

UN DESFIADOR DE SIGNIFICADO PARA LA INTERVENCIÓN DE LO CORPORAL EN EL MEDIO ESCOLAR

William Moreno G.*

Deberíamos tratar de descubrir cómo es que los sujetos se ven constituidos gradual, progresiva, real y materialmente a través de una multiplicidad de organismos, fuerzas, energías, materiales, deseos, pensamientos, etcétera. Deberíamos tratar de captar la sujeción, en su instancia material, como una constitución de los sujetos (*Foucault*).

SÍNTESIS: En este artículo se presenta un instrumento lector, que, puesto a prueba en una escuela pública de Medellín, se expone a la consideración del profesorado como herramienta que sirva para mirar qué pasa con la intervención y con la expresión de los cuerpos en el medio escolar. Apoyado en elementos provenientes de la estética, de la antropología de las instituciones, de la comunicación corporal y de la pedagogía motriz, el autor dispone de una matriz (lector), que, fijándose a los enunciados corporales (los que salen del cuerpo y se emiten sobre el cuerpo), ayuda al proceso de significación y de simbolización del cuerpo intervenido pedagógicamente.

SÍNTESE: Neste artigo se apresenta um instrumento leitor, que posto a prova em uma escola pública de Medelim, se expõe à consideração do professorado como ferramenta que sirva para olhar o que acontece com a intervenção e com a expressão dos corpos no meio escolar. Apoiado em elementos provenientes da estética, da antropologia das instituições, da comunicação corporal e da pedagogia motriz, o autor dispõe de uma matriz (leitor), que, fixando-se nos enunciados corporais (os que saem do corpo e se emitem sobre o corpo) ajuda ao processo de significação e de simbolização do corpo que sofreu intervenção pedagógica.

* Instituto Universitario de Educación Física, Universidad de Antioquia, Colombia.

1. INTRODUCCIÓN

Este texto, apoyado en los registros de una investigación sobre «La pertinencia histórica y cultural de las creencias y discursos profesoriales sobre la educación corporal»¹, y en una investigación dedicada al análisis estético de los discursos de la Educación Física en el Medellín del Siglo XIX², presenta, poniéndolo en práctica, un lector metodológico (IPC) que puede facilitar una aproximación comprensiva a aquello que ocurre con el cuerpo en la escuela. Parecería como si las prácticas corporales escolares fueran objeto de un proceso de positivización y de naturalización; que fueran calificadas como buenas porque sí; «siempre han estado aquí», «son como parte de esta escuela», «aquí siempre se han hecho así»; «¿porqué se han de dejar de hacer?». La naturalización de esos discursos y de esas prácticas parece conducir a una invisibilización corporal. El lector IPC pretende ayudar a fraguar y a develar aquellos ejercicios, aquellos dispositivos y aquellas tácticas que sutilmente se invisibilizan, pero que, en el marco de la institucionalidad escolar, y mediadas por una intervención pedagógica, se encaminan –cotidiana e insidiosamente– a la con-formación corporal desde un deseo de *lo social*³.

2. BASES REFERENCIALES

2.1 A QUÉ CUERPO NOS REFERIMOS

La preocupación por la que transcurre este texto no pasa por referirse, una vez más, al cuerpo hablado; a diferencia de este ejercicio teórico, que no subvaloramos, lo que aquí se intenta es afinar la comprensión crítica del rol de la institucionalidad escolar en la con-

¹ Nombre de la tesis doctoral que preparo en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia (España).

² Proyecto puesto en marcha por la Línea de Historia de la Educación Física de la Universidad de Antioquia. Sus integrantes son los siguientes profesores: Carmen Gutiérrez, León J. Urrego, Sandra Pulido, Cristina Londoño, Verónica Cevallos, John Montoya y el autor del presente trabajo.

