

Sobre el conocimiento escolar: movimiento y educación sensorial³

On the school knowledge: movement and sensorial education

Zandra Pedraza

Profesora Titular

Departamento de Antropología

Universidad de los Andes

Bogotá, Colombia

zpedraza@uniandes.edu.co

RESUMEN

Este artículo estudia el vínculo de la educación del cuerpo con algunas formas de conocimiento fundamentales para la educación escolar. El análisis interpretativo de la relación entre cuerpo y conocimiento establecida en la escuela se enfoca en la manera como el cuerpo se materializa en circunstancias escolares a la vez que se entrena para aprender de forma abstracta. El proceso involucra la subjetividad del alumno al estimular una corporalidad dispuesta para conocer las asignaturas y las normas escolares.

Palabras clave: Sentidos corporales, movimiento, conocimiento, escuela, educación estética.

ABSTRACT

This article studies the link between the education of the body with some crucial forms of knowledge for the school education. The interpretative analysis of the relation between body and knowledge established on the school is focused on the way the body is materialized on school-based circumstances while it is trained to learn in abstract ways. The process involves the student subjectivity since he has to stimulate a corporality willing to know the subjects and school norms.

Key words: Corporeal senses, movement, knowledge, school, esthetic education

Invitado / Invited: 15/04/2016

|

Aceptado / Accepted: 29/04/2016

³ Este artículo es una versión revisada y ampliada del artículo “Saber, cuerpo y escuela. El uso de los sentidos la educación somática”, publicado en la revista Calle 14 (Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas), 4(5): 44-56, 2010.

Esta comunicación explora la génesis del sujeto moderno en el vínculo que traba la modernidad entre él y su cuerpo en aras de sembrar en este vínculo los principios de la tradición epistemológica en la que se inscribirán los alumnos a medida que avancen en su formación escolar. De todos los aspectos que hacen parte de este proceso, me detendré en el sentido que cobra el uso de los sentidos y del movimiento para consolidar los principios epistemológicos necesarios para asimilar el conocimiento escolar.

El uso de los sentidos y las formas del movimiento hacen parte de un amplio abanico de elementos corporales partícipes en la constitución del sujeto moderno: la comprensión anatómica y fisiológica, la contención afectiva y gestual, la especialización de técnicas corporales, la regulación higiénica, la norma de embellecimiento y el ansia hiperestésica (Pedraza, 2011). Entre los recursos corporales propuestos y desplegados en las sociedades que con mayor o menor distancia y agilidad se han encaminado en un proceso de civilización y occidentalización a lo largo de los últimos siglos, los adoptados en la educación escolar facilitan comprender el significado atribuido a las experiencias y las prácticas de la vida cotidiana escolar y la razón de los preceptos corporales fundamentales para este transcurso. Su estudio nos acerca al orden corporal en el que se gesta el sujeto moderno.

Esta posibilidad existe porque una labor de la escuela es gestar un sentido común pedagógico (Milstein y Mendes, 1999: 84 y ss.) que se hace extensivo a la sociedad en la medida en que los niños lo asimilan y éste se naturaliza. El proceso incluye las experiencias para ordenar tiempo y el espacio, adoptar la estética escolar, aceptar el principio de la autoridad, el aquietamiento y el silenciamiento necesarios para las actividades de aprendizaje, y realizar las tareas artísticas y musicales que sirven de soporte a las asignaturas nucleares del pensum escolar.

Entre otros, dos usos y formas de control del cuerpo están ampliamente involucrados en la educación escolar que constituye este sentido común pedagógico: la regulación del movimiento y la disposición de los sentidos para el aprendizaje abstracto. Sin procurar dar fe de las transformaciones ocurridas en la educación de los sentidos y del movimiento en los modelos pedagógicos más representativos de la historia de la educación, me limitaré a examinar, entre sus rasgos más conspicuos, los que facilitan comprender que practicamos una tradición epistemológica anclada en un uso específico de los sentidos aprendido, entre otras instituciones, en la escuela.

Considerada como resultado del orden corporal moderno, la forma de conocimiento que se fomenta en la escuela es tributaria del refinamiento visual y auditivo, de la educación de los sentidos de la distancia, para fortalecer el uso de la razón. Esta actitud cognitiva favorece los procesos de abstracción comprometidos con el aprendizaje escolar (Agamben, 2001), en especial, el proceso de separación de la experiencia y la ciencia, proceso fundamental para el desarrollo del conocimiento científico que puede tener el sujeto psíquico de la modernidad.

