencia del deber, sino como resultado de la tecnología del castigo, aplicada a los cuerpos. Así como para Platón la virtud era el sol de las ideas y la fuente de la moral estaba en el alma, siguiendo a Michel Foucault, la fuente de la moral está afuera, en la tecnología que se aplica como castigo a los cuerpos.

Contemplados de este modo, estos cuerpos paradójicamente entrenados pero silenciados nos anuncian cómo los sujetos somos construidos social y políticamente, cómo nuestro yo no resultaría ser la fuente o piedra angular que garantiza la unidad o la síntesis del cuerpo-sujeto, sino un espacio de fuerzas en pugna, en impercedero cataclismo y, por ende, en permanente reconstrucción. Veamos al respecto el Caso de Damians que *"fue condenado, el 2 de marzo de 1957, a 'pública retractación ante la puerta principal de la Iglesia de París', adonde debía ser 'llevado y conducido en una carreta, desnudo, en camisa, con un hacha de cera encendida de dos libras de peso en la mano'; después, en 'dicha carreta, a la plaza de Grève, y sobre un cadalso que allí habrá sido levantado (deberán serle) atenazadas las tetillas, brazos, muslos y pantorrilla, y su mano derecha, asido en ésta el cuchillo con que cometió dicho parricidio, quemada con fuego de azufre, y sobre las partes atenazadas se le verterá plomo derretido, aceite hirviendo, pez resina ardiente, cera y azufre fundidos juntamente, y a continuación, su cuerpo estirado y desmembrado por cuatro caballos y sus miembros y tronco consumidos en el fuego, reducidos a cenizas y sus cenizas arrojadas al viento. Finalmente se le descuartizó (...). Esta operación fue muy larga, porque los caballos que se utilizaban no estaban acostumbrados a tirar; de suerte que en lugar de cuatro, hubo que poner seis, y no bastando aún esto, fue*

forzoso para desmembrar los muslos del desdichado, cortarle los nervios y romperle a hachazos las coyunturas" (FOUCAULT, 2002:11).

Este modo de plantear la historia de los cuerpos, nos permite retomar el concepto de genealogía -sustancial en el pensamiento foucaultiano- y desde allí comprender la centralidad que adquieren los mismos, no sólo en la construcción política y social del cuerpo y el psiquismo de los sujetos, sino en la posibilidad de reescribir la historia, en tanto del cuerpo *"nacen los deseos, los desfallecimientos y los errores; en él se entrelazan y de pronto se expresan, pero también en él se desatan, entran en lucha, se borran unos a otros y continúan su inagotable conflicto"* (FOUCAULT, 1992:15).

En los cuerpos, territorio del castigo y el disciplinamiento de la modernidad, se escribió a sangre y fuego aquella misión, asumida -al parecer intemporalmente- por algunas instituciones y aparatos de la sociedad civil y del Estado, como la educación y el deporte, las escuelas, los hospitales y sociedades deportivas.

Pero, ¿por qué interpelarnos por el devenir de los cuerpos desde la genealogía? Porque *"la genealogía es gris, es meticulosa y pacientemente documentalista. Trabaja sobre sendas embrolladas, garabateadas, muchas veces rescritas (...) exige, por tanto un saber minucioso, gran cantidad de materiales recopilados, paciencia (...) no se opone a la historia como la visión de águila y profunda del filósofo en relación con la mirada escrutadora del sabio, se opone por el contrario al despliegue metahistórico de las significaciones ideales y de los indefinidos teleológicos. Se opone a la búsqueda del 'origen'"* (FOUCAULT, 1992:05). Mientras que el origen busca la esencia, la instancia fundadora de los sujetos, de sus cuerpos, aquello que desde la filosofía aristotélica conocemos como *la causa incausada o el motor inmóvil que todo lo mueve*, la ge-

neología "no pretende remontar el tiempo para establecer una gran continuidad por encima de la dispersión del olvido. Su objetivo no es mostrar que el pasado está todavía vivo o en el presente, animándolo aún en secreto después de haber impuesto en todas las etapas del recorrido una forma dibujada desde el comienzo (...) Seguir la compleja filiación de la procedencia es, al contrario, mantener lo que pasó en la dispersión que le es propia: es percibir los accidentes, las desviaciones ínfimas -o al contrario los retornos completos-, los errores, los fallos de apreciación, los malos cálculos que han producido aquello que existe y es válido para nosotros; es descubrir que en la raíz de lo que conocemos y de lo que somos no está en absoluto la verdad ni el ser, sino la exterioridad del accidente" (FOUCAULT, 1992:13).