³ Sector que reúne problemas diversos, casos, instituciones, personal (asistente social, trabajador social, maestros, jueces, pensadores, intelectuales, etc.); que configura las relaciones entre lo público y lo privado, entre lo judicial, lo administrativo y lo ordinario; entre lo urbano y lo rural; entre la escuela, la medicina y la familia. Sector donde se escenifican las alianzas, las hostilidades y las resistencias de los diferentes agentes y actores sociales; lugar o paisaje donde se define lo político, lo estético, lo económico, lo político, lo educativo y lo judicial; escenario sobre el que se despliega el Estado. (Esta definición de lo social se inspira en el trabajo que G. Deleuze publica como epílogo a la obra *La policía de las familias*, de J. Donzelot (1996).

formación de un modo de ser corporal. Se comparte la apuesta de explorar el cuerpo como signo/símbolo, como superficie indicadora de lo que pasa con el sujeto en el acto de sujeción (sujetivación); quiere decir, como espacio político, no ya como un objeto al que se puede mirar por encima del hombro; como espacio-tiempo del drama de la experiencia. Más allá de una retórica, de un saber sobre el cuerpo, lo que queremos es detenernos ante el cuerpo vivido, sufriente.

Este giro diferencia dos estados del cuerpo: por un lado, el «estado de *enunciación*», que quiere significar aquel estado de expresión directa en el que se dejan leer los ejercicios que sobre tal cuerpo desata la escolarización, vehiculizando el deseo de *lo social*; por otro lado, el «estado de *representación*» pedagógica (que no hay que confundir con el nivel de las presunciones intelectuales y científicas), pues allí, entre otros aspectos, está contenido el sentido común profesoral y el acumulado práctico profesional sobre *lo corporal*. En este último se dejan ver las «representaciones pedagógicas de *lo corporal*», de las que, en tanto «oficiantes de *lo corporal*», participamos como mediadores en el ejercicio gubernativo de los cuerpos. No debemos pasar por alto que, profesores y profesoras, actuamos desde el orden de un «cuerpo representado» (de-figurado), representación que constituye un «deber ser» que orienta la sujeción y la sujetivación corporal a partir de un orden de presunción corporal, que, dentro de la escuela, expresa e indica la dirección en el deseo de *lo social*. Larrosa (2003, p. 13) plantea que «el cuerpo nace y renace en sus signos; *nada más que el cuerpo revela al cuerpo*»; en tal sentido, el cuerpo que aquí se retoma es aquel que pasa ante nuestros sentidos, el cuerpo que miramos y que manipulamos a diario. En los arreglos discursivos e icónicos del *nido pedagógico*, en las expresiones y en los intercambios verbales y no verbales, en la *géstica* de los cuerpos ejercitados, creemos que se encuentra, esperándonos, el sentido de aquellas encarnaciones que están mediadas por una intervención pedagógica que se predica como superadora de la llamada educación tradicional.

⁴ Inspirado en los trabajos de B. Bernstein y M. Díaz (1990) sobre campo intelectual y campo pedagógico de la educación, y en el estudio de A. Hargreaves (2003) sobre la voz del profesor y su conculcamiento, podríamos diferenciar dos órdenes de «abstracción operativa de lo corporal», especie de estados de representación: uno, el estado de las «representaciones intelectuales» del cuerpo (en la cabeza de los intelectuales, que, desde «afuera», operan a través de manuales escolares, de normativas, de definiciones de política curricular, de cuestionamientos y de orientaciones oficiales o no oficiales; el otro estado es el de las «representaciones pedagógicas del cuerpo», basadas en ideas, en pensamientos, en elaboraciones y en normativas, que, desde la propia experiencia profesoral, «orientan» los ejercicios de intervención de lo corporal.