El sujeto que ha experimentado este proceso y adquiere esta capacidad, vive una infancia guiada por las actividades que le permiten, al menos de forma ideal, desarrollar las bases cognitivas para entender tal como lo hace el conocimiento científico, esto es, a partir de una educación del cuerpo mediante la cual asimila determinadas formas de movimiento y uso de los sentidos. Para comprender el alcance de esta educación, nos sirve reconocer la relación de la educación de los sentidos y del movimiento con las formas modernas de conocimiento.

I

Pese al carácter incipiente de estos apuntes, está de por medio un asunto denso e intrincado en torno de la forma de comprender lo que llamamos conocimiento, en particular, en su faceta escolar y académica. Al estar comprometidas cuestiones densas e intrincadas, éste no pasa de ser el boceto de un tema cuyas honduras merecen estudios más detallados. Procederé a analizar el uso de los sentidos y el movimiento en las pedagogías del conocimiento; a continuación trataré algunos rasgos de las comprensiones del cuerpo involucradas en la escuela y, finalmente, su articulación con los modelos escolares de educación.

1. Las pedagogías del conocimiento

Las pedagogías del conocimiento de las que me ocupo aquí no se restringen a las que Louis Not (2000) encuentra significativas para transmitir el conocimiento orientado a la formación intelectual del alumno. Este tipo específico de pedagogías se concentra de modo exclusivo en los sistemas abstractos de representación del conocimiento, como las matemáticas, las ciencias o la gramática. Valga anotar que estos sistemas se han hecho abstractos precisamente porque han logrado ganar distancia de la experiencia como forma de transmitir conocimiento para establecer, ya sea el experimento o los principios de la lógica matemática, como principal método para consolidar el corpus de su materia y enseñarlo en la escuela. La principal consecuencia de esta situación, para el asunto que interesa explorar, es que la adquisición del conocimiento de estas materias no precisa que el alumno viva una experiencia sobre dicho saber, sino que se hace a él a través de la comprensión de los modelos abstractos que sintetizan la experiencia que otros han acumulado y codificado. Esta aplicación es una actividad que idealmente debe ocurrir en reposo y silencio, condición resultante de inculcar en el alumno los principios de la disciplina que subyacen en la escuela: la vigilancia jerárquica, la sanción normalizadora y el examen (Corea y Lewkowicz, 2008).

Podríamos invocar el esfuerzo que hicimos en la escuela primaria para aprender a leer mentalmente. Después de unos años de pronunciar de manera entrecortada sílabas, palabras y textos leídos en voz alta y de asimilar las pausas y entonaciones

simbolizadas por puntos, comas y otros signos, tardamos otro tiempo en comenzar a hacerlo en voz baja, en no mover los labios, en dejar de agitarnos en el pupitre y en interiorizar la lectura, hasta hacerla mental. Lo mismo hicimos con las tablas de multiplicar: las repetimos grupalmente a voz en cuello, luego las calculamos de forma disimulada con los dedos, las murmuramos durante las pruebas y finalmente, se convirtieron en “pura” actividad mental.

En el engranaje de las pedagogías del conocimiento, las comprensiones del cuerpo y los modelos escolares de educación, entender las pedagogías de estos sistemas abstractos de conocimiento es tan importante como advertir las experiencias a las que se exponen los alumnos para adquirir las habilidades necesarias para orientarse cognoscitiva y simbólicamente por los surcos en los que brota la epistemología del aprendizaje escolar. Estas experiencias son particularmente explícitas en la escuela primaria pero no cesan posteriormente, pues siguen encauzando la transmisión del conocimiento y son requisito para el funcionamiento escolar en general. Se trata de experiencias de quietud, silencio, concentración “mental” o desapego de las circunstancias ambientales, culturales y emocionales,

Confiado en que estos fundamentos ordenan el progreso cognoscitivo escolar, se siembra simultáneamente un orden epistemológico corporal, es decir, un orden en el cual el cuerpo, entendido como la circunstancia existencial de la vida humana, hace posible que germine el conocimiento en sus diversas modalidades modernas, esto es, desde las formas de la subjetividad hasta las abstractas del conocimiento escolar. Se trata de una relación simbiótica retroalimentada por la idea de un sujeto psicosomático cuyos sentidos es posible ordenar para el conocimiento, orden éste que a su turno refuerza formas específicas de expresarse la condición corporal moderna, entre otras, como experiencia de la conciencia.