Buscar el origen en el campo de la educación física sería entonces como buscar aquel cuerpo fuerte y bello cuya motricidad es la más pulcra, agraciada y admirable; aquel cuerpo esencial cuya identidad-corporeidad no se construyó ni se construye política, social e históricamente, justamente porque ya se encuentra replegada sobre sí misma, donde todo lo externo a esa forma dada tuvo, tiene y tendrá un valor meramente accidental o accesorio. Buscar el origen será entonces como intentar levantar las cobijas, los ropajes y avanzar sobre los solapamientos, sobre las complejidades y anfractuosidades de las cosas, para conocer finalmente esa primera identidad.

Pero, "la historia aprende también a irse de las solemnidades del origen. El alto origen es la 'sobrepuzanza metafísica que retoma en la concepción, según la cuál, al comienzo de todas las cosas se encuentra aquello que es lo más precioso y esencial', se desea creer que en sus comienzos las cosas estaban en su perfección, que salieron de las manos del creador, o de la luz sin

sombra del primer amanecer. El origen está siempre antes de la caída, antes del cuerpo, antes del mundo y del tiempo; está del lado de los dioses, y al narrarlo se canta siempre una teogonía" (FOUCAULT, 1992:10).

Entonces, ¿es posible encontrar alguna explicación a la vigencia renovada a ese culto a los dioses crueles que llamamos deporte y gimnasia, competencia y rendimiento?, y, en algún sentido, ¿es posible comprender la irrefrenable vigencia del paradigma físico-deportivo?

Dice Nietzsche en *Intempestiva* Dos que "en tres aspectos le pertenece la historia al ser vivo: en la medida en que es un ser activo y persigue un objetivo, en la medida en que preserva y venera lo que ha hecho, en la medida en que sufre y tiene necesidad de una liberación. A estos tres aspectos corresponden tres especies de historia, en cuanto se puede distinguir entre una historia monumental, una historia anticuaria y una historia crítica" (1874:07-08). En tal sentido, la perspectiva histórica filosófica desde la cual analizamos la vigencia del paradigma físico-deportivo del cuerpo acrobático, se sustenta como lo piensa el *Filósofo del Martillo* en la búsqueda de la liberación, en la posibilidad de repensar de manera crítica la vigencia de esta concepción atormentada del cuerpo, en un sujeto fragmentado pero sujetado a las categorías de razón y voluntad, en el marco de una de las disciplinas pedagógicas menos aquilatadas o prestigiosas de un sistema educativo que históricamente relegó a los profesores de educación física al patio, lugar de todos y cualquiera, lugar caracterizado por la falta de privacidad, o mejor aún, lugar de constantes intromisiones y atravesamientos por parte de quienes deciden transitarlo, lugar donde los profes⁶ se ubican de espaldas a las aulas. Aulas donde circula el saber y donde los demás docentes imparten -ostentosamen-

te dicho- sus cátedras. Allí, en ese lugar público de irresistible pero a la vez ingobernable tránsito y exposición, es donde los señores de la motricidad -acaso devenidos sin quererlo en gendarmes de la palabra- disciplinan y normalizan los cuerpos.

Curioso destino el de este experimentado pero veterano domador, que, como en una pista de circo, intenta mostrar, en el patio o en el gimnasio, su destreza en la domesticación de pequeñas bestias piadosas, apelando -pero a la vez ocultando- su propia barbarie. Curioso destino el de la educación física -práctica y disciplina pedagógica- que construida desde la normalización de los cuerpos y el olvido de la contemplación ilustrada, tiene la capacidad de regular y distribuir de manera reglamentaria y legítima los saberes y dispositivos motrices, considerados valiosos, útiles y necesarios para la participación en la cultura. Curioso destino, pero a la vez desafiante porvenir el de la educación física, que tiene la posibilidad de empezar a relatar su particular historia, denunciando y renunciando a escribir la historia monumental o la historia de anticuario.

