

**Mesa temática**  
**Estética, ciudadanía y convivencia**

**El cuerpo en la escuela**  
**Comunicación y nuevas tecnologías en la escuela**  
**Arte y creatividad en la escuela**  
**Experiencias de maestros**



## El cuerpo en la escuela

# Cuerpos que incomodan jóvenes que inquietan

CLAUDIA XIMENA HERRERA BELTRÁN  
Universidad Pedagógica Nacional

En esta ocasión quiero hablar de los adolescentes y los jóvenes entre los 11 o 12 años y los 19 o 20 años que discurren por nuestras escuelas. En ese sentido mostraré el campo de tensiones y relaciones en el que se juegan dichas categorías: joven, escuela, ciudadanía y convivencia en la Bogotá de hoy. Quiero señalar algunas precauciones metodológicas de mi intervención: primera, entiendo la palabra joven como una categoría variable que se presta a manipulaciones, construcción social y lucha generacional y de clase, aquí intervienen, por ejemplo, las relaciones entre la edad social y la edad biológica, la pertenencia a un grupo específico, etc. Lo que muestra que entender al joven como grupo social homogéneo en intereses y necesidades, y además vinculado a una edad biológica, es cuestionable frente a una realidad que nos desborda.

El joven en su acepción es más una convención social para referirse a una población particular que no queremos ver en su diferencia; es más un momento en la vida anterior al trabajo, afirmación también en tensión puesto que trabajar dejó de ser un asunto posible en una edad determinada. Es importante señalar también, que la categoría joven es entendida más en relación con el proceso de escolarización de que fue objeto especialmente entre la población acomodada. Como señala Bourdieu, esta misma promesa entre las clases populares infla las aspiraciones que no siempre se alcanzan; históricamente el desempleo de los jóvenes ha sido una preocupación social real, en 1880 ya se hablaba de ello.

Las manifestaciones violentas y de difícil contención que parecen haber aumentado en la sociedad y especialmente en la escuela según las encuestas y los estudios, dinamiza a la sociedad sobre esa población. Hacerla visible, para atenderla, pero también para controlarla, será la política que de estas últimas décadas. A los jóvenes en la segunda mitad del siglo XX, y en particular en la décadas de los sesenta, los setenta y los ochenta, se les hace objeto de una significación singular. Algunas fuerzas sociales como el movimiento de mayo del 68, el movimiento de liberación femenina, así como la visualización de la violencia juvenil en los años ochenta en Colombia, fueron expresiones occidentales que se vivieron también en el país y que hicieron que las políticas sociales nacionales y locales, así como las organizaciones no gubernamentales, se interesaran por estrategias que atendieran a la juventud y ayudaran a disminuir estas acciones juveniles.

Esa emergencia de la juventud como categoría de estudio y población sujeta a intervención ha disparado las acciones sobre estos sujetos desde múltiples organismos, cambiando las prácticas y legislando sobre ellas. Aunada a esta aparición del joven, las luchas sociales por la reivindicación de los derechos, la igualdad y el género han acompañado estas políticas públicas desde saberes como la salud y la economía. Asimismo, desde la compleja relación entre el poder moral de la iglesia católica quien a pesar del derecho a la libertad de cultos proferida en la constitución de 1991, muestra hoy su hegemonía y su influencia sobre el poder civil que intenta pensar a la población de manera distinta.

Segunda, entiendo el cuerpo como la materialización del sujeto, y lo más concreto que tenemos (Veiga, 1997:30), el sujeto disuelto en el cuerpo, de allí que sea impensable un sujeto sin cuerpo o un cuerpo sin sujeto. La relación entre cuerpo e historia desde la genealogía es permanente, de mutua transformación. Un cuerpo como el lugar de la visibilidad, de la inscripción de los acontecimientos, totalmente impregnado de historia, pero que a su vez, arruinado por ella (Foucault, 1992). Afirmación que interroga lo que sucede en la escuela cuando se pretende que los jóvenes abandonen sus prácticas situándose al margen de sus deseos, de sus pulsiones, de su actividad. Cuerpos disciplinados, sujetos normalizados. En este sentido las prácticas corporales serán dispositivos y tecnologías del yo, al decir de Foucault, de las que hace uso la pedagogía para disciplinar a los sujetos y gubernamentalizar a las poblaciones. De ahí que yo asuma el cuerpo como una construcción social históricamente cambiante y que llegue a él interrogándome acerca de cómo es que nos hemos constituido como sujetos, qué prácticas lo han atravesado de sujetos a su vez constituidos en lo que son, y cómo esas prácticas corporales y esas disciplinas convertidas en tecnologías, o prácticas sobre nosotros mismos, son aprendidas y perfeccionadas desde la escuela.

Si en la escuela el cuerpo de los sujetos ha sido atravesado por unas prácticas discursivas-enunciabiles y no discursivas-visibles, que se han hecho dispositivos manifestándose como prácticas corporales desde diversas disciplinas, ciencias y saberes sociales que han actuado como tecnologías pedagógicas y disciplinarias, al decir de Saldarriaga (2003), también ha sido función de esta institución aislar a los sujetos, fragmentándolos dentro de ellos mismos y separándolos de los otros

mediante la disciplina y el dispositivo de la mirada, que se anuncia atenta y permanente sobre el sujeto. De esta manera, queda el sujeto bajo vigilancia, una que se mueve entre obedecer y producir bajo el supuesto de una libertad cada vez mayor (Blanchot, 1993).

Tercera, ¿de qué escuela estamos hablando?, ¿de una escuela impuesta durante la Colonia?, ¿de una escuela que se hizo necesaria a finales del siglo XIX? (Álvarez, 1995), ¿de la escuela que en la primera mitad del siglo XX favoreció el ingreso de los saberes científicos y del progreso en la perspectiva de convertir al país en una nación moderna y visible para el mundo? (Sáenz, Saldarriaga, Ospina, 1997), ¿o de la escuela de finales del siglo XX como dispositivo para lograr el desarrollo principalmente económico del país, una escuela expansiva por excelencia? (Martínez, 2004).