Esta situación no puede aprehenderse a cabalidad a partir del orden logo-céntrico porque en él, el sujeto se postula como ente racional vaciado de otras circunstancias. Por efecto de este acercamiento, en la escuela, el conocimiento aparece a menudo como producto de una forma abstracta de ejercitar la razón que acontece como externalidad de la persona en un ambiente desencarnado donde habita, solo, el logos.

En contraste, concebir la actividad humana enraizada en un orden corporal, implica reconocer la emocionalidad, la sensibilidad, la “posicionalidad” de la condición humana (Plessner, 1981), y la actividad “interior” llamada subjetividad, rasgos que no limitan ni frenan el ejercicio racional; por el contrario, son su sustrato vital. Pero la forma como la escuela parece obturar esta experiencia, es mero artilugio, pues los seres humanos no practicamos un pensamiento incorpóreo, en contraste con la forma como se consigna el conocimiento de los sistemas abstractos, con un conjunto de signos, como se hace en el libro, por ejemplo.

Con la aparente intención primordial de transmitir los conocimientos abstractos, la vida escolar se caracteriza por practicar una didáctica ajena al contenido vivencial

del sujeto. En el agregado de tradiciones de enseñanza consolidadas en la escuela, se confunden el conocimiento y el acto mismo de pensar con las formas de abstracción propias del conocimiento científico; también, el hecho de que ciertos tipos de conocimiento puedan codificarse en abstracciones y de esta manera pasar de una a otra generación y de un lugar a otro sin referencia a su origen, como sucede con las ciencias, la filosofía o las matemáticas y, en general, con los saberes transmitidos mediante lenguajes especializados que permiten aprenderlos de forma abstracta.

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

Para considerar las pedagogías del conocimiento que operan en un orden corporal específico es prioritario identificar entre sus principios pedagógicos implícitos, asuntos como la organización de las concepciones y experiencias del tiempo y del espacio –el día, la semana, el horario laboral, las relaciones proxémicas, la ocupación del espacio según principios de sexo, clase o jerarquías fundadas en el uso del conocimiento–; el uso de los sentidos para percibir y ordenar la información en acuerdos logocéntricos o las actividades motrices y cinéticas, que continúan en la educación artística y física escolar la tradición de ser el contrapeso de los efectos nocivos de los sistemas abstractos de representación que, se entiende, agotan la energía del alumno y lo hacen excesivamente sedentario. Estos principios implícitos se hacen evidentes en las rutinas escolares y en las condiciones cotidianas convertidas en reglas indispensables para el aprendizaje. Por ser implícitas, entonces, no se reconocen en las enseñanzas que se imparten y practican en las facultades de educación y pedagogía; en cambio, abarcan el universo de las actividades que se transmiten explícita e implícitamente en la escuela en la intención cotidiana de hacer que cobren vida en el alumno las disposiciones que posibilitan el conocimiento y en las cuales la educación somática tiene un papel fundamental. De este tipo pueden considerarse acciones como ver, oír y callar, el diálogo unidireccional o el uso controlado por el maestro del sistema pregunta-respuesta (Milstein y Mendes, 1999).

2. Las comprensiones del cuerpo

Hacen parte de las comprensiones del cuerpo los discursos y los conocimientos sobre el cuerpo de los que se dispone socialmente. Este es un universo plural y heterogéneo en el que se entretajan intereses y perspectivas sobre el cuerpo: como

entidad biológica, como contenedor de un sujeto psíquico, como ente expresivo o como vehículo de comunicación social, por nombrar algunos destacados. Pero ante todo, las comprensiones del cuerpo nos hablan del sentido social sobre el ser humano y nos permiten reconocer la medida en que las condiciones somáticas cobran uno u otro valor.

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

En vista de que una referencia inmediata de la educación corporal escolar es la educación física, vale destacar que, a diferencia de la condición anatómica y fisiológica que expresa el cuerpo en dicha asignatura, al considerar el uso de los sentidos en relación con el conocimiento, afrontamos una noción de cuerpo en la cual las percepciones sensoriales externas e internas remiten a un ente perceptual y cognoscitivo de naturaleza logocéntrica, que contrasta con el carácter muscular y mecánico privilegiado en la educación física. En efecto, también forman parte de la cultura somática de la modernidad las consideraciones sobre los usos menos tangibles de los sentidos –de la vista, del olfato, del tacto, del oído y el gusto–, que deben educarse a fin de garantizar la percepción misma y el conocimiento, la rectitud del entendimiento o un juicio moral correcto.