2.2 DE QUÉ ESCUELA HABLAMOS

- La escolarización como una matriz fosilizada de lo social

La escuela, como espacio, como lugar de tensión, de restricción, de apertura y de contraste intercultural, puede entenderse como una instancia de mediación cultural entre los significados, los sentimientos y las conductas de la comunidad social, y el desarrollo de las nuevas generaciones (Pérez, pp. 11-12). Pero esa mediación tiene diversos sentidos: la escuela se instituye, desde el punto de vista social, como un escenario clásico de sujeción (subjetivación), lo que quiere decir que allí, con y desde el cuerpo, desde una multiplicidad de discursos, de dispositivos, de ejercicios conscientes o inconscientes (a veces visibles y a veces invisibles), se da forma al sujeto. La escuela, como instancia de mediación cultural (Ibíd.), como institución (Mèlich, 1996, p. 81), como matriz⁵ de sensibilidad (Mandoki 1994, p. 179) o como sector de *lo social* (Deleuze, 1998, p. 232), y desde sus condiciones de posibilidad (cuerpo, entendimiento, disposición espacio-temporal, emocional y de formas culturales), aporta significativamente a la con-formación de la capacidad sensible del sujeto. Allí, la intervención corporal, matizada por los nuevos afanes (economía social y política del cuerpo), es reactualizada. Para nuestro caso, en el marco de una *cultura de contención institucional*, y al lado de algunos nuevos dispositivos de intervención corporal, parece que se remozan viejas prácticas para las nuevas urgencias. Las fuerzas sociales, apunta Pérez (2000, p. 13), no presionan ni promueven el cambio educativo de la institución escolar, porque, en esta época de neoliberalismo, son otros los propósitos y las preocupaciones que se priorizan en la vida económica y social. La escuela, continúa dicho autor, sigue cumpliendo bien la función social de clasificación y de guardería. Es evidente la displicencia del Estado: es como si no importara el abandono de la función educativa de la escuela, que estaría siendo asumida ya por otros contextos⁶, por otras instituciones de lo social,

⁵ Familia, clase social, escuela, deporte, milicia, religión, género, profesión, disciplina, etc.

⁶ Gimeno (2001, pp. 36-50, y 2005, pp. 39-62) plantea elementos para un debate sobre la crisis de la educación cara a cara, y sobre el sentido de la crisis de la educación en la conversación. Profundiza en el debate sobre el significado de los modelos educativos alternativos sobrevenidos con motivo del advenimiento de la sociedad de la información; avanza en un debate necesario sobre el sentido de la escuela en el contexto de la argumentación de los globalizadores y de los «globalófilos».

ubicadas fuera de la escuela y propias de la racionalidad penitenciaria, tecnológica y mediática⁷ (Mèlich, 1996; Gimeno, 2001; Pérez, 2000, Rivera 2004).

La «eclosión social» y la «efervescencia juvenil», así como las prácticas de «embutimiento corporal» de las instituciones educativas en estos tiempos de la «racionalización educativa»⁸ y de las expectativas salvíficas de la educación en razón del conflicto armado (mitificación), demandan *jaulas integradoras*. En estas situaciones podrían encontrarse algunas de las claves para explicar la pervivencia, en las escuelas públicas, y frente a lo corporal, de las «rutinas clausus», de las «prácticas y de las ejercitaciones de guardado y de integración corporal», especie de reafirmación de la escuela como «Institución total». Siguiendo la lógica explicativa de Ángel I. Pérez, la escuela (moderna), a pesar de los recambios históricos que se predicán, sostiene, de cara a la intervención pedagógica de lo corporal, un conjunto de prácticas escolares dominantes, una especie de «reglajes medievales», de formas de acompañamiento y de integración social, que se inscriben en una *cultura de contención social* mediante la escolarización. A través de ella, la escuela somete y se somete a las demandas de una cinética social hegemónica. Se descubre así, con contundencia, la escuela de pobres como una *institución guardería*.

- La escuela y paradigmas corporales (el escenario de un drama)

Mandoki (1994) nos sugiere pensar en la constitución de un *modo de ser corporal* a partir de las estrategias de intercambio estético, intercambio cuyos efectos están relacionados, no sólo con la «razón social» de las matrices donde se plantan, sino también con los paradigmas de sensibilidad que definen el sentido de los diversos dispositivos y de las

⁷ Mèlich (1996, p. 82, citando a Finkelkraut), sostiene que la escuela debilitada sería la última excepción al *self-service* que se impone de la mano de la crisis de las instituciones tradicionales.

