CUERPO, CONOCIMIENTO Y POLÍTICAS EDUCATIVAS: UNA INDAGACIÓN A PARTIR DEL SISTEMA EDUCATIVO URUGUAYO¹

Raumar Rodríguez Giménez

RESUMEN

En este trabajo se presentan algunas ideas, aún en desarrollo, que intentan dar continuidad a indagaciones teórico-metodológicas a propósito de la relación cuerpo-políticas educativas, suponiendo que en esta relación hay elementos constitutivos del orden del *saber*, del *conocimiento* y de la educación mirada en su despliegue en términos de *política*. Si bien el objeto del trabajo no está centrado en el análisis de un documento, gran parte de las ideas desarrolladas han surgido de la exploración sobre el lugar que ocupa el cuerpo en las políticas educativas del Uruguay, especialmente de la lectura del Programa de Educación Primaria para las escuelas urbanas (revisión 1986). La indagación en la relación cuerpo, conocimiento y políticas educativas en la modernidad occidental lleva a un problema fundamental: la cuestión de cómo se constituye lo político en relación con lo biológico. Desde allí, en tanto la educación se convierte en una cuestión de Estado, el despliegue de una política educativa supone solidaridades entre definiciones del cuerpo, su lugar en lo social, lo que la instrucción pública se propone hacer y sus derivaciones y traducciones en preocupaciones pedagógicas y didácticas.

PALABRAS CLAVE

Cuerpo; Conocimiento; Políticas educativas; Escuela; Uruguay

BODY, KNOWLEDGE AND EDUCATIVE POLICIES: AN INVESTIGATION FROM THE URUGUAYAN EDUCATIVE SYSTEM**ABSTRACT**

In this work we present some ideas still in development, which try to give continuity to theoretical-methodological investigations regarding to the relation body-education policies, supposing that this relation contains inherent elements from the knowledge, learning and educational realm approached in terms of policy. Although the object of study is not based on the analysis of a document, great part of the presented ideas has arisen from the observation of the place that body occupies in the Uruguayan educative policies, particularly from the careful reading of the Basic Education Program for urban schools (reviewed in 1986). The research of the relation among body, knowledge and educative policies in western modernity leads to a fundamental problem: the question of how the politic constitutes itself in relation to the biological. Since education becomes a matter of State, the design and materialization of educative policies supposes solidarity between definitions of body, its place in the social realm, the purposes and aims of public education and its derivations and translations into pedagogical and didactic matters.

KEYWORDS

Body; Knowledge; Educative policies; School; Uruguay

¹ Este trabajo se realiza en el marco de la línea de investigación “Cuerpo y Pedagogía” del Departamento de Investigación del ISEF/UdelaR, en su interacción con la línea de investigación “Estudio de lo didáctico como acontecimiento discursivo e intersubjetividad”, del Departamento de Psicología de la Educación y Didáctica de la FHCE/UdelaR. Una versión anterior fue presentada en el XII Encuentro Nacional VII Internacional de Investigadores en Educación Física (ISEF/UdelaR), Montevideo, 17 y 18 de octubre de 2008 y en el Segundo Congreso Uruguayo de Ciencia Política (AUCIP), Montevideo, 20 y 21 de octubre de 2008.

La indagación en la relación cuerpo, conocimiento y políticas educativas en la modernidad occidental lleva a un problema fundamental: la cuestión de cómo se constituye lo político en relación con lo biológico. Desde allí, en tanto la educación se convierte en una cuestión de Estado, el despliegue de una política educativa supone solidaridades entre definiciones del cuerpo, su lugar en lo social, lo que la instrucción pública se propone hacer y sus derivaciones y traducciones en preocupaciones pedagógicas y didácticas.

En este trabajo se indaga a partir de la lectura del Programa de Educación Primaria para las escuelas urbanas (revisión 1986), dando continuidad a trabajos anteriores en relación con la temática referida².