Esta perspectiva alerta sobre la relevancia de comprender que el cuerpo se ha encaminado en los últimos tiempos a constituir un vértice para desacomodar y, eventualmente, reorientar algunos de los vectores del ordenamiento epistemológico que forjó un vínculo directo entre la racionalidad, la objetividad y una comprensión y un uso del cuerpo y de los sentidos que dieran sustento a las formas de conocimiento, de acción y de simbolización responsables del mundo en el que formas específicas de saber y ordenar la experiencia se han situado en una posición de dominación. Estas formas son ahora interpeladas, con todo y sus principios somáticos formadores de subjetividades, por grupos, movimientos y acercamientos que arguyen en favor de reconocer en las actividades subjetivas, los usos de los sentidos alternativos al

logocéntrico y las consideraciones emocionales y afectivas, una oportunidad y una alternativa epistemológicas hasta ahora menospreciadas y excluidas de la producción de conocimiento legítimo.

La anterior es una empresa compleja que entraña esfuerzos en varias direcciones. Aquí apenas menciono uno de los dispositivos reconocidos como pilar del proceso de construcción epistemológica moderna: la escuela. Esto porque la escolarización es, dado su efecto en la vida individual y social, y la forma de las experiencias que comprende, un proceso de “larga duración”, pues tarda un largo tiempo en relación con la duración de la vida humana y opera en la totalidad sujeto a la manera de una onda de baja pero constante frecuencia.

La escuela es una institución central para las sociedades modernas, entre otras, porque ordena las disposiciones que sirven de soporte mental al conocimiento y establece, a la vez, formas de intersubjetividad vinculadas con la legitimación social del conocimiento y el ordenamiento social, que acompañan las relaciones sociales de saber y poder. Esto es: quién puede aprender qué; cómo debe aprenderse; cómo se emplea el conocimiento; cómo se conocen somáticamente las diferentes disciplinas escolares o qué supuestos corporales debe cumplirse para poder aprender qué asuntos y qué tipo de vínculos intersubjetivos pueden establecerse por su intermedio. Su sentido particular brota de la confianza depositada por las sociedades modernas en la escuela para cumplir la tarea de educar a los niños, tanto en términos de complementar la socialización doméstica que se inicia con el nacimiento de un infante, como de organizar vínculos concretos entre formas de conocimiento –en particular las disciplinas escolares– y disposiciones somáticas.

3. Los modelos educativos

El último elemento de esta trilogía son los modelos educativos o modelos escolares de educación. Sobre estas complejas estructuraciones reposa la institución escolar y se fundamentan ideas específicas como la noción misma del niño y del joven en tanto seres maleables y educables capaces de aprender; la idea de ser humano –de la cual hacen parte una o varias ideas acerca del sentido del cuerpo y de cómo éste debe ser moldeado en el proceso pedagógico–; el corpus de conocimiento que entiende que el alumno debe y puede aprender; los mecanismos y las técnicas mediante los cuales tales conocimientos pueden ser transmitidos; las conductas y los principios morales que deben guiar la vida escolar y extraescolar y un sinnúmero de elementos más, determinantes para que la escuela opere como uno de los ejes de la reproducción social. Estos componentes se han combinado de diversas maneras para dar vida a modelos educativos que guían la actividad escolar.

Los modelos escolares de educación han sido ampliamente estudiados por la historia de la educación y de la pedagogía: sabemos de los principios antropológicos

acogidos en la institución escolar desde Comenio, y también comprendemos mejor cómo se entroncan con las disciplinas responsables del acontecer escolar: psicología, psicopedagogía, salud, higiene, pedagogía y didáctica, y con cada una de las disciplinas escolares ya propiamente encargadas del conocimiento que el educando debe adquirir: lenguaje, escritura, lectura, matemáticas, ciencias, educación física, moral, religiosa y artística. Dichos modelos escolares se fundamentan en comprensiones específicas del cuerpo y esto significa que a partir de tales comprensiones y de sus implicaciones, afianzan y pueden llevar a la práctica las pedagogías del conocimiento que les dan su carácter singular.

II

Una variante de educación del cuerpo que ha atraído el interés en los estudios de educación y pedagogía es la educación física, porque compromete de forma directa la entidad que en la escuela se presenta con mayor nitidez como cuerpo. En la educación física escolar está a la vista su relación con las orientaciones pedagógicas que la han impulsado, con la producción capitalista, con el discurso higiénico y con el uso del tiempo y el adiestramiento del cuerpo según parámetros de salud, disciplina y eficiencia (Ulmann, 1966; Soares, 2001). La educación física se reconoce como uno de los mecanismos disciplinarios de la antropología de la modernidad (Le Breton, 1990) porque su concepción del movimiento permite experimentar los principales componentes de las formas de producción y consumo asociadas al capitalismo.