⁸ Observaciones hechas en escuelas públicas de Medellín parecen indicar que, a pesar de los esfuerzos por mejorar los centros, en algunos de ellos prima una «cultura de contención corporal» que cultiva un conjunto de dispositivos reguladores de los cuerpos, y que está centrada en las formaciones religiosas, cívicas y disciplinarias; en tácticas puntuales que se despliegan dentro de las clases y de los recreos, preocupándose más, al parecer, por el silenciamiento y el aquietamiento corporal, que por la disposición de los cuerpos hacia la función «positiva» de la escuela que se predica.

múltiples acciones con-formativas. Así, la aproximación comprensiva a la matriz escolar demanda una consideración de los paradigmas que históricamente han recreado *lo corporal*. Entre ellos debemos considerar el paradigma biológico, el militar, el moral-religioso, el somatocrático, el deportivo y el patriarcal; estos –según nuestra tesis–, a pesar de la *retórica revisionista y progre* que ha intentado permear la cultura escolar y corporal (pedagogías socio-psi) en los últimos treinta años, preforman de manera significativa (aún) los discursos, las prácticas y los *ejercicios* que buscan la constitución de *lo corporal*. Los diferenciadores, como pueden ser fuerte, patriótico, moral, vigoroso, resistente, *espirituoso*, creyente, viril, sano, culto, industrial, obediente, dócil, femenino, fecundo, eficiente, competitivo, limpio, bello... son signos de una operación moral, estética y política, que siguen orientando de modo relevante –aunque se crean superados– buena parte del «labrado corporal» que se realiza, con nuestra mediación, desde la escuela pública.

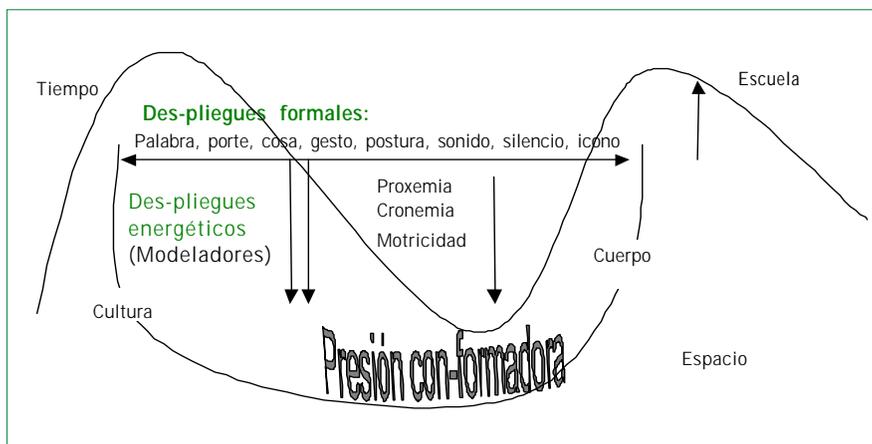
FOTO 1
Ritual de glorificación corporal
en una escuela pública de Medellín



Esta perspectiva sobre el cuerpo, en *lo social* y en su interposición matricial y paradigmática, aventura un develamiento de las relaciones de gobernabilidad que subyacen a los dispositivos naturalizados y positivizados (escuela, juego, ejercicio); cuestiones en apariencia desconectadas, como la atención higiénica, la adaptación social, la penalización, la recreación, la deportivización, la asistencia, la promoción, la socialización, la reinserción o la instrucción, revelan una lógica interna, matizada por una intención de gobierno, que demanda una lectura entre líneas; la lectura de las concepciones y de las creencias que nos orientan, de las maniobras y de los ejercicios que desplegamos sobre el cuerpo, se convierten en un ejercicio crítico que está a la orden del día. La infantilización (Querrien, 1977; Alzate, 2002; Narodowsky, 1994; Gimeno, 2003; Giroux, 2003), la histerización femenina (Varela, 1997),

