

INTRODUCCIÓN

CUERPO, ESCOLARIZACIÓN E INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

La corporalidad, en el marco de la intervención escolar, es una categoría que se debe desnaturalizar, desuniversalizar y despositivizar. No se debe pensar sólo en su componente biológico; ella es una construcción histórica, social y cultural. Esta condición es la que permite la realización de aproximaciones situadas en el ejercicio modelativo que lo social intenta sobre lo corporal.

Diversas matrices institucionales (la escuela, el deporte, el trabajo, la religión, los medios de comunicación, las disposiciones jurídicas, etc.) se despliegan dramáticamente sobre la energía corporal. En tal marco, la escuela, a través del dispositivo escolarizador, es uno de los escenarios «artificiales» en los que se opera la experiencia dramática de la encarnación socializadora y subjetivadora.

La creciente desatención de la educación pública (la de todos, la de los más, la de los pobres), así como el encuentro masivo e *intelectivo* entre diferentes, en unas condiciones escolares improvisadas e inequitativas, deja escuchar ruidos que deben ser atendidos. El trabajo precoz, el maltrato social, escolar y familiar, la explotación sexual, la manipulación laboral y la utilización mediática y militar de niños y de niñas, la desnutrición, el desplazamiento forzado, el envenenamiento del hábitat, los modelos corporales hegemónicos, el deporte de elites [...] masificados y extrapolados a poblaciones en condiciones indignas o mínimas de supervivencia, son asuntos que deben llamar la atención de la comunidad académica regional.

Tratamos con cuerpos en plural, con cuerpos diferentes, y, fundamentalmente, con posibilidades disímiles que se tejen sobre hilos muy débiles, sobre todo para los más. Estamos pensando, además, en aquella franja de los que no van a la escuela o de los que asisten a una escuela deplorable, convertida, de manera hipócrita, en una escuela-guardería que funciona como dispositivo estratégico de una *cultura de contención corporal* que intenta invisibilizar el descontento y el abando-

no. Hablamos, por ejemplo, de los chicos y de las chicas de las pobrerías africana y latinoamericana, que se movilizan en un *exilio itinerante* interno y externo de grandes proporciones; de la chiquillada de la inmigración latinoamericana y africana en los colegios públicos de las ciudades europeas; de los nativos y de los inmigrantes bolivianos y peruanos que asisten a las escuelas públicas de las barriadas pauperizadas de las urbes argentinas; de los niños y niñas xiacravás o de los pertenecientes a las demás etnias de «escuela abierta» que viven arrinconadas en el inmenso Brasil; de los chicos y de las chicas mapuches en Chile; de los miles de niños y de niñas de las «escuelas de acogida» del desplazamiento forzado –político o económico–, en los grandes centros urbanos colombianos, ecuatorianos y venezolanos; de la niñez y de la juventud prostituidas en las grandes urbes de la región. Diríamos que para todos ellos no cuentan las retóricas universales tipo «el cuerpo», «la corporalidad» o «todos los niños» iberoamericanos, latinoamericanos o tercermundistas [...]. Para ellos, las generalizaciones estadísticas, intelectualistas o burocráticas, se convierten en un factor más de invisibilización social, que encubre sus despliegues sociales marcados por una alta dosis de inequidad y de discriminación; aquí, esas representaciones demandan un aterrizaje desde el drama social.

En la escolaridad, en su conjunto las estrategias de intervención social y pedagógica de lo corporal, debe sacudirse. La inserción de la niñez y de la juventud en espacios y en tiempos forzados, en códigos extraños, en valores, en sensibilidades y en emociones que rompen de tajo con sus continuidades históricas y culturales, instaura nuevos usos del espacio y del tiempo. La movilización escolar es dramática en toda el área. Se abren espacios-tiempos que permiten nuevas vivencias corporales, pero que aplican *intespectivamente*, vertiginosamente, nuevas formas de gobierno corporal (a veces no tan nuevas), que, en sus afanes de eficiencia integradora, olvidan que la escuela no es un fin en sí misma; se reactualiza el concepto de escuela como jaula, como «camisa integradora», como medio de contención corporal. Para el caso que nos compete, se descubren viejos y nuevos problemas de la escolarización; se perfilan otras direcciones y otras motivaciones para nuestras búsquedas y nuestras indagaciones; se abren nuevos retos para la producción académico-investigativa. El drama debe tocar a la puerta de la escuela. Nuestras construcciones alrededor de lo corporal hablan de un cuerpo que poseemos, que formamos y que con-formamos, que vivenciamos y que propiciamos, que deseamos; dichas construcciones deben evidenciar una reorientación de cara a la búsqueda de un presente y de un futuro

dignos; deben superarse los límites que imponen aquellas narrativas estrechas sobre la relación entre lo social, lo escolar y lo corporal.

La configuración de un espacio-tiempo crítico trae consigo unas demandas dramáticas; los tiempos no son monocrónicos; en la ciudad, en el barrio, en la escuela, hay un alguien con quien las antiguas normativas, los discursos pedagógicos y las construcciones categoriales no contaban. El ambiente educativo es variopinto e híbrido, y la lentitud del Estado y de las propias comunidades intelectuales y escolares (incluyendo a los directivos, al profesorado, a padres y madres) para ponerse a tono con la realidad corporal vivida, se va constituyendo lenta pero inexorablemente en un factor que, ante los ojos atónitos y desconcertados de dichos actores, facilita la segregación, la exclusión y el aumento de la frustración de aquellos y de aquellas que llegan clamando, cada vez con mayor vehemencia justa, por su anhelada parte.