Con todo, es fundamental no perder de vista que su principal alcance pedagógico no es fomentar el conocimiento del cuerpo, sus posibilidades expresivas o estéticas, ni proponer actividades corporales para el autoconocimiento. Las funciones de la asignatura escolar “educación física” se concentran en tres asuntos. En primer lugar, en garantizar la salud, bien sea que ésta se entienda como un resultado de prácticas higiénicas –entre las cuales se cuenta el movimiento– o como correlato moral de canalizar adecuadamente las pasiones humanas a través de maneras singulares de organizar el movimiento que usan, ahorran o hacen circular de formas específicas la energía. Una segunda función de la educación física es formar el carácter y la personalidad con el ejercicio de movimientos que promuevan el ritmo, el trabajo y la coordinación en grupo y las habilidades motrices. Los movimientos de la educación física que sirven a este propósito exigen desarrollar habilidades técnicas, coordinación, dedicación y resistencia. La disciplina se invoca constantemente como virtud necesaria para conseguir tales propósitos pero, a la vez, como ganancia de estas mismas actividades. Finalmente, los ejercicios deben equilibrar y contrarrestar los efectos nefastos de los procesos de urbanización y, en particular, de la vida sedentaria –intrínseca a los regímenes panópticos– y, desde luego, a la escuela misma (Larrosa, 1995; Rodríguez, 2007).

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

Las formas de uso del cuerpo catalogadas como educación física muestran una faceta de la cultura somática moderna, cuya característica principal es la estrecha asociación con la educación escolar y las pedagogías del conocimiento (Not, 2000), es decir, su utilidad para la formación intelectual, cuyo desempeño debe verse mejorado precisamente por el efecto de la educación física (Ulman, 1966: 42). Estas formas de sistematización del movimiento fueron concebidas para articularse con otras asignaturas escolares, y su sentido pedagógico se despliega plenamente en la escuela. Sin embargo, no se puede desconocer que algunas de sus modalidades surgieron y fueron sistematizadas en ámbitos distintos de la escuela. Son ejemplo de ello las evoluciones militares, las acrobacias o la gimnasia rítmica que, habiendo sido creadas fuera de la escuela, fueron adoptadas por ella para fortalecer los propósitos de la educación física en diferentes momentos de su siglo y medio de evolución (Chávez, 2009; Soares, 2001).

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

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

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

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

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

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

Con esta noción de cuerpo, implícita en la educación física escolar, quiero subrayar que en los estudios del cuerpo la cuestión que plantea el uso de los sentidos merece un tratamiento singular, en especial cuando se sugiere que este es un asunto crucial para la educación encaminada a la adquisición de conocimiento académico. Hay bastante claridad respecto a la forma en que se plantea este problema en el caso

de la educación física, para la cual el cuerpo expone unas variables específicas de materialidad: su condición anatómica y fisiológica es palpable, visible y maleable, en contraposición a formas sensoriales de materialidad del cuerpo de base neuronal, emocional o mental.

III

Para finalizar, mencionaré brevemente dos circunstancias que sirven de ejemplo sobre los posibles alcances de esta reflexión. La primera se refiere al vínculo social de la relación entre escuela, conocimiento y cuerpo; y la segunda se acerca al ordenamiento del cuerpo, el movimiento y los sentidos que se gesta en aras del conocimiento.

1. El vínculo social de la relación escuela, conocimiento y cuerpo

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

El bebé “moderno” inicia en la cuna o en el coche, con la mirada en el techo o en el móvil, una educación somática que difiere de la de aquel que conoce el mundo afectado por la tonicidad muscular de la madre que lo lleva atado al cuerpo, y cuyo estar–en–el–mundo, y cuyo mundo de vida empieza a experimentar también a través de la relación “marsupial” con el tono corporal y afectivo del cuerpo materno en movimiento. La pedagogización del mundo infantil moderno, a través de los recursos de estímulo sensorial y motor se encamina desde muy temprano a fortalecer las capacidades que la escuela espera incrementar: escribir, leer, ordenar el pensamiento de forma experimental, deslindar la experiencia emocional de la adquisición abstracta de conocimientos teóricos. Estas tareas también deben partir del principio de individualización y autonomía que caracteriza la vida del bebé. Los juguetes y los juegos pedagógicos, presentes en la temprana e hiperestimulada infancia del niño moderno, buscan, por ejemplo, activar los sentidos a través de la percepción, identificación u ordenamiento de texturas, colores, olores, contrastes o tamaños, la identificación y reproducción de series, la coordinación del ojo y la mano en aras de la escritura, entre otros. Incluso la más reciente estimulación prenatal, a través del sonido de estructuras musicales, con el fin de garantizar la comprensión matemática posterior, es sólo el inicio de un proceso de educación somática a lo largo del cual el niño –siempre alumno– es expuesto a experiencias permanentes de