Históricamente, las sociedades han respondido a un ideal de escuela en la idea de servirle a los intereses nacionales. A comienzos del siglo XX, circulaba la tendencia a considerarla como “sirvienta de todo servicio”, pues se creía que todo correspondía a la escuela, ella era responsable de enseñarlo todo, de sortearlo todo, sus funciones eran múltiples y como tal se le pedía cuentas. De modo similar, se la ha pensado como una institución que debe educar a los sujetos de manera que se integren socialmente, asimismo, como un lugar de producción de saber y como el lugar en que la cultura se reafirma y se recrea constantemente.

Sin embargo, en su condición de institución social, la escuela ha estado en permanentemente tensión, pues se la ha considerado incapaz de cumplir el fin social al que está destinada, por lo que necesita de dirección, de vigilancia y encauzamiento desde afuera, desde saberes superiores al suyo pertenecientes a sujetos que desde la distancia y el conocimiento propio deciden cómo regir los destinos de una institución inmadura que al parecer nunca crecerá. Aquí, el maestro, sujeto del no-saber, debe ser guiado sin posibilidad de pensarse su propio oficio, y menos de decidir y participar como poseedor de un saber pedagógico, que le es propio en ese ejercicio de educar. No dejo de pensar, junto a Sáenz, Saldarriaga y Ospina (669), que “la desconfianza en el pueblo dada la incapacidad de regir su propio destino”, rejilla de apropiación por la que al parecer lo moderno llegó a Colombia en la primera mitad del siglo XX, permanece en el imaginario social y funciona desde prácticas discursivas diversas en el presente. Además, se le anuncia proclive a desaparecer, gracias a las tecnologías del siglo XX, radio, cine, televisión (Álvarez, 2003) e Internet, que amenazan con asumir los fines educativos y sociales que la escuela ha prometido cumplir.

Respecto a lo anterior, concibo la escuela como acontecimiento y dispositivo del gobierno económico de la población (Álvarez, 2003). Reguladora y productora, a la vez anatomo-política y biopolítica de la población joven. Así, las relaciones y tensiones entre el joven y la institución escolar, se ven expresadas en las prácticas corporales que acontecen a diario, de allí que me centre en ellas para los análisis. La escolarización entendida como “el punto cumbre de condensación de la educación en tanto fenómeno típico de la modernidad... en este sentido será considerada la

única vía a la civilización” (Pineau, 1996). La escuela pretende formar en la autonomía aun reconociendo que las relaciones se privilegian desde la heteronomía.

Cuarta, la ciudadanía perteneciente o relativa a la ciudad o a los ciudadanos, en referencia a la ciudad antigua que era el espacio más importante en Grecia y Roma, que acoge al habitante libre de las ciudades antiguas. Y que en la actualidad es considerada como miembro activo de un Estado de Derecho y por lo tanto, titular de derechos políticos sometidos a sus leyes. De acuerdo con lo anterior, educar para la ciudadanía resulta un reto social importante puesto que la educación deberá ser impartida pensando en la escuela relacionada con la ciudad y la sociedad. Esta última interrogada hoy desde las desigualdades sociales inocultables que ponen en crisis dichos fines.

Quinta, la convivencia o acción de convivir que se juega un lugar ahora visible si se piensa la escuela como un lugar para favorecer la democracia participativa en el marco de un estado de derecho y en un modelo de democracia liberal. En este sentido, la participación en la construcción de las regulaciones en el interior de la institución escolar se desea producida por toda la comunidad y volcada en dispositivos como los manuales de convivencia y proyectos institucionales, aunque en la realidad otra cosa es la que acontece. La tensión central antes de ser entre los derechos de los jóvenes como sujetos de derecho y los deberes como estudiantes que adquieren al ingresar a la escuela, tendrían que plantearse en el conjunto de derechos necesarios para convivir en los que la voz de todos fuese escuchada.

En este marco, me ocuparé de pensar, en voz alta, algunas de las relaciones-tensiones entre el joven, las prácticas corporales y la escuela. Y lo haré transitando entre la estética, la sexualidad y la educación física en la perspectiva de entender de qué modo estas prácticas participan en la formación ciudadana y lo hacen a partir de relaciones de convivencia.

## **Nuevas estéticas: cuerpos marcados, cuerpos vestidos**

¡Quiénes son esos locos bajitos que se han vuelto unos desconocidos! Le canta Joan Manuel Serrat a los niños, a los hijos que crecen a nuestro lado, nuestros hijos, los hijos de los otros, que se nos parecen, que tenemos que educar por su bien, pero que un día crecen y se van y en ese proceso entre la infancia y la adolescencia o la juventud dejan de ser esos locos bajitos para convertirse en adolescentes o jóvenes desconocidos que nos producen asombro, dolor y miedo. Miedo principalmente porque cambian físicamente, se silencian, se tornan huraños y generalmente hacen, dicen, se visten y se comportan en total oposición a aquello que les inculcamos. Como si no fuese suficiente el desconcierto de la familia, la escuela que los ha visto vivir la infancia acogiéndolos y modelándolos, ahora que se tornan en adolescentes y jóvenes, se extraña su transformación y se entra en pánico.

Tanto los unos como los otros, padres y maestros, encuentran en el adolescente y el joven al enemigo en el que nunca podrán confiar, el joven se vuelve un riesgo,

en este sentido urge vigilarlo, ocuparlo, silenciarlo, cuanto menos sepamos de él, mejor. Que los cuerpos no se rocen, no se encuentren. En palabras de Carlos Skliar “hoy las diferentes generaciones se miran con desconfianza, casi no se hablan, casi no se reconocen, se temen y ya no se buscan los unos a los otros. Se ha vuelto demasiado habitual crecer en medio de la desolación, la desidia, el destierro”.