"Nuestro tiempo es tan miserable, decía Goethe, que el poeta no puede encontrar en la vida humana que le rodea, los caracteres que necesita para su obra. Polibio, por ejemplo, teniendo en su mente al hombre de acción, dice que el estudio de la historia política constituye la más adecuada preparación para el gobierno del Estado y es la mejor maestra qué, al recordarnos los infortunios de otros, nos amonesta a soportar con firmeza los cambios de fortuna. Quien haya aprendido a reconocer en esto el sentido de la historia ha de sufrir al ver curiosos viajeros y meticulosos micrólogos trepar por las pirámides de grandes épocas pasadas. El que allí descubre

incentivos de imitación y superación no desea encontrar al ocioso que, ávido de distracción y sensaciones, deambula en estos lugares como entre los tesoros acumulados en una galería de pinturas" (NIETZSCHE, 1874:09).

Parafraseando a Nietzsche, los profesores de educación física -como hombres de acción- para no desfallecer y sucumbir de disgusto ante la historia monumental o de anticuario debemos interrumpir la marcha hacia la meta, tomar aliento y mirar hacia atrás, de manera que podamos repensar hacia adelante el lugar de los cuerpos y las prácticas motrices en las actuales circunstancias. Porque la meta no es sólo la mezquina y elemental resolución de nuestras propias contradicciones, sino como educadores, el impulso hacia la liberación de los cuerpos que nos son confiados y, en ese mismo acto, la liberación de nuestros cuerpos. Dejar de sostener a cualquier precio la engañosa ilusión de que dominando nuestro cuerpo, no sólo nos dominamos a nosotros mismos, sino que podemos dominar el mundo.

A modo de reflexión final

El análisis desplegado nos lleva a sostener que el cuerpo tiene un estatuto ontológico, es decir, forma parte de una realidad material y simbólica que no puede reducirse a una entidad meramente biológica, objetiva y neutral, que si bien existe y puede verificarse empíricamente, no puede constituirse y comprenderse alejado -entre otras cuestiones- de los acontecimientos epocales. Si -como lo señala Foucault- a partir de los estigmas de los cuerpos podemos conocer los sucesos del pasado, entonces, desde esos propios estigmas, deviene por un lado, la posibilidad de explicar cómo sobrevivió esta tradición acrobática

⁶ Corrientemente suele apodarse a los profesores de educación física mediante la expresión *profes*.

de corte gimnástico y deportiva en las prácticas motrices escolares y, por otro, la posibilidad de comprender y dar nuevos sentidos, nuevos significados a nuestro desempeño como profesores de educación física.

Como dijimos en la argumentación inicial, en el campo de la educación física además de la corriente gimnástico-deportiva conviven otras, como la *corriente psicomotriz* o del *cuerpo pensante*, donde la actividad no se dirige a un cuerpo -concebido como objeto que se somete y domestica- sino a una entidad que siente, que piensa y que actúa; o bien la corriente de la *expresión corporal*, que concibe al sujeto como un cuerpo, que no sólo piensa y siente, sino que básicamente se comunica a partir de dispositivos alejados del rendimiento y los resultados, propios del modelo épico de la gimnasia y el deporte.

Estas dos últimas concepciones y prácticas no cuentan con el grado de generalización y simbolización -tanto en las instituciones escolares de base, como en el campo de la formación docente- que nos ayude a liberar antes que disciplinar a los cuerpos, tal vez porque no alientan o, dicho de otro modo, no *"permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad"* (FOUCAULT, 2002:141).