la higienización (Devís, 1994; Barbero, 1995; Sáenz, 1997; Caruso, 2003), la estigmatización de *lo popular* (Giroux y Simon, 1998), la deportivización (Devís, 1994) se transforman en dispositivos asociados, que, parece –con nuestro consentimiento o a nuestras espaldas–, siguen teniendo una presencia importante en la gestión escolar de *lo corporal*. El complejo de intercambios sensibles escenificados en la escuela puede ser sopesado, en tanto que son enunciados cargados de significación y de simbolismo; sus lenguajes y sus escenarios poseen una adscripción paradigmática que contiene niveles diferenciadores de carga pedagógica y de intensidad energética, que propician el develado de las huellas conformadoras que serán depositadas en los cuerpos de la sujeción (subjetivación). Tal «carga interna y externa» define el sentido y el peso de las diferentes unidades (curricularizadas⁹ y no curricularizadas¹⁰) del enunciado formativo. Este complejo estratégico *encarnable* puede ser leído, inspirándose en la invitación de Mandoki (1994), a través de un análisis de las sensibilidades comprometidas en dicho acto educativo (comunicativo).

FIGURA 1
La IPC... dejando huella en el cuerpo



⁹ Me refiero a las unidades didácticas asociadas a la Educación Física, a la expresión corporal, a la educación sexual, a la educación cívica y a la educación estética, todas ellas explícitas en la disposición curricular de la institución escolar. Este complejo incluye también las microintervenciones preformativas (implícitas) contenidas en los discursos sobre higiene corporal disciplinaria (postural, alimentaria, etc.), y que están presentes en las múltiples consignas educativas.

¹⁰ Se refiere a aquellas prácticas no curriculares que se programan fuera del horario académico, pero que tienen peso en la conformación corporal; hago alusión a las prácticas cívicas, religiosas, deportivas y artísticas.

La problematización de la relación entre *lo social*, la escuela y *lo corporal*, se traduce en múltiples preguntas y en provocaciones de búsqueda, que marcan la emergencia de un desfijador simbólico que ayude a una valoración de los diversos eventos que propician la transformación de los cuerpos escolarizados:

¿Qué orden social y, dentro de él, qué *modo de ser corporal* se traslapa, como pretensión, en la *misión instruccional* de la escolarización pública básica? ¿Qué intereses ideológicos se reproducen en tal mediación? ¿Cómo transita y se transforma el cuerpo en el espacio-tiempo escolar? ¿Cómo, desde dónde, sobre qué obediencias, resistencias y claudicaciones se despliega el enunciado (el ejercicio) profesoral sobre los cuerpos escolarizados camino de la con-formación sensible? En esa intervención, ¿qué encuentros y qué desencuentros en torno al cuerpo se producen entre la cultura que traen los escolares de la calle, la *cultura profesional* y la *cultura culta* del profesor y de la escuela? ¿Cómo, y a través de qué dispositivos, explícitos e implícitos, se efectúa la intervención del cuerpo en la escuela? ¿Cuáles son la magnitud y la dirección de la motivación del despliegue energético (ejercicio) sobre los cuerpos? ¿Qué correspondencias o qué fraudes en esa intención se dan entre discurso y ejercicio? ¿Qué paradigmas corporales movilizan hoy la intervención corporal escolar? ¿Qué *cultura de la calle* interactúa con la *cultura culta* de la escuela (en esto de la *estetización corporal*), y cuáles son las condiciones de posibilidad de esa interacción? Estas preguntas nos orientan en el proceso de definición metodológica y en la definición del foco de nuestra atención; ellas, interesándose por la dinámica de los intercambios sensibles en el contexto del ritual escolar, consultan aquellas estrategias y aquellos dispositivos estetizantes¹¹, que, aunque se crean desvalorizados (por lo menos en el currículo visible), despliegan una impresión energético-dramática de alto peso en la constitución del sujeto. En el currículo oculto, ellas son las que parecen dar cuenta del or-