Esas nuevas prácticas serán las que circulen en la escuela, se impone el distanciamiento entre los sujetos, impidiendo que sus cuerpos se acerquen, se toquen. De otro lado, resultan insoportables los olores exuberantes que emanan de sus cuerpos en desarrollo, así su sudor, su deseo que estalla en la piel nos incomoda hasta más no poder. Sí, piel, tacto que habla del otro, una piel límite de aquello que los jóvenes apenas comprenden: el cuerpo en el que habitan, que les ha sido dado; por el que son leídos, reconocidos y rechazados. Piel cuerpo que permite por lo pronto asirse a lo único real de sí mismo. De allí que hagan del cuerpo, de su piel, de su apariencia, de su vestido, el lugar de la marca, de la huella, marcarse para ser reconocido, diferenciado y puesto fuera de la multitud. Este nuevo cuerpo marcado se constituye en una fortaleza desde la cual enfrentar al mundo, es decir al otro. Ese otro también extraño que es el adulto: el padre y el maestro.

Resulta paradójico entonces que algunos de los enfrentamientos más encarnizados con ellos tengan que ver con su estética, con su búsqueda de identidad; la estética corporal se convierte en el lugar de la oposición, de la riña, de la lucha. Marcarse el cuerpo mediante tatuajes y *piercing*, cortarse el cabello o dejárselo largo, pintarlo, maquillarse el rostro, vestirse estrafalariamente y de modo provocativo, son actos mediante los cuales los adolescentes y los jóvenes se buscan, se encuentran y se sitúan frente al mundo, cuerpo-espacio de lucha con el adulto y con el mundo. No bastan entonces las leyes a su favor, escritas, poco o nada conocidas, en las que el derecho al desarrollo de la libre personalidad se obvia, incluso teniendo delante de sí tutelas que sientan jurisprudencia en aquello que no puede imponérsele al joven en la escuela. Parece existir y pervivir una autoridad demencialmente ciega que se empeña en acallar su expresión.

Estos actos del joven resultan ser una apuesta por su lugar en el mundo, afirmación necesariamente pública. Y es este acto el que abomina la escuela, ella no está contra la afirmación con la construcción de la identidad, está en contra de que ella sea pública, la desea antes que nada para la intimidad, en el espacio privado del joven. A él, en cambio, lo asiste una férrea voluntad en favor de romper con el adulto, de cometer un acto de choque, de disidencia pública de aquello que de él se espera. El joven cobra sentido tanto en el ejercicio de independencia, fuerza de voluntad, como en el control sobre sí mismo. Todos hemos sido jóvenes, pero si no existían estas prácticas ¿cuáles usábamos, de qué manera nos marcamos y por qué lo hemos olvidado?

Las marcas corporales de los jóvenes son a la vez juego y símbolo que embellece el ser que hasta ese momento no se quería ni se apreciaba. Las marcas que se hacen los jóvenes son apuestas por una afirmación de sí mismos en la confrontación con la familia y la escuela. Es como si el joven se dijese: si no puedo cambiar lo que

soy y al final tendré tanto de mis padres, pues me la juego a hacer de mi cuerpo algo únicamente mío. En ese ejercicio, el joven busca hacerse único. Sin embargo, habría que sospechar acerca de qué tanto esas marcas corporales, signos de identidad, responden a su escogencia y no a un asunto de moda y de consumo que nos asiste en el presente. Pero ese es otro asunto del que no me ocuparé hoy.

En esa búsqueda por la identidad mediante las marcas corporales, les suceden a chicas y chicos cosas distintas: la mujer tiene un cuerpo que la define para lo mejor y lo peor, que regula y tensiona su constitución: la moral religiosa señalándole los límites, el mercado y la publicidad, el ideal de belleza, mostrándole las posibilidades, y a la vez los peligros, todos diciéndole qué hacer, qué ser, cómo ser joven. El hombre, en cambio, es ante todo su cuerpo. Lo que vivirá y sufrirá, en tanto se espera que encarne su condición de macho en toda regla. Estas circunstancias, entre otras, hacen difícil crecer para los dos, allí las marcas son una de las salidas, las heridas producidas en secreto sobre su cuerpo y también las enfermedades como la bulimia, la anorexia etc., resultan ser los golpes contra sí mismo y contra el otro en un afán por no sucumbir. De algún modo el dolor, la sangre y la herida posibilitan al joven volver a la calma. El cuerpo, en palabras de David Le Breton, resulta ser el espacio transicional que permite distinguir de manera radical el exterior y el interior. Es un péndulo usado como objeto transicional para soportar la aridez de las circunstancias.

En este punto no puedo dejar de afirmar lo poco que sabemos de los jóvenes, cómo nos negamos a ver lo que son, funcionando como sujetos de la maquinaria escolar desde los presupuestos, desde el deber ser del joven, una invención que hace tiempo es de otro modo.

Pero, ¿puede la escuela hacer otra cosa? Una institución creada para el control de la población, para civilizar, para instruir y también para educar y desarrollar y que hoy vive una crisis en el ejercicio de la autoridad, el disciplinamiento, la formación y el control. Asistimos, como lo mostró Foucault en sus últimos cursos, al gobierno de la población juvenil expresada desde unos dispositivos de seguridad que se imponen en la escuela, pues, aunque la institución escolar luce por mantener las relaciones heterónomas que la han caracterizado, se la juega en formar para la autonomía en contextos de abolir lo privado, de desigualdad social acogiendo a muchos niños que no son niños, pues desde muy temprana edad han trabajado y experimentado el dolor y la carencia. En este sentido los deberes de los adolescentes y jóvenes en la escuela se ven tensionados desde las condiciones sociales precarias, desde los derechos humanos que se han visibilizado y pugnan por imponerse en medio de lo que parece ser un espacio hasta ahora de violencia y conflicto. La apuesta por la convivencia escolar aparece en el marco de las relaciones desbordadas que en un momento de la historia cercana de la escolarización se hizo evidente y disparó los dispositivos de seguridad sobre esta población. Allí, en este marco, aparece el manual de convivencia que desafortunadamente antes que darle la palabra al otro vuelve a ser un mecanismo de imposición de reglas y deberes por cumplir. Un campo de luchas, pues una cosa son los derechos desde la condición de sujeto y otra los deberes en la posición de alumno o estudiante. Los dos tienen lugar en la escuela,

pero no de modo opuesto. Discurren simultáneamente en los discursos que atraviesan y se producen desde el saber y el poder.