Un concepto que en estas reflexiones finales puede ayudarnos a comprender la vigencia de esta concepción eficientista y acrobática del cuerpo -asociada directamente con acciones de disciplinamiento, imposición, dominación y sometimiento físico- en las escuelas, es el de hegemonía. Al respecto dice Michael Apple que *"lo que la escuela conserva y distribuye no es sólo propiedad económica, ya que también parece existir una propiedad simbólica -capital cultural- (...) las escuelas crean y recrean formas de conciencia que permiten el mantenimiento del control social sin que los gru-*

pos dominantes tengan necesidad de recurrir a mecanismos manifiestos de dominación" (1986:13).

Luego, al interpretar un texto de Raymond Williams, Apple aclara que: *"la hegemonía actúa 'saturando' nuestra misma conciencia, de modo que el mundo educativo, económico y social que vemos, y con el que interactuamos, y las interpretaciones lógicas que de él hacemos se convierten en un mundo tout court, en el único mundo. Se deduce de ahí que la hegemonía no se refiere a los grupos de significados que residen en algún lugar abstracto de la 'bóveda de nuestro cerebro', sino que más bien se refiere a un conjunto organizado de significados y prácticas, al sistema central, efectivo y dominante de los significados, valores y acciones que son vividos"* (1986:15-16).

Al respecto, señala Foucault en el capítulo "Castigo" que el *"pensamiento de los ideólogos no ha sido únicamente una teoría del individuo y de la sociedad; se ha desarrollado como una tecnología de los poderes sutiles, eficaces y económicos, en oposición a los gastos suntuarios del poder de los soberanos. Escuchemos una vez más a Servan: es preciso que las ideas de crimen y de castigo estén fuertemente ligadas y se sucedan sin intervalo (...) Cuando hayáis formado así la cadena de las ideas en la cabeza de vuestros ciudadanos, podréis entonces jactaros de conducirlos y de ser sus amos. Un déspota imbécil puede obligar a unos esclavos con unas cadenas de hierro; pero un verdadero político ata mucho más fuertemente por la cadena de sus propias ideas. Sujeta el primer cabo al plano fijo de la razón; lazo tanto más fuerte cuanto que ignoramos su textura y lo creamos obra nuestra; la desesperación y el tiempo destruyen los vínculos de hierro y acero, pero no pueden nada contra la unión habitual de las ideas, no hacen sino estrecharla más; y sobre las flojas fibras del*

cerebro se asienta la base inquebrantable de los imperios más sólidos" (FOUCAULT, 2002:107).

Lo expuesto nos permite pensar que la vigencia y sujeción tanto institucional, colectiva como individual al modelo del cuerpo acrobático, se llevaría a cabo reproduciendo y legitimando –currículum escolar obligatorio mediante– una serie de configuraciones de movimientos, que procesan no sólo conocimientos sino también personas, desalentando –sin expresarlo– la construcción de una conciencia crítica desde el punto de vista corporal y motriz.

Para cerrar, en cierta forma, esta reflexión acerca de lo que consideramos la genealogía de la concepción moderna del cuerpo y su impacto en la enseñanza de la educación física, nos resulta oportuno volver a Foucault cuando describe en el capítulo "Disciplina" –luego de detallar la figura ideal del soldado– cómo en el curso de la edad clásica, hubo todo un descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco del poder. Al respecto apunta que *"podrían encontrarse fácilmente los signos de esta gran atención al cuerpo, al cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican. El gran libro del Hombre-Máquina ha sido escrito simultáneamente sobre dos registros: el anátomo-metafísico (...) y el técnico-político, que estuvo constituido por todo un conjunto de reglamentos militares, escolares, hospitalarios y por procedimientos empíricos y reflexivos para controlar o corregir operaciones del cuerpo. Dos registros muy distintos ya que se trataba aquí de sumisión y de utilización, allá de funcionamiento y de explicación: cuerpo útil, cuerpo inteligible. Y, sin embargo, del uno al otro, puntos de cruce. L'Homme-machine de la Mettrie es a la vez una reducción materialista del alma y una teoría general de la educación, en el*

centro de las cuales domina la noción de 'docilidad' que une al cuerpo analizable el cuerpo manipulable. Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado" (FOUCAULT, 2002:140).