¹¹ Conjunto de actividades que componen el arbitrario corporal de la escuela: ejercitaciones de la Educación Física deportiva, de la educación artística; e higiénicas, que se valen de la lúdica, de la recreación, de la representación, de las maniobras y de las disposiciones de control y de regulación disciplinaria caracterizadas por el alto compromiso energético y emocional en la expresión corporal (castigos y ceremoniales –reconocimientos, oraciones, confesiones y reconvenciones–, festejos, paradas cívicas y religiosas, actividades artísticas; campañas sobre limpieza, sobre presentación, sobre convivencia, sobre cuidado, sobre nutrición, sobre sexualidad y sobre decorados). Milstein y Mandes (1998, p. 75) hablan de prácticas de estetización corporal; desde mi perspectiva, esa multiplicidad de prácticas conforma la estrategia global de Educación Corporal (intervención pedagógica) del sujeto escolarizado.

den escolar¹². Las preguntas se agolpan, pero hay una cuestión central, que, llegados a este punto, parece necesario plantear de cara al objetivo que nos hemos propuesto en este texto:

¿Contamos, profesores y profesoras, con la herramienta metodológica que permite hacer tal valoración y des-fijación de significados a partir de los enunciados que se desprenden del cuerpo actuante y del cuerpo relacional? ¿Contamos con las herramientas que posibilitan comprender el alcance sígnico y simbólico de las enunciaciones corporales que se despliegan en el espacio-tiempo escolar?

3. EL LECTOR QUE PROPONEMOS (UNA CAJA DE RESONANCIA)

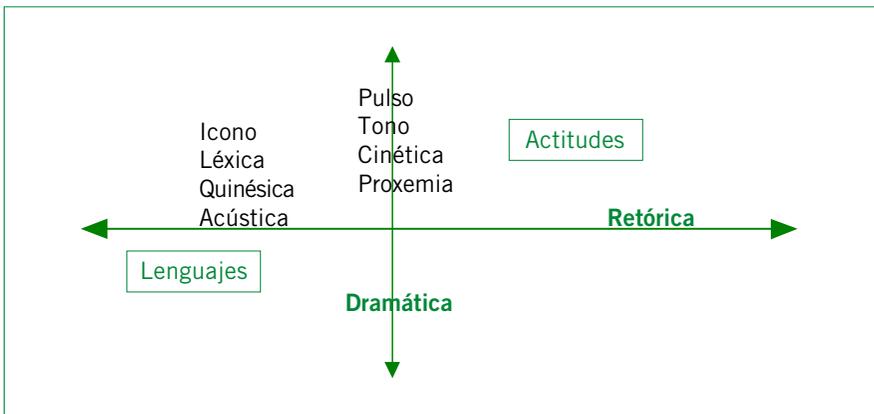
La cita de Foucault, con la que iniciamos este texto, invita a un interesante giro en la aventura valorativa de la dramática *sujetativa*; sugiere que la constitución del sujeto, de su subjetividad (sujeción), que la constitución de su pensar-se y de su actuar-se debe, ahora, leerse en su instancia material, energética y emotiva. En esa dirección, hablamos de la emergencia de una matriz IPC, que, a la manera de un des-fijador de significado, nos permita un acercamiento crítico a la vivencia dramática (energética) del cuerpo escolarizado. El lector IPC¹³ surge como producto de la recontextualización de algunos aportes de la antropología, de la comunicación y de la pedagogía crítica. Su puesta en acción para la lectura de enunciados discursivos (escriturales, gráficos, etc.) y no discursivos (prácticos, corporales), la ha ido depurando; parece que facilita una aproximación comprensiva y crítica («microscópica») al *grabado* cotidiano del cuerpo de la escolarización. En ese proceso también ha ido mostrando algunas de sus limitaciones; estos procesos analíticos y fragmentadores están acompañados por la propensión al puzzle. Larrosa

¹² En observaciones hechas en una escuela de otra comuna de la ciudad de Medellín, se registra la pervivencia de la «formación» (práctica que se realiza indistintamente a la entrada o a la salida de la jornada escolar, al inicio o al final de la semana), que contiene ejercicios disciplinarios, «santificadores», físicos, patrióticos y musicales, que la convierten en un dispositivo privilegiado; que hace parte de una «cultura de contención corporal», y que define un sistema de control corporal sistemático que parece soportar la disciplina institucional.