Sexualidades juveniles: en una izada de bandera al ritmo de un reggaetón, lo íntimo se hace público, un deseo que nos resulta obsceno

En la izada de bandera de una escuela distrital, un grupo de adolescentes baila el video de un reggaetón que sonroja a muchos, ¿qué hacer, cómo acallar, cómo encauzar el deseo del joven que brota incesantemente? Ese entrelazamiento, sus toqueteos, sus besos, sus golpes ponen en evidencia el deseo del joven que se expresa incontenible. Dicha regulación que responde a una economía política de la población, en este caso sobre los jóvenes, se ejerce también sobre su sexualidad. Pretendo reflexionar mostrando algunas de las fuerzas que intervienen y visibilizan de modo singular la problemática de la sexualidad en los jóvenes que asisten a la escuela.

La construcción de sujetos a través de prácticas de escolarización se ve interrogado y afectado en tanto la sociedad y la familia dejan de cumplir su cometido a la hora de educar a la niñez y la juventud. Las condiciones sociales que se expresan en la dificultad de proveer por parte del Estado y de los padres, los elementos mínimos para el desarrollo de las nuevas generaciones (alimento, salud, vivienda, afecto, acompañamiento) se traspasan sin más a la escuela y en particular a los maestros quienes, se dice, deben educar en todos los órdenes, del que no se escapa la educación sexual. Llama la atención no porque no sea un aspecto inherente a la educación de los sujetos, sino porque se espera que en la ausencia de una educación, cuyo compromiso deba ser compartido, éste se realice totalmente en el aula. Lugar al que el maestro está asignado, adscrito y confinado, cuya posibilidad de moverse y de pensarse es cada vez más restringida.

Dichas prácticas de subjetivación, requieren en la escuela al maestro, quien conocedor de las transformaciones por las que pasa el niño-alumno cuando ingresa al colegio y que tiempo después se convierte en el joven-alumno, participa, acompaña y con su experiencia educa. Si acordamos que ésta es una premisa fundamental ¿de qué maestro estamos hablando? Del maestro imaginado ideal o del maestro que existe en nuestro presente. Un maestro que antes que serlo es sujeto con necesidades, deseos y proyectos, instalado además en un presente particular y que en su calidad de sujeto-maestro le corresponde un estatuto que lo define, lo contiene, lo compromete. Pero ¿qué tanto de esto es consciente la sociedad?, ¿qué tanto favorece este ejercicio la política educativa y la institución? Y ¿por qué pensar además de la familia en el maestro cuando hablamos de educación sexual?

Porque es también desde sus modos de ver, expresados en sus discursos, en sus gestos, que se posibilita una educación sexual. Juicios y afirmaciones sexistas, machistas, de contención de los deseos y placeres como regla de vida, la culpa, el estigma y el tabú en torno al cuerpo, las sanciones y la imposibilidad de establecer un diálogo abierto, distinto y profundo de la sexualidad humana, que no centre su atención en el acto sexual y la reproducción y que permita reflexionar, pensar y construir con los otros nuevas formas en donde la responsabilidad de los sujetos

consigo mismos y con los otros con quienes se relacionan pase por el afecto y el cuidado. En donde sea posible pensar la sexualidad desde el placer y el encuentro de sujetos en igualdad de condiciones, con límites claros para una convivencia en el respeto y no desde un ejercicio de poder desmedido que produce descontrol, sufrimiento y culpa.

¿Cómo se relacionan el alumno joven y el maestro? Mediante prácticas corporales escolares de saber y de poder que posibilitan el encuentro o la distancia. Las dificultades que existen en el maestro adulto para comunicarse tienen que ver necesariamente con la relación del maestro consigo mismo, del lugar que le da a su corporalidad, un asunto histórico y cultural. Tensión que se pone permanentemente en juego en las relaciones de autonomía con los colegas y en las relaciones de heteronomía con los alumnos.

Si bien la sexualidad en la escuela es vivida por sujetos sin distinción, no es un asunto exclusivo del maestro y antes que señalar que él es el responsable de la educación sexual de los niños y jóvenes y por ende la institución escolar, considero que es una responsabilidad social compartida. Educar en la sexualidad no se limita a pensar a través de una cátedra, pues ya en los años 90 se puso a funcionar y fracasó. Se trata de entender que la educación de la sexualidad responde a una forma de ser del pensamiento construido socialmente e históricamente desde fuerzas diversas, que visibilizan y ponen a funcionar dispositivos de verdad, en los que modos distintos a esos designados, se expresan como enfermedad, perversión, pecado en la idea de proscribirlos y erradicarlos.

Los sujetos de la institución escolar, jóvenes y maestros van a la escuela embestidos de sexualidad, condición de la que no es posible sustraerse. Pero es en la familia y en la escuela, como institución social por excelencia, el lugar en donde se construye, se reconstruye y se vive la sexualidad. De allí la importancia del diálogo, del acercamiento, de la claridad en las relaciones y en los límites que se establecen entre esas nuevas generaciones y los maestros, en los modos de individuación y socialización que la escuela, en cada clase, ponen a funcionar, entre las tensiones de lo público y lo privado que interfieren, modifican o controlan, estas dinámicas intersubjetivas. Asimismo, ese deber ser del sujeto, que cada momento histórico pretende construir, lanza al dispositivo escolar a una construcción de un sujeto, la mayoría de las veces al margen de él mismo. Hablo de las prácticas de subjetivación al margen de los sujetos, de lo que son, de lo que los ha constituido y de su propia participación en esa construcción.

Pero, ¿cómo se lee la sexualidad en la escuela, que se dice de ella, qué se proscribe y de qué manera los sujetos se ven atravesados por esta disparidad de discursos-prácticas? ¿Cuál es el efecto de la escolarización sobre estas tensiones?