Si bien el interés necesario y confeso por los cuerpos viriles y dóciles no es nuevo, ya que *"en toda sociedad, el cuerpo queda prendido en el interior de poderes muy ceñidos, que le imponen coacciones, interdicciones u obligaciones"* (FOUCAULT, 2002:140), cabe preguntarnos nuevamente con otras vestiduras y sin tanto disfraz: ¿cómo se va constituyendo este interés y el trabajo sobre los cuerpos en la escuela de hoy?, ¿cómo se configuran los nuevos esquemas de docilidad?, ¿continúa siendo la educación física la *vía reggia* para el disciplinamiento y manipulación de los sujetos?

La vigencia del modelo del cuerpo acrobático y sus adaptaciones contemporáneas constituyen una forma especial de dominación que todavía se mantiene al interior de una sociedad, al interior de la escuela como encargada de la distribución legal y legítima del conocimiento. Esta distribución, retenida en la necesidad de educar al soberano a fin de alcanzar el ideal de *mente sana en un cuerpo sano*, se integra como parte de un sistema de creencias, que satura las conciencias, en el que los grandes contenidos de la educación física no sólo son concebidos como productos culturales, sino como verdades irrefutables que definen tanto una manera de mirar o concebir el mundo, como de actuar en él.

La vigencia del paradigma del cuerpo acrobático –en apariencia más allá de los cambios epocales– nos invita a pensar en un juego de continuidades y discontinuidades en el que la historia es concebida como una sucesión uniforme e incesante de hechos que arrastra a los sujetos y objetos a un mismo devenir, en una misma

dirección. Como si esta vigencia fuese una parte constitutiva de la estructura misma de dominación, con una sincronía que se encarama de muy diversas formas, en las diferentes dimensiones de la vida social. Como si no advirtiésemos que desde la escuela y la educación física -con sus particulares dispositivos motrices y lúdicos- se generan las condiciones a partir de las cuales se continúan saturando nuestras conciencias. Que en el seno mismo de estas instituciones y dispositivos, hay subjetividades que se construyen, políticas que las sostienen, estrategias que las despliegan y las traducen en acciones pragmáticas convenientes. Pero que también -en este juego de continuidades y discontinuidades- se construyen otras subjetividades que germinan y emergen de las rendijas, de las grietas mismas de esta operación de impregnación hasta el hartazgo.

Sin embargo, esta operación continúa y se propaga, bajo la demanda de cuerpos bellos pero inalcanzables, de cuerpos apolíneos y jóvenes pero fragmentados, concebidos más como un aditamento de partes que como totalidades que sienten, piensan y actúan. Cuerpos, en los que los elementos que le dan sentido y significado a su lenguaje se transformaron en una cuestión de imagen, cuerpos que se encuentran reiteradamente atravesados por la eficacia y eficiencia, en los que la modalidad de cuidado y atención está regulada por tiempos, espacios y movimientos minuciosa y coreográficamente controlados, lo que garantiza su sujeción a las nuevas tecnologías e ideologías del "¡hágalo Ud., mismo!".

Respecto de las nuevas organizaciones que llevan a cabo un disciplinamiento quizás más despiadado y que se sumaron al control ya existente sobre los cuerpos, podemos decir que pasaron de ser organizaciones como las escuelas y los clubes -con sus prácticas educativas y deportivas públicas o cuasi públicas- a los gimnasios exclu-

sivos y los diferentes medios de comunicación, ámbitos donde se pondera costosamente la imagen suntuaria. Nos encontramos frente a una rejuvenecida cultura física que le acrecienta a la tradicional cultura de los cuerpos dóciles y eficientes analizados por Foucault, el valor de lo inmediato, la perennidad de lo joven y bello y la privacidad y sofisticación de las prácticas de clase, como nuevas formas de normalización y control.

Como decíamos en los pasajes anteriores, si de lo que se trata es de reflexionar sobre la problemática del cuerpo desde una perspectiva histórica filosófica crítica en el campo de la educación física, entendemos que el principal cometido de la misma y de sus agentes será fundamentalmente el de propender a la liberación de nuestros propios pensamientos y de nuestras cosmovisiones, mas allá de las categorías de razón y voluntad, mas allá de la concepción hegeliana de la historia, que instala esta noción de cuerpo originario, como aquel cuerpo perfecto, semejante a *la luz sin sombras del primer amanecer*.