1. LA CONFIGURACIÓN DE UN ESPACIO CURRICULAR

En el programa para las escuelas urbanas se afirma, en sus primeros pasajes referidos al modelo de programa sobre el cual se trabaja, que

“un modelo de curriculum responde a tres coordenadas: el marco doctrinario, que refleja en la política educativa los conceptos de hombre, sociedad y educación; le sigue la consideración de los sujetos de la educación: educando—educador, y en tercer término, la organización institucional, que opera a través del sistema educativo y de la infraestructura administrativa correspondiente” (ANEP, 1986, p.6)

Llama la atención en esta definición una gran ausencia: no hay referencia explícita al conocimiento. Si bien en el documento analizado se mencionan los “contenidos”, estos se presentan cumpliendo una función básicamente instrumental: sirven como medio para el desarrollo del aprendizaje. Este es el primer indicio de lo que, como veremos más adelante, da lugar a un punto de vista dominante: el escolar como objeto de una psicología. Al escindir el conocimiento de los ejes o coordenadas del currículum, el punto de vista sobre la escolarización de la infancia no hace sino actualizar el modo típico que se constituye desde el siglo XVII³. No es tanto el conocimiento lo que importa sino la moralización de la infancia. Desde esta construcción particular sobre curriculum que se presenta en el programa para las escuelas urbanas, lo epistémico no está sino marcado por su ausencia, casi como una leve y dulce resonancia de aquello que parece no retirarse definitivamente de la escena escolar

² Me refiero especialmente a trabajos realizados en el marco del proyecto de investigación “Cuerpo y educación en las políticas educativas 1985-2005”, desarrollados en la línea de investigación “Cuerpo y Pedagogía” del Departamento de Investigación del ISEF/UdelaR.

³ Ariès, cit. en Varela; Álvarez-Uría (1991, p. 26). Sobre este aspecto y los modos modernos de escolarización, cf. también Querrien (1994).

moderna: la pedagogía jesuita⁴. Incluso los objetivos del programa, al referirse a las asignaturas, remiten al aprendizaje: “Los objetivos se ordenan por materia y por grado. Los primeros se refieren a los alcances del aprendizaje de la asignatura para el ciclo primario y justifican su inclusión *en* el currículum” (ANEP, 1986, p. 7).

Los objetivos escolares ponen explícitamente al niño y su psicología en el centro de la escena, el aprendizaje es algo sobre lo que se puede operar, intervenir. En esta perspectiva, enseñar es algo así como intervenir en el proceso de aprendizaje del niño habiendo establecido una correspondencia entre el grado de complejidad de una materia y un estadio psicológico de desarrollo:

“los objetivos por grado especifican el aprendizaje a lograr por el alumno en el desarrollo del curso, a la vez que jerarquizan los contenidos de tratamiento básico. (...) Los objetivos formulados desde el punto de vista del alumno permiten centralizar la operación del aprendizaje en el educando convirtiéndose éste en protagonista de su desarrollo, lo que hace realidad la pedagogía de la escuela activa. La distribución de los contenidos se realiza en base a dos factores: la lógica de desarrollo de la materia y el nivel de maduración del educando. Se hace un desarrollo analítico de los contenidos dejando a criterio del maestro su jerarquización y adecuación. Según las necesidades de la clase” (ANEP, 1986, p.7)

2. EL ESCOLAR PSICOLOGIZADO Y SU CUERPO

Por otra parte, la noción de didáctica presentada en el programa se inscribe en una perspectiva en la que no es difícil observar el predominio de cierto instrumentalismo tecnicista y que se plegará teóricamente a una serie de conceptos tomados de la psicología⁵. En el programa se señala que

“las actividades sugeridas son solamente referencias a algunas opciones que tiene el maestro para la realización del trabajo con los grupos. No tienen carácter obligatorio sino que constituyen propuestas que deben llevarlo a profundizar en la búsqueda de nuevas técnicas didácticas. Los apoyos didácticos se refieren a aspectos materiales y orientaciones metodológicas generales y particulares que deben utilizarse con el sentido mencionado anteriormente” (ANEP, 1986, p.7)

Por qué importa para un estudio sobre la cuestión del cuerpo en relación con las políticas educativas prestar atención a la didáctica: porque en su discursividad podemos encontrar el posible cuerpo del escolar. Mientras que la didáctica no ha sido sino una forma

⁴ Según Varela y Álvarez-Uría, la pedagogía jesuita es más un modelo de virtud que un modelo de autoridad basado en la posesión y transmisión de determinados saberes. Se gesta un nuevo estatuto del maestro como autoridad moral. Cf. Varela y Álvarez-Uría (1991, p.33-34) y Foucault (1989).