Por un lado un discurso moral sobre la sexualidad que quiere desconocer la igualdad de los sujetos, contener desde la idea de lo pecaminoso las prácticas sociales que se plantean a favor del aborto, pero también a la planificación sexual y que pretenden mantener la sexualidad como tabú confinada al vínculo matrimonial. Por

el otro lado, el discurso del sexo rey, al decir de Foucault, que invita, que promueve, que ánima a la sexualidad entendida como consumo, el cuerpo objeto, el deseo sin contención de una sexualidad que ante todo pretende la satisfacción individual y que poco o nada piensa al otro. Pero también el discurso social-económico por un lado, en un esfuerzo por desplazar la fuerza libidinal de los jóvenes hacia el trabajo y por la otra, que hace reflexionar sobre la dificultad de la maternidad temprana cuando no se poseen recursos propios ni capacidad de trabajo por parte de las madres, especialmente para atender las necesidades del hijo. Discurso y fuerza corren el riesgo, entre otras, primero, de negar el deseo del sujeto a la maternidad en la idea de obstáculo para la realización personal, y segundo, de mantener las desigualdades entre hombres y mujeres haciendo de estas últimas las únicas responsables de la sexualidad, el embarazo y la crianza de los hijos. Y también el discurso de la salud, inscrito en eso que hemos llamado biopolítica y que consiste en cuidar la vida en cuanto productora de bienes materiales, política de sanidad en la defensa de la salud de la población, un cuerpo para el trabajo en donde la economía del deseo se perfila como necesaria y en donde se persigue a la enfermedad en la idea de erradicarla. La enfermedad como lo inmoral, como lo anormal. Se convierte la salud en su forma de prevención y seguridad en el poder moral por excelencia en nuestro tiempo.

El embarazo adolescente desde estas fuerzas, por ejemplo, toma valor como enfermedad social que ha disparado todos los dispositivos. Y no me expreso a favor del embarazo adolescente, me parece que poner sobre la mesa en este panel estas reflexiones ofrece la posibilidad de hacer un ejercicio de sospecha que pasa por preguntarse por eso que parece natural y normal observando con atención cuáles son las condiciones sociales que jalonan ciertos dispositivos, en este caso sobre la juventud, y en especial sobre las jóvenes embarazadas, como una enfermedad social de la que hay que curarse.

Síntoma social dirán algunos de la condición tercermundista y de subdesarrollo de una nación como la nuestra en la idea de legitimar la intervención en las políticas nacionales y distritales en torno a este flagelo. Se trata más bien, de preguntarse, qué es lo que hace posible la emergencia del embarazo como acontecimiento, ello nos permitirá entender qué fuerzas intervienen, para generar desde allí unas transformaciones que favorezcan la vida de los jóvenes en su derecho al ejercicio del desarrollo libre de la personalidad. Tarea difícil.

Quiero, para finalizar este segundo apartado, dejar planteadas algunas preguntas: ¿Cómo hacer surgir quizás de la nada la racionalidad en la juventud cuando lo que existe es el deseo? ¿De qué manera la educación puede dotar de elementos a los jóvenes para alcanzar un equilibrio entre su deseo y la racionalidad que permita tomar decisiones con respecto a embarazarse o no? ¿De qué manera se puede educar en la idea de que la sexualidad en toda su magnitud es fuente de placer y también de afecto? ¿Cómo erradicar de la cultura y de los sujetos la idea de la culpa por su propia sexualidad en la defensa por la libertad de elección y en el derecho a la intimidad? ¿Cómo educar jóvenes conscientes y responsables de su propia sexualidad, del embarazo, de la procreación, de la relación sexual y que no sea un asunto exclusivamente femenino? ¿Cómo hacer para que el cuidado en las relaciones con los otros no remita al miedo,

al sufrimiento que ocasionaría el encuentro sexual o el embarazo? ¿Cómo favorecer desde la escuela la posibilidad del ejercicio de una sexualidad responsable por parte de los jóvenes, sin dejársela al discurso que reconoce al instinto como la única manera de vivir la sexualidad y que como instinto animal debe ser satisfecho, no así en las mujeres? ¿Cómo educar en la sexualidad a la niñez y la juventud en la tolerancia de todas las formas de ser sujeto, con la singularidad de sus intereses sexuales si la cultura, la sociedad y la escuela reproducen y favorecen un mundo en donde solo existen hombres y mujeres preferiblemente fuertes, vigorosos, eficientes, mesomórficos, sanos y bellos? (Barbero, 1994).

## **Cuerpos dóciles, jóvenes útiles: fines a los que contribuye la educación física escolar**

La última pregunta me permite entrar a reflexionar por los fines, las concepciones y las estrategias que circulan en torno al saber de la educación física escolar que es mi tercer y último interés.

Considerar la educación física como saber pedagógico, supone incluir en sus fundamentos el conjunto de conocimientos con estatuto teórico y práctico que conforma un dominio de saber institucionalizado el cual configura la práctica de la enseñanza y la adecuación de la educación en una sociedad en la que se incluye el pasado y el presente: lo cotidiano de la enseñanza, del maestro y de la escuela (Zuluaga, 1987: 193). Por lo anterior resulta ser un saber profundamente distinto de los conocimientos que se pueden encontrar en los libros científicos, las teorías filosóficas, las justificaciones religiosas, pero es el que hace posible en un momento dado, la aparición de una teoría, de una opinión, de una práctica (Vellour, 1973) que circula por los más variados registros de poder y de saber. El análisis pedagógico de la disciplina de la educación física involucra necesariamente el estudio histórico de lo que han sido sus transformaciones epistemológicas, pues aunque el saber no necesariamente da paso a una ciencia o a una disciplina, es claro que éstas últimas no surgen por fuera del campo del saber en el que están inscritas (Martínez, 1980).

La educación física aparece en el seno de las prácticas corporales que la nascente institución escolar realiza con los niños y jóvenes en el siglo XIX. Este nuevo saber tendrá como primer objetivo, descansar la mente del excesivo esfuerzo escolar, al que se le sumarán también, fines higiénicos, morales y militares. A finales de ese siglo, la educación física tiene entre sus medios los ejercicios analíticos de la gimnasia, los juegos y los deportes, sin embargo, estos últimos serán un privilegio de las clases altas de las sociedades europeas que pretendieron establecer diferencias entre su ejercitación física y las de las clases populares. Es a comienzos del siglo XX con la promulgación de los Juegos Olímpicos cuando los deportes cobran fuerza ya que participar suponía acercarse a los ideales de los estados nacionales que movían al mundo occidental y que Colombia buscaba afanosamente alcanzar.