Pero, para continuar este camino hacia la liberación, resulta indispensable tomar nota de que concordantemente con la vigencia del modelo hegemónico de culto al gimnasio y los deportes, sustentado en la mortificación puritana de la carne y de los modelos supuestamente contrahegemónicos, instituidos a partir del uso de las nuevas y sofisticadas tecnologías y de prácticas subrepticamente clasistas, injustas y discriminatorias, se extiende de manera vertiginosa, un nuevo modo de normalización y control, cuya fórmula puede avasallar todo vestigio de humanizante singularidad. Se trata de aquella reverdecida "cultura de la imagen", y con ella, de la instauración de lozanos modelos corporales y motrices, promovidos por la sociedad de consumo a escala globalizada, que, como dijimos, le acrecienta a la tradicional cultura de los cuerpos dó-

ciles y eficientes el valor de lo inmediato, la obsesión por la belleza, la perennidad de lo joven, y la privacidad y sofisticación de las prácticas de clase.⁷

Las posibilidades de emancipación de los profesores de educación física y su actual práctica pedagógica y social también pasarían por tomar la palabra y reconocer las posibilidades de cambio a partir, por ejemplo, de la deliberación sobre aquellas convicciones incuestionables, sobre las creencias, los prejuicios y las ideologías - como el paradigma del cuerpo acrobático- sobre las que hay un consenso generalizado, tornándolas objeto de problematización y cuestionamiento. Un término apropiado para encauzar esta reflexión es el de *discontinuidad*, que, tal como lo señala Foucault, introduce un quiebre respecto de la historiografía tradicional, pues a partir de su postulación, la nueva historia no consiste en restituir los encadenamientos y sentidos originales a los hechos, sino en poner el acento en lo intermitente, entrecortado y variable; en realizar nuevos análisis históricos que nos permitan delimitar la singularidad de los sucesos y captarlos bajo una nueva forma de individualización, más allá de las totalidades homogéneas de la historiografía tradicional.

Las posibilidades de cambio, pasarían también por reconocer que el poder atraviesa, constituye a la escuela y a las relaciones que se dan en su interior; que los sujetos nos formamos en un campo de fuerzas reales, campo en el que los sujetos hablantes jamás podrán constituir por sí solos y a partir de su palabra. Que si bien la función oficial de la escuela es formar a los sujetos para que logren determinados

aprendizajes y puedan de este modo vivir en sociedad, esta formación implica en cierta forma la negación y ocultamiento de concepciones e imágenes incorporadas a la historia y la cultura universal de la escuela y sus prácticas. Que la concepción de la escuela como el *lugar del crecimiento y desarrollo o segundo hogar* la transforma en una especie de paraíso social liberado de conflictos. Que la falta de interpelación *en y por* una de las prácticas más apreciadas y requeridas por los estudiantes, como es la educación física, actúa como pseudo-reaseguro contra la emergencias de tensiones y conflictos que reemplazan o aplazan su análisis.

Que la escuela y sus prácticas están constituidas por el poder que *"no es justamente una sustancia, un fluido, algo que mana de esto o de aquello, sino un conjunto de mecanismos y procedimientos cuyo papel o función y tema, aun cuando no lo logren, consiste precisamente en asegurar el poder (...) El poder no se funda en sí mismo y no se da a partir de sí mismo. Si quieren verlo con simpleza, no habría relaciones de producción y sumadas a ellas, al costado, por encima (...) unos mecanismos de poder. No habría por ejemplo, relaciones de tipo familiar y unos mecanismos de poder agregados a ellas, no habría relaciones sexuales más, al costado, por encima, unos mecanismos de poder. Estos son parte intrínseca de todas esas relaciones, son de manera circular su efecto y su causa"* (FOUCAULT, 2004:16).