Como era de esperarse, dada la situación crítica por la que atraviesan la escuela, el profesorado y la profesión en el área, la investigación, desde el propio interior, está limitada; el profesorado no tiene ni tiempo ni recursos para pensar-se, para ver-se; además, la *recontextualización* del conocimiento académico, del producto investigativo, de las reflexiones sistemáticas que se realizan en las universidades y en los centros de investigación, que de por sí llegan lentamente al *conocimiento práctico escolar*, ahora lo hacen en forma todavía más exigua. No podemos tapar el sol con las manos; las instituciones formadoras –de los formadores del cuerpo–, tienen que hacer un gran esfuerzo para contrarrestar las fuerzas que tienden a romper su frágil relación con la realidad de la formación básica.

Publicaciones y escuelas de Magisterio que se cierran; facultades de Educación que se tambalean ante la apertura de las oposiciones a otras profesiones no pedagógicas; la subvaloración política de la pedagogía, de las artes y de la educación física, unidas a la desestimulación económica y social para la profesión educadora, pintan un panorama oscuro.

La crítica escolar ha invertido casi medio siglo en superar la posición con-formativa *tradicional* del cuerpo en el espacio-tiempo escolar [...]. Se dice que un sector de ella se ha dedicado a recomponer y a maquillar sutilmente las viejas prácticas de disciplinamiento y de ajuste regulativo de «lo corporal»; que otro sector, acomodado e integrado, innova en el «consentimiento»; que otro más, «atrapado en la

paradoja de la indignación política y moral», centrado en la «crítica estéril» y en la representación de la «escuela imposible», no quiere hacer nada para que las cosas se hagan de otra manera; algunos optimistas ubican, además, a un pequeño sector de esa crítica que propugna por establecer una «desescolarización de la escuela», postura que –se dice– queriendo romper la modorra escolar tradicional, consentida, intenta levantar las banderas de otra energía corporal cuajada desde una filosofía pública que integre los problemas del poder, de la política y de la escuela, como posibilidades de una esfera pública democrática que enlace lo público con los imperativos democráticos y singulares de los más; para allí dar la propia voz a los cuerpos singulares y para romper su conculcamiento. Frente a este amplio panorama, surgen muchos interrogantes.

¿Qué relaciones se tejen entre las representaciones del cuerpo que subyacen en el conocimiento práctico de aquellos que gestionan el cotidiano incardinamiento corporal, y las representaciones del cuerpo que se producen en las universidades por parte de los investigadores y de las investigadoras en sus centros de investigación?

Entrados en el siglo XXI, ¿cuál es el panorama de esa paradoja defensiva positiva, consentida, comprensiva o crítico-radical sobre las representaciones del cuerpo que desean orientar la intervención corporal escolar?

¿Qué representación del cuerpo circula hacia la escuela básica a través de los medios de comunicación, mediante los textos y las guías curriculares oficiales, de los textos y de las guías patrocinados por la industria editorial?

¿Qué representación del cuerpo circula en los discursos de las innovaciones educativas, y qué relaciones contienen –o mantienen– esas representaciones con aquellas que han circulado en los últimos doscientos años en nuestra región bajo el manto de la civilidad y de la modernidad, y dentro de los modelos pastorales, disciplinarios, correctivos y psicosociológicos, cognitivos y comunicativo-expresivos de la conformación corporal?

¿Qué líneas de representación del cuerpo se imponen en la normativa escolar, en las directrices gubernamentales y en la formación de los formadores corporales en las escuelas de Magisterio, en las facultades de Educación, y en las de Educación Física y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de nuestra región?

¿Qué rutas hegemónicas y contrahegemónicas se dibujan en el pensamiento social académico del área en torno a la formación y a la conformación corporal?

¿Es la escuela pública un espacio con espacio, un tiempo con tiempo para una formación sensible que supere las formas tradicionales de con-formación corporal centradas en la regulación y en la invisibilización de los más?

¿Qué dicen, para quién y con quién hablan los profesores y las profesoras que investigan sobre lo corporal?

¿Cuáles son las condiciones de la con-formación corporal de aquellos y de aquellas que no llegan a la escuela?

Desde la academia debemos hacer la pregunta por las condiciones de posibilidad del cuerpo vivido, del cuerpo que llega a nuestras manos con la ilusión o la presión de ser formado, también de aquel cuerpo que llega a medias o del que no alcanza a llegar, de aquel que, a la intemperie de la escuela, es con-formado a punta de abandono y de miseria.

En el espacio interno y externo de la escuela están, ahora mismo los y las escolares, bajo fuego cruzado; en sus desplazamientos cotidianos son víctimas de las minas antipersonales, del acoso y de la explotación sexual.

El cuerpo sufriente reclama el foco investigativo de la academia. Según UNICEF, cuatrocientos millones de niños y de niñas en el mundo no tienen agua potable; ciento cuarenta millones no van a la escuela. Miles son alistados militarmente y millones van a la escuela para poder comer o para guarecerse de las inclemencias sociales. Millones en su vagabundo forzado, huyendo, van de escuela en escuela; en sus cortas y pasajeras estadías bajo el techo escolar burlan, patéticamente, cualquier precisión estadística escolar.

William Moreno Gómez
Universidad de Antioquia, Colombia

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN

REGRESAR A ÍNDICE Nº 39

REGRESAR A PÁGINA INICIAL DE LA REVISTA

CONTACTAR