Así, la enseñanza de los deportes, de la gimnasia y de los juegos bajo fines higiénicos, médicos, morales y patrióticos alcanzaron la mitad del siglo. Al tiempo que

los juegos y los deportes actuaban como medios de la educación física, el desarrollo de la ciencia deportiva y de la constitución del deporte como fenómeno social, hacía entrar en conflicto a la educación física en cuanto veía desbordarse del espacio escolar las actividades que por mucho tiempo le habían quitado legitimidad a su existencia. Esta crisis ideológica, pedagógica y práctica surgió también de la fuerza impositiva de la actividad deportiva que pretendía especializar a los niños y jóvenes en sus técnicas deportivas bajo fines competitivos alienantes. Los deportes que reemplazaron a las actividades recreativas fueron perfectos para alcanzar los fines anotados a lo largo de esta reflexión. El deporte se hizo natural y necesario, surgiendo como un nuevo control, una nueva práctica homogeneizadora que invade y enrarece por largo tiempo a la educación física, pues sus fines y fundamentos pierden los contornos que los delimitan.

La polémica largamente suscitada llegará a considerar al deporte como un hecho social que no necesita de la educación física para existir, un hecho social que se hará también un espectáculo del que resulta muy difícil sustraerse. Esa claridad permite pensar al deporte como un medio de la educación física para alcanzar sus fines, sin embargo, se interrogarán sobre el sentido de la competencia, del rendimiento, es decir, ¿qué es lo social que el deporte favorece?, ¿qué valores construye? Pareciera que el deporte le sirve perfectamente a esa construcción del cuerpo especializado de estas nuevas sociedades, en la medida en que es también un corpus de reglas específicas (Barbero, 1994).

Como una primera conclusión en este último apartado vale decir que el deporte será para nuestra cultura una herramienta importantísima a la hora de controlar a las poblaciones juveniles, generalmente pobres, mediante el encauzamiento de sus impulsos, de sus instintos, discursos validados a comienzos del siglo XX por pedagogos y políticos. Estas actividades deportivas fueron reemplazando a las actividades festivas, descontroladas y crueles, por una diversión más civilizada, previsible, reglada, localizable y jerarquizada. Esta nueva dinámica de la competición implicó la noción de rendimiento, productividad y eficiencia, la relación medios-fines, la organización y distribución de actividades individuales y colectivas, la puesta en acción de la racionalidad instrumental, apoyada en el modelo mecanicista donde la actividad/productividad de cada persona, ubicada en el lugar que le corresponde, es uniforme y puede ser supervisada y sustituida por otra que realice la misma función de un modo más productivo. Así, la educación física se ha movido entre el ideal físico deportivo y modelos didácticos positivistas que buscan principalmente el aprendizaje motor o métodos psicológicos que pretenden la adquisición de conductas a través del perfeccionamiento de la dupla enseñanza-aprendizaje, como si el joven-cuerpo fuera un laboratorio, en el que se llevan a cabo una serie de experimentos a los que no afectan las variables externas.

De otra parte, es necesario considerar que el joven como ser humano es susceptible de ser educado, en este sentido, el propósito de la educación es el de estimular y desarrollar el propio ser, de allí que sea posible afirmar que la educación física contribuye al desarrollo personal de los jóvenes. Así como la educación históricamente

se ha preocupado por la adquisición de conductas en el dominio del conocimiento, la educación física como disciplina educativa ha hecho de la adquisición y ejecución de conductas su sentido, memorización, razonamiento, resolución de problemas.

Para comprender lo educativo de la educación física hay que explicar que cabe en la “transmisión y adquisición del conocimiento”, hay que hablar de un conocimiento no verbal, de un conocimiento de acción física. El pensar incluye toda actividad intencional humana, incluyendo la acción física que le aporta un conocimiento de la ejecución de dicha acción, lo que nos permite afirmar que “la acción física intencional está impregnada de pensamientos; ambos, concepción y acción, existen por naturaleza y estos dos elementos son indisolubles” (Ross, 1987: 2002). La acción física es constructora de conceptos a partir del conocimiento propio, es un conocimiento que se adquiere a partir de la experiencia que da la ejecución y que se inicia con la demostración del profesor. Todo este proceso implica pensar, de lo que se desprende que todo pensamiento necesita de la acción para expresarse. Esta relación evidencia un entrelazamiento del pensamiento y de la acción. En este sentido, la educación física se preocupa de saber cómo hacer esa destreza, por lo que la acción física resulta ser un tipo de conocimiento práctico que se adquiere durante el aprendizaje de las habilidades manifestándose durante la ejecución. La acción intencional es el punto de encuentro entre el conocimiento práctico y teórico, es la capacidad de conocimiento del movimiento y es también la capacidad de ser consciente en todo momento de la acción física para hacer razonamientos, análisis y modificaciones si ello es necesario. Este tipo de conocimiento especializado, no verbal, pero conceptual, constituye un tipo de inteligencia que debe adquirir y desarrollar todo ser humano. Misión más importante de la educación física (Ibíd.: 14-27).

Pero, ¿qué políticas hay tras este empeño por la especialización y la maestría? Esa instrumentalización, desconoce las condiciones variables y transformadoras en que viven los individuos socialmente y que a su vez configuran, asumiendo una mirada ahistórica en tiempo siempre futuro, de la idea de hombre como cuerpo-máquina que debe producir cada vez con mayor eficacia, eficiencia y efectividad. Esta primera dimensión nos hace necesariamente pensar la disciplina de la educación física como una tecnología educativa, que pasa de una sociedad disciplinadora, sobre el cuerpo individual, a una sociedad normalizadora, ahora sobre un cuerpo social, por medio de la ejercitación corporal con miras a alcanzar el máximo de utilidad por el máximo de docilidad, donde los profesores actuamos como técnicos disciplinarios y normalizadores, desplazando la educación física de una anatomía política, a una biopolítica y más aún hacia un dispositivo de seguridad.