Si pretendemos caminar hacia la liberación y escribir otra historia de los cuerpos y de la educación física, debemos correr los límites permitidos del saber -aunque esto

La imposición creciente de este nuevo modelo centrado en los cuerpos bellos, firmes y magros de la mujer top así como en los cuerpos apuestos, elegantes y viriles del varón metrosexual dan cuenta de la constitución de un nuevo dispositivo de disciplinamiento y normalización de las identidades sociales, en el que su incorporación al propio capital cultural resulta decisiva para un mejor aprovechamiento de las oportunidades y posibilidades de vida.

implique como en este caso- entrar en un diálogo irreverente -lo que no significa irrespetuoso- con los textos de Foucault. Al fin y al cabo la sumisión, la dominación y las relaciones de vasallaje no son sólo propiedad de las prácticas corporales y motrices que imparten aquellos sudorosos profesores sin alcurnia devenidos, en el curso de la historia monumental, en gendarmes del pensamiento y celosos custodios de la palabra.

Para cerrar -en cierto modo- estas reflexiones desde el pensamiento foucaultiano, considero pertinente evocar una poesía del genio Brecht, que dice:

General, tu tanque es más fuerte que un coche.⁸

Arrasa un bosque y aplasta a cien hom-

bres.

Pero tiene un defecto: necesita un conductor.

General, tu bombardero es poderoso.

Vuela más rápido que la tormenta

y carga más que un elefante.

Pero tiene un defecto: necesita un piloto.

General, el hombre es muy útil.

Puede volar y puede matar.

Pero tiene un defecto: puede pensar.

Bertolt Brecht (1898-1956)

Original recibido: 06-09-2006

Original aceptado: 02-08-2007

Bibliografía

AISENSTEIN, Ángela. *Historia de la educación física en Argentina. Periodo 1880 - 1930*. Mimeo, Buenos Aires, 1995.

AISENSTEIN, Ángela. "La educación del cuerpo infantil en la escuela urbana poscolonial. El caso de la ciudad de Buenos Aires. 1817-1828". En *Revista Digital de Educación Física y Deportes* [en línea], Año 4, Nº 15, Buenos Aires, 08/99. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd15/colonia.htm> - Fecha de consulta: 17-07-2006.

APPLE, Michael. *Ideología y currículo*. Ediciones Akal Universitaria. Madrid, 1986.

BORIOLI, Gloria. "El discreto encanto de la biografía. Algunas consideraciones teóricas en torno a los sujetos y sus narrativas". En *Revista Diálogos Pedagógicos*, Año IV, Nº 7. Editorial de la Universidad Católica de Córdoba, Córdoba, 2006. Pág. 36-45.

CASTRO, Edgardo. *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Editorial Prometeo y Universidad Nacional de Quilmas, Buenos Aires, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica del poder*. La Piqueta, Madrid, 1992.

⁸ La negrita es nuestra

FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI, Buenos Aires, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Historia de la locura en la época clásica*. Tomo I. Editorial Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Seguridad, territorio, población. Curso en el College de France (1977 - 1978)*. Editorial Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2006.

GARCÍA, Antonio. *La enseñanza de la educación física. El desafío de implementar prácticas reflexivas*. I.P.E.F., Córdoba, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. *De la utilidad y los inconvenientes de la historia para la vida. Prólogo, I y II de Intempestiva*. 1874. Disponible en: <http://www.nietzcehana.com.ar> - Fecha de consulta: 12-05-2006.

PETRONE, Nora. *Pensamiento y movimiento. Una dualidad aun vigente en Educación Física*. Instituto de Epistemología. Facultad de Filosofía y Letras. U.N.T., Tucumán, 2002.

ROZENGARDT, Rodolfo. *Documento base. Versión 01*. Redactado para el debate y análisis en la Jornada Nacional de Discusión: "La Educación Física en la nueva Ley de Educación Nacional". Buenos Aires, 2006.

VÁSQUEZ, Benilde. *La educación física en la educación básica*. Editorial Deportiva Gymnos, Madrid, 1989.

VÁSQUEZ, Rubén. "Un homenaje a Bertolt Brecht en el centenario de su nacimiento". En *Revista Cabal Argentina*. Año XVI, Nº 106. Anselmo L. Morvillo S. A. Editores, Buenos Aires, 1998. Pág. 20-21.