¹³ Intervención pedagógica de lo corporal. Instrumento de valoración de un enunciado corporal (lo que dice el cuerpo a través de su expresión o de su ejercitación), o de una enunciación corporal (lo que se dice sobre el cuerpo con el objetivo de modelarlo o de capacitarlo).

(2003, p. 13) plantea que «cualquier definición (en esto de la intervención de lo corporal) es siempre un punto de vista parcial, determinado por un campo epistemológico o cultura particular. En relación con el cuerpo, quizá todo lo que podría ensayarse es algún tipo de esclarecimiento fragmentario». Existe un riesgo cuando sometemos el cuerpo a una mirada microanalítica que quiere capturar el significado de cada acto corporal. No olvidamos aquí el sentido de la génesis misma de las ciencias sociales y humanas en el terreno de un interés de poder sobre el control y sobre la regulación corporal. Es como si el espacio para que el cuerpo se expresara por sí mismo se redujera en proporción directa al aumento del «capital corporal hablado».

FIGURA 2
Categorías para un análisis de los enunciados estéticos
(Mandoki, 1994)



Desde las lecciones de Barthes, con su análisis hermenéutico en s/z (2001), de Mandoki, con su «matriz prosaica» (1994), o desde el planteamiento histórico estético de una matriz para la educación física en Gutiérrez y otros (2005), se plantea la posibilidad de un artefacto decodificador de los lenguajes del cuerpo. Hablamos de un instrumento que se detenga en la comunicación verbal y no-verbal, en los ejercicios que se practiquen con el cuerpo para intentar captar la intensidad y la dosificación del ejercicio, en la fuerza del *labrado*. La «representación dramática» expresa la escenificación de *lo social* en el espacio escolar, y el lector capta la energía que allí se invierte; lee el cuerpo, lee las instalaciones temporal-espaciales o las parafernalias del orden escolar, lee los despliegues disciplinarios, que se acompañan de señales, de

FIGURA 3

El lector IPC que proponemos para leer el «drama corporal escolar»



ruidos, de castigos y de caricias; de condecoraciones y de promociones; de juegos, de lúdica y de teatralización laboral, eclesial, deportiva, cívica y sexual¹⁴. El alcance del lector metodológico IPC¹⁵ puede ser estimado a partir de su despliegue en un ejercicio de lectura crítica desarrollado a partir de los dos componentes de la enunciación corporal. El lector capta los componentes verbal y no verbal (sígnicos), y se detiene en la lectura del componente simbólico (atributo energético). Da cuenta de los rasgos proxémico, cronémico y motriz del acto de la enunciación corporal. Uno y otro, componentes como son retórico y dramático, dan cuenta de las condiciones de posibilidad de los resultados sensibles (de las expectativas y de los logros) del acto modelativo del cuerpo. Con dicho lector se intenta una comprensión de los consentimientos, de las resistencias y de los fraudes: una divisa de los dispositivos de la subjetivación. En tal sentido, se recoge la invitación de Mandoki (1994) de avanzar sobre la configuración de matrices de análisis situadas, que es una forma de aproximación crítica al cuerpo del drama escolar.

¹⁴ Mèlich (1996, p. 80) plantea que lo que se propone al nuevo maestro es que, al igual que un actor en una obra dramática, se aprenda un papel, un rol, y para esto se requiere una «fachada» y un escenario. Erving Goffman, citado por Mèlich (p. 79), descubre la escenografía social claramente reflejada en el ámbito escolar.

¹⁵ Inspirada conceptual y operativamente en la matriz prosaica propuesta por Katia Mandoki (1994), en los trabajos de Marta Castañar «Pedagogía del gest i missatge no verbal» (1996) y «Cuerpo: gesto y mensaje no verbal» (2001, pp. 39-49), y en la matriz de la Educación Física propuesta por García Canclini y otros (2005).

El cuerpo puede ser reconocido en la vivencia de los y de las escolares en sus relaciones, en sus padecimientos, en sus goces, en sus acomodaciones y en sus resistencias, pero también queda expuesto a nuestra mirada, en una parte muy significativa, en las pretensiones y en las persuasiones que ensayamos (profesores y profesoras) en