⁵ Sobre la relación entre didáctica y psicología, cf. Behares (2004).

de puericultura (BEHARES, 2004), al suponer la idea de niño y su constitución epistémica fuertemente psicológica (FERNÁNDEZ, 2006), el cuerpo se remite a lo orgánico, ese resto que la mente debe cuidar, esa realidad que se impone a nuestro conocimiento y que hay que mantener saludable para posibilitar el desarrollo de la mente⁶. Si la didáctica se presenta como una “didáctica de mediación, en la cual se concibe la enseñanza como una intervención en el aprendizaje, que será planificada y puesta en práctica por el educador” (BEHARES, 2004, p.17), el espacio que se prefigura, la práctica que se habilita, actualiza de un modo refinado – para lo cual la justificación psicológica es fundamental - aquello que se identifica como novedad desde los siglos XVII y XVIII: una microfísica (FOUCAULT, 1989). El cuerpo del escolar (que sólo es tal cosa en la medida en que la institucionalización del cuerpo de los niños se *realiza*) es un cuerpo sobre el que hay que intervenir, ya desde la mente, ya sobre su anatomía y fisiología; para ello es necesario siempre buscar nuevas técnicas. En este sentido, mirado desde el punto de vista de una política educativa, no hay novedad alguna: se trata, desde el principio y como principio de lo escolar, del gobierno de la infancia. Lo epistémico es un supuesto no discutido.

Cito nuevamente el programa para las escuelas urbanas, en un pasaje en el que se reafirma el predominio de la psicología en la escolarización:

“el currículo se completa con la inclusión de elementos generales: perfil psicológico y de grado y los fundamentos didácticos de cada asignatura. La innovación corresponde a la especificación de las características psicológicas de los diferentes estadios, agrupados por niveles. A los efectos de delinear el perfil psicológico por niveles, se orientó la actividad en torno a tres aspectos esenciales: a) la etapa escolar; b) la escuela; c) relación maestro-alumno” (ANEP 1986, p.7)

Recordemos que sobre la muy extendida idea del hombre como “unidad bio-sico-social” se constituyó el sujeto de la didáctica y la pedagogía referidas a la escolarización⁷. Esta es una de las claves más importantes a partir de las cuales se puede comprender la división del trabajo que se realiza sobre el escolar: en el aula se trabaja la mente, en el patio el cuerpo. El niño que permanece enclaustrado en el salón de clase es un niño “sin cuerpo”. O mejor sería decir: es una mente que se vale de un cuerpo, pero que se distingue claramente de aquel. Por esta razón, no es raro que desde el campo de la Educación Física se reivindique la “complementariedad” o “integralidad” del sujeto escolar: es necesario que se trabaje no sólo

⁶ El conocimiento habilita un tipo de mirada sobre sí, un tipo de conocimiento de sí, en fin, una conciencia de sí. Con ello se despliega el problema moderno de la representación. Cf. Foucault (2003) Sobre el problema de la representación en relación con el conocimiento y el saber, cf. Behares (2007).

⁷ Se toman ideas de Behares (2004).

la mente, también el cuerpo. De este modo, la educación física escolar viene a reafirmar el predominio del punto de vista psicológico sobre el cuerpo del niño escolarizado. Si los maestros cuidan el desarrollo de la mente del niño, ¿quién si no el profesor de educación física va a cuidar el desarrollo de su cuerpo?

3. HIGIENISMO Y PSICOLOGÍA ¿QUÉ HAY DE NUEVO A FINES DEL SIGLO XX?

Cito a continuación un extenso pero significativo pasaje del programa escolar referido a los primeros años de escolarización:

“los niños en el primer año escolar mantienen una actividad constante. Sentados o de pie se mueven sin cesar. Esto lleva a un intenso desgaste que debe ser reparado con períodos de descanso, diurnos y nocturnos. El maestro debe observar la fatiga de sus alumnos, que puede manifestarse en irritabilidad, sueño, cambio de mano del lápiz, arqueado del cuerpo sobre el pupitre. La especial adaptación óculo-motriz que exigen la lectura y la escritura fatiga al niño y así lo debe comprender el docente. Es necesario actuar en el momento: suspender la actividad, si es posible poner el salón en penumbra y mediante un relato o lectura de cuentos, lograr que la voz humana suave y pausada oficie de tranquilizante. El comportamiento de los niños de primer año, mal interpretado por los adultos como indisciplina, es ocasionado en la mayoría de los casos por la razón expresada. También el niño sufre física y síquicamente el encierro en el salón de clase operando fundamentalmente, además de las razones físicas, como falta de oxígeno, exceso de humedad y de anhídrido carbónico, la ansiedad en que se encuentra el educando ante la exigencia del trabajo en ese contexto ambiental. Allí el maestro suspenderá la actividad y buscará llevar al grupo a un lugar de recreo para realizar sencillos ejercicios físicos y cantar. Puede airear convenientemente el salón y realizar los ejercicios mencionados, hasta lograr un ambiente favorable, que le permita continuar la tarea curricular. Esa interrupción del trabajo no significa una pérdida de tiempo: es el instrumento de que debe valerse el maestro para colocar al grupo en situación óptima para el aprendizaje. Los alumnos de primer año están en una edad que se caracteriza por el deseo de aprender” (ANEP, 1986, p. 11-12).