Para el segundo caso en el que la educación física juega un papel tan importante en la interacción social de los jóvenes desde unas prácticas corporales claramente definidas e implementadas en el espacio escolar, y más recientemente en espacios denominados extraescolares, es imposible no mirar hacia el campo cultural que le enmarca. A lo largo de su historia se ha hecho evidente una diferenciación de los fines y los métodos de esta disciplina entre las diferentes clases sociales, así como su ausencia o su presencia en el ámbito escolar rural o urbano, aunque su compromiso educativo haya estado inscrito en los ideales de igualdad y justicia social que hoy se persiguen.

Esto favorece el mantenimiento de las diferencias mediante prácticas corporales que han reproducido las relaciones de poder y dominación.

El cuerpo se ha constituido en el acontecimiento sobre el cual el poder se ejerce, por ello el privilegio sobre cualidades físicas como la fuerza, la resistencia y la agilidad; cualidades que permiten observar el modo en que cada individuo ejerce dominio y control sobre su propio cuerpo. El privilegio de la organización jerárquica y valorativa que se da en las clases de educación física tiene que ver con la capacidad o incapacidad física, de allí que dividamos a los jóvenes en hábiles y torpes, a los primeros nos dedicamos, a los segundos los condenamos a vivir en el nivel inferior de la capacidad motriz, aportando un elemento más a la discriminación de la sociedad.

Construimos al sujeto y lo segregamos desde la dupla habilidad/eficiencia; sin embargo, esta es una práctica que comienza en las instituciones formadoras de maestros, desde la selección para el ingreso, hasta la clasificación en las prácticas académicas que terminan señalando a los débiles y a las mujeres por su supuesta incapacidad física determinada por patrones motrices masculinos exclusivamente y desde el rendimiento físico en términos de eficiencia y productividad, lo que obliga a preguntarse por el cuerpo, por su utilidad, por su sentido.

Puntualizando, las maneras de intervenir lo corporal están estrechamente relacionadas con la comprensión del hombre desde la dualidad cuerpo-alma, cuerpo-espíritu, cuerpo-mente, ideas que social e históricamente han preocupado; una de ellas es la idea del cuerpo como máquina, la cual ha sido asumida como natural, olvidando que corresponde a la legitimación de una perspectiva estrechamente relacionada con el contexto en el que se da. Esta máquina para ser eficiente depende del funcionamiento de todos sus componentes y de su armónica integración, lo que lleva a constituir un modelo de cuerpo que será directamente proporcional a su estado de salud, visible desde una estética particular que se irá imponiendo. Esta idea del cuerpo dividido en mil piezas objeto e instrumento de trabajo será intervenido y rearmado desde la anatomía y la fisiología, ciencias desde donde se podrá afirmar que ese modelo corresponde a un cuerpo preferiblemente mesomórfico, convertido en el modelo corporal de mayor éxito hoy. Así, aunque se plantee que es imposible pensar el cuerpo separado de la mente, las prácticas discursivas, el lenguaje, trazan y mantienen las fronteras nombrando sus partes y proponiendo prácticas para su mejoramiento en forma independiente, dándole existencia e importancia a unos mecanismos propios de evaluación.

Estas prácticas mantienen al profesor de educación física sumergido en una instrumentalización del cuerpo, aislándolo de los contextos sociales en que ese ser-cuerpo se mueve, se relaciona y se construye-deconstruye permanentemente. Esta perspectiva como lo señaló Foucault, atendía al interés de alcanzar la mayor productividad desde una total docilidad, técnicas disciplinarias y normalizadoras implementadas desde el siglo XVIII y que en el siglo XX se volvieron hacia una biopolítica que centró su preocupación en el control de las enfermedades, posibilitando el hacer vivir bien en el tiempo productivo de la vida y dejar morir al final de la vida por incapacidad física producida solo por la vejez.

Todas estas ideas las vemos circular en la escuela, potenciadas desde un ideal de joven cuya forma física incidirá en sus aprendizajes: en su buena forma y en su estética. Su cuerpo debe tornarse activo y eficiente para aprender rápido. De este modo se va configurando un modelo de normalidad motriz hacia el cual se tiende, descalificando lo que no se le parezca, como anormal e inaceptable, quedando el profesor atrapado en esas mismas categorías que construye. Tras este modelo de cuerpo formado y eficiente, subyace una ideología que se expresa desde múltiples discursos en torno al cuerpo, desde el deporte y la publicidad, todos ellos fuera del contexto del saber de la educación física, contribuyendo a la homogeneización de un modelo corporal y por ello al rechazo de esas otras realidades que subsisten como mayorías entre una población cada vez más numerosa que se ve constreñida a asumir un modelo imposible de alcanzar por las condiciones antropológicas, culturales diversas y distintas al modelo impuesto.

El otro aspecto que configura esta episteme resulta ser la salud, preocupación grande de las sociedades, posterior a la limpieza individual y que comprometerá totalmente la ejercitación física en esa salud corporal tan deseada. La enfermedad como algo inherente a la vida de lo que poco o nada se tenía conocimiento, se vuelve susceptible de control, pero sobre todo de alejamiento desde la prevención mediante la práctica del ejercicio físico en forma constante. Para comprender la relación entre salud y actividad física es necesario conocer cómo, quién, desde cuándo y de qué manera, se definen los usos y cuidados del cuerpo y la injerencia que tiene la educación física en esa elección. Históricamente, la educación física ha construido su piso teórico sobre referentes científicos, especialmente desde la medicina, dedicados a explicar la estructura y funcionamiento del cuerpo/máquina, su anatomía y su fisiología. Desde tiempo atrás, los médicos han dado las directrices de las actividades corporales en la escuela y fuera de ella, privilegiando las campañas de higiene, los exámenes físicos y el ejercicio continuo y moderado como garantía de un mejor vivir, relación que hoy de modos distintos parece permanecer. Sin embargo, esta idea de salud, ese deber ser de la salud se ha naturalizado, así, la buena salud y la competición se imponen. Todas éstas son posiciones ideológicas que configuran una particular forma de pensar el cuerpo, la enfermedad y el ejercicio. La salud es leída entonces desde la apariencia física, que dará cuenta del calibre moral de quien la posee así como de su capacidad para superar pruebas de rendimiento y habilidad motriz al margen de las condiciones sociales y emocionales de los jóvenes en la escuela.