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

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

La separación escolar de las formas abstractas de conocimiento de las que deben hacer contrapeso a la sedentarización, y también complementarlas en aras de la integralidad –como la educación física y artística–, identifica los modelos escolares modernos derivados de la reforma pedagógica. A lo largo de la escuela básica se organiza las experiencias didácticas para que los alumnos adquieran ciertos hábitos sobre la educación de los sentidos. Las experiencias deben tenerse en silencio y quietud, con lo cual el conocimiento resulta como un producto de un acto de introspección, subjetivo, durante el cual se aquietan los sentidos externos. Parece que la intersubjetividad y el movimiento no favorecen esta actividad. La experiencia de “estudiar” expone el hecho de que se está estableciendo un vínculo con un conocimiento que no proviene de una experiencia que se realiza en el mundo y es ajena al sujeto: él va a apropiarse de algo que no surge en él mismo. Para hacerlo debe suspender sus vínculos sensoriales y todo movimiento.

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

El uso de los sentidos se hace opaco en cuanto aumenta la adquisición del conocimiento abstracto. El abandono de las actividades explícitamente dispuestas para educar los sentidos, en las que reposan los principios pedagógicos implícitos, no significa que el uso de los sentidos desaparezca de la escena escolar; testimonia la medida en que su educación para el conocimiento sienta las bases para que el orden logocéntrico ocupe el escenario y ratifica la confianza en que la epistemología subyacente está sólidamente anclada en la disposición moderna de los sentidos y la quietud.

Bibliografía

- Agamben, G.** (2007 [2001]). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Arboleda, R.** (2009). *El cuerpo: huellas del desplazamiento*. Medellín: Hombre Nuevo.
- Biehl, J.; Good, B. y Kleinman, A.** (2007). *Subjectivity: Ethnographic Investigations*. Berkeley: University of California Press.
- Chávez, M.** (2009). "Construcción de la nación y el género desde el cuerpo. La educación física en el México posrevolucionario". En *Desacatos*, (30): 43-58.
- Corea, C. e Ignacio L.** (2004). *La pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Kuriyawa, S.** (2005) [1999]. *La expresividad del cuerpo y la divergencia de la medicina griega y china*. Madrid: Siruela.
- Larrosa, J.** (1995). "Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí". En: *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- Le Breton, D.** (1995) [1990]. *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Milstein, D. y Mendes, H.** (1999). *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Madrid: Niño y Dávila.
- Not, L.** (2000) [1979]. *Las pedagogías del conocimiento*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Pedraza, Z.** (1997). "El debate eugenésico: una visión de la modernidad en Colombia". En *Revista de Antropología y Arqueología*, Vol. 9, N° 1-2.
- Pedraza, Z.** (2011). *En cuerpo y alma: visiones del progreso y de la felicidad. Educación, cuerpo y orden social en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Plessner, H.** (1981). "Die Stufen des Organischen und der Mensch". *Gesammelte Werke*, Vol. IV. Suhrkamp: Frankfurt am Main.
- Prieto R., A.; Naranjo, S. y García, L.** (Comps.) (2005). *Cuerpo-movimiento: perspectivas*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Rodríguez, R.** (2007). "Un Estado moderno y sus razones para escolarizar el cuerpo: el sistema educativo uruguayo". En Pedraza, Z. (comp.). *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*. Bogotá: Universidad de los Andes, Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales (CESO).
- Soares, C. L.** (2001). *Educação física: raízes européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados.

- Ulmann, J.** (1966). “Sur quelques problèmes concernant l'éducation physique”. En *Corps et civilisation. Education physique, médecine, sport*. París: J. Vrin.
- Vigarello, G.** (2005) [2001]. *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Vigarello, G. y Holt, R.** (2005). “El cuerpo cultivado: gimnastas y deportistas en el siglo XIX”. En Corbin, A. (dir.). *Historia del cuerpo*. Tomo II. De la Revolución Francesa a la Gran Guerra. Madrid: Taurus.