Si pusiéramos este fragmento, frase a frase, concepto a concepto, en contraste con algunos pasajes de “La Educación del Pueblo” de José Pedro Varela publicada en 1874 (VARELA, 1964), seguramente encontraríamos más continuidades que rupturas. Pocas novedades tiene la escuela de fines del siglo XX para decir respecto del cuerpo del niño, poco se aparta del discurso fundacional de la escuela pública nacional en la que se afirmaba el higienismo y se prefiguraba la hegemonía del punto de vista psicológico en la constitución del sujeto pedagógico. Por otra parte, el complemento óptimo se encuentra en la intervención dulcificante del maestro: “para el niño que comienza a asistir a la escuela, la maestra comprensiva se convierte en una especie de madre auxiliar en la cual el niño fija su afecto” (ANEP, 1986, p.12). El niño

“siente una inmensa alegría cuando la maestra le sonre. Le agrada estar cerca de ella, parece depender en grado extremo de su orientacin verbal. A menudo pregunta: Comienzo ahora?, como si no pudiera hacerlo sin confirmacin verbal. La maestra procurar mantener este contacto personal pues los nios necesitan de la conversacin para poner en claro sus propios pensamientos. La maestra utiliza esta conversacin personalizada como tcnica para mantener la armona, para pautar ciertas exigencias y para fomentar la confianza de los alumnos en s mismos. Al establecer relaciones mutuas basadas en la comprensin ejerce una poderosa influencia sobre la organizacin emocional de sus alumnos” (ANEP, 1986, p.13-14).

Este pasaje parece decir: “maestro, gnese el afecto de sus nios y la docilidad de estos le recompensar con creces”. La conversacin con el nio es una tcnica para el gobierno de la infancia y el dominio emocional de estos por parte del maestro seguramente potenciar la relacin de docilidad-utilidad tpica de la disciplina escolar (FOUCAULT 1989). El principio de individualizacin juega all un papel importante; conocer mejor al nio, conocerlo en sus avatares emocionales potencia el principio de autoridad estatutaria del maestro. La individualizacin emocional del nio tal vez sea una de las formas ms sutiles a la vez que ms potentes de la economa del aula.

4. CONSIDERACIONES FINALES

En este breve trabajo se han identificado algunos elementos que considero relevantes. En primer lugar, la enunciacin de una nocin de curriculum que excluye el eje epistmico o, mejor sera decir, que omite explicitar que all, en el espacio escolar, habr necesariamente y por definicin, una dimensin epistmica que se pone en juego. De todos modos, esta es una caracterstica que no deja de resonar al interior de lo que se ha constituido como “tradiccin normalista”, es decir, desde la ruptura moderna que escinde Universidad y Escuelas Normales (VARELA; LVAREZ-URA 1991), vinculando a estas ltimas ms a procesos de control y regulacin social que a procesos de produccin de conocimiento.

Luego, otro elemento que se destaca en esta indagacin, es la presencia fuerte del nio escolarizado como sujeto psicolgico. Dejar formulado aqu, de un modo provisional y siguiendo el desarrollo de Behares (2007) respecto de los orgenes pulsionales del saber que en la escisin cuerpo-mente, en el despliegue de una nocin de desarrollo junto a la de aprendizaje que puede distinguirse en esta psicologizacin del nio escolarizado, se pauta una confirmacin cartesiana de la relacin con el conocimiento, excluyendo el saber del cuerpo. Este es objeto de una representacin del orden de los fenmenos biomdicos, situado en una objetividad distinta de la mente y es desde esta que se formula dicha representacin. El saber

del cuerpo, propio de la dimensión pulsional, queda necesariamente excluido en este interjuego entre enseñanza y psicología⁸.