Como lo hemos dicho antes, a la idea de eficiencia del cuerpo máquina y su mesomorfismo, se le suma la imagen de un cuerpo esbelto, fuerte, ágil y con formas claramente delimitadas: musculado en los jóvenes y firme y con curvas en las chicas, agregándole esa idea de buena salud, obteniendo como resultado un modelo corporal homogéneo e inalcanzable, un modelo corporal que la educación física favorece y difunde como el mejor. Sin embargo, será un modelo fuertemente diferenciador e inequitativo entre los géneros, desde unas prácticas corporales que la educación física impone en la escuela, actividades en su gran mayoría con un fuerte componente masculino que descalifica de entrada aquellas características motrices distintas a este patrón. Esta discriminación contribuye a validar las diferenciaciones hechas en distintos momentos históricos por moralistas, médicos, curas, pedagogos, políticos y

académicos que atienden a concepciones sociales de ser mujer y de ser hombre y que ponen en evidencia la debilidad del cuerpo femenino frente al poderío del cuerpo masculino, generalizando dicha condición a todos los aspectos personales y sociales.

Estas afirmaciones finales ponen en tensión las prácticas corporales escolares regladas desde el saber de la educación física en la escuela. Una hilera de jóvenes sentados observando a los compañeros realizar las prácticas generalmente deportivas que se ponen a funcionar en las clases, todos o la mayoría con una excusa médica que justifica su inactividad. Otra vez el rigor de una práctica que antes que convocar, distancia, diferencia para señalar, en tanto no se cumple, con el modelo de joven que se espera reforzar en la escuela. Estas tres preocupaciones acerca de las cuales he considerado en este tiempo con ustedes, invitan a seguir reflexionando sobre la convivencia y la ciudadanía a partir de las prácticas corporales que se ponen a funcionar en la escuela con los jóvenes y que resultan como he querido mostrar, de gran complejidad.

## Bibliografía

- Álvarez Gallego, A. (2003). “La Pedagogía y las Ciencias: Historia de una relación”. En: *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Álvarez Gallego, A. (1995). *Y la escuela se hizo necesaria*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Avanzini, G. (comp.) (1997). *La Pedagogía del siglo XVII hasta nuestros días*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barbero González, J. (1994). “Bases Epistemológicas de la Educación Física Escolar: saberes e ideologías imperantes”. *Simposio Internacional de Educación física escolar y deporte de alto rendimiento*. Las palmas (Gran Canaria), 4-8 julio.
- Blanchot, M. (1993). *Michel Foucault tal y como yo lo imagino*. Valencia: Pre-Textos.
- Bourdieu, Pierre (2002). *La juventud no es más que una palabra*. Revista Sociología y cultura (163-173) México, Editorial Grijalbo.
- Foucault, M. (1983). *Historia de la sexualidad*. (9 ed). Bogotá: Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (1991). *Hacer vivir y dejar morir: la guerra como racismo*. Traducido por Enmanuel Lizcano del texto en Francés Publicado en Les Temps Modernes N°. 535.
- Foucault, M. (1996). *Vigilar y castigar*. Madrid: Ediciones Siglo XXI.

- Foucault, M. (1992). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Valencia: Pre-textos.
- Le Breton, D. (2010). *Firmar o rasgar su cuerpo*. En: Muñiz Elsa (Coordinadora): *Disciplinas y prácticas corporales. Una mirada a las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Anthropos.
- Martínez Boom, A. (1980). *Saber y Enseñanza*. En: Revista de la Facultad de Sociología, de UNAULA, Medellín.
- Martínez Boom, A. (1989). Noguera Carlos Ernesto, Castro Orlando, *Crónica del Desarraigo*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá, Anthropos.
- Pineau, P. (1996). “La escuela en el paisaje moderno Consideraciones sobre el proceso de escolarización” (229-248). En: Cucuza, Héctor Rubén *Historia de la Educación en Debate*, Bs. As, Miño y Dávila. [en línea] <http://www.unlu.edu.ar/~histelea/pdf/pineau01.pdf>
- Raymond, V. (1973). *El libro de los otros*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Ross, S. (2002). *La Educación dentro de la Educación Física, un cálculo epistemológico*. Boletín FIEP. Ver Ross Saul, Cruise Malloy, David and Zakus Dwight, H. *Sport Ethics Concepts and Cases in Sport and Recreation*.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del Oficio del Maestro*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Sáenz, Saldarriaga, Ospina. (1997). *Mirar la Infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946*. Medellín,; Foro Nacional por Colombia, Tomo 1 y 2.
- Skliar, C. (2008). *Sobre el agotamiento de los discursos de la crisis, la ausencia de conversación, la rajadura de la herencia y el padecimiento del heredero. Notas para pensar la convivencia, la hospitalidad y la educación*. Argentina: FLACSO - CONICET. [en línea] <http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/viure-entrenosotros-01.pdf>
- Larrosa, J. (Comp.) (2007). *Entre nosotros. Diálogos intergeneracionales*. Barcelona: Cataluña, Caixa Catalunya. [en línea] <http://www.imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/viure-entrenosotros-01.pdf>
- Veiga Neto, A. (1997). “Michel Foucault y la educación”. En: Veiga Neto, Alfredo (comp.). *Crítica Pos-Estructuralista y Educación*. Barcelona: Laertes.
- Vellour, R. (1973). *El libro de los otros*. Barcelona. Editorial Anagrama.
- Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e Historia*. Bogotá: Ediciones Foro por Colombia.