Los conocimientos de los que se vale la escuela para la educación del cuerpo, como hemos visto en trabajos anteriores (RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, 2008a), proceden fundamentalmente de una concepción anátomo-fisiológica, sustrato epistémico en el predominio de la visión higienista. Cabe recordar que esta concepción está desde el principio de la escuela vareliana, en la cual la higiene era para el cuerpo lo que la moral para el espíritu⁹. En el trabajo que realizamos aquí, hemos visto en los fundamentos generales del programa escolar la presencia dominante de la psicología y de la impronta moralizadora como ejes centrales del discurso pedagógico y didáctico. De esta conjunción, del pliegue de estas líneas discursivas, desde esta “definición psicobiológica de la infancia” (VARELA; ÁLVAREZ-URÍA, 1991, p.19) podemos proponer como hipótesis que se produce o emerge un conocimiento específico, un tipo de conocimiento que produce al niño escolarizado, más particularmente, el cuerpo del niño escolarizado. Un conocimiento que hace ver al cuerpo del niño como un objeto de intervención, un objeto que hay que cuidar en su desarrollo para que la mente no encuentre barreras en su desarrollo y en la “adquisición” de conocimientos. Este tipo de conocimiento no difiere más que en su grado de refinamiento de aquel que estuvo en los orígenes de la escuela moderna, en el principio de lo que lentamente se constituyó como unos de los aspectos de lo que hoy conocemos como política educativa:

“conocimiento de lo que hoy se denomina organización escolar, didáctica, técnicas de enseñanza y otras ciencias sutiles de carácter pedagógico que tuvieron sus comienzos en la gestión y el gobierno de los jóvenes” (VARELA; ÁLVAREZ-URÍA, 1991, p.34).

⁸ Sobre la relación entre Teoría de la Enseñanza moderna, conocimiento, saber y cuerpo, cf. Behares (2007).

⁹ Sobre esta relación se ha trabajado en Rodríguez Giménez (2008b).

REFERENCIAS

ANEP-ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA/ CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. **Programa de Educación Primaria para Escuelas Urbanas. Revisión 1986.** Disponible en:

<http://www.cep.edu.uy/Normativa/DigestoVS/ProgUrbanas/Generalidades.pdf>

Acceso em: 1 set. 2008.

BEHARES, L. Enseñar en cuerpo y alma: la teoría de la enseñanza y el saber en la pulsión. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.8, n. esp., jun. 2007. p. 1-21. Disponible en: <http://143.106.58.55/revista/index.php>. Acceso em: 29 oct. 2007.

_____. Enseñanza-Aprendizaje revisitados. Un análisis de la «fantasía» didáctica”. In: _____ (Dir.) **Didáctica Mínima**. Los acontecimientos del Saber. Montevideo: Psicolibros Waslala, 2004. p. 11-30.

FERNÁNDEZ, A. “Lo niño” y el psicoanálisis: ¿posibilidad o imposibilidad? **Educação Temática Digital**, Campinas, v.8, n. esp., dic. 2006. p.20-48. Disponible en: <http://143.106.58.55/revista/viewissue.php?id=21> Acceso em: 27 abr.2008.

FOUCAULT, Michel. **Las palabras y las cosas**. Una arqueología de las ciencias humanas. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.

_____. **Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión**. México: Siglo XXI, 1989.

QUERRIEN, A. **Trabajos elementales sobre la escuela primaria**. Madrid: La Piqueta, 1994.

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. La escuela y el cuerpo: representaciones en el Programa de Educación Primaria para las Escuelas Urbanas (Revisión 1986). In: BORDOLI, E. (Coord.). **Coloquio Permanente de Políticas Educativas**. Montevideo: FHCE; UdelaR, 2008a. p.15-27. (Serie Papeles de Trabajo).

_____. La moral es para el espíritu lo que la higiene es para el cuerpo. In: SCHARAGRODSKY, P. (Comp.) **Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica**. Buenos Aires: Prometeo, 2008b. p. 75-85.

VARELA, J. P. **Obras Pedagógicas. La Educación del Pueblo**. (2 Tomos). Montevideo: Biblioteca Artigas; Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, 1964.

_____.; ÁLVAREZ-URÍA, F. **Arqueología de la escuela**. Madrid: La Piqueta, 1991.

RAUMAR RODRÍGUEZ GIMÉNEZ.

Docente del Instituto Superior de Educación Física
y del Área Ciencias de la Educación
de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República.

E-mail: raumar@adinet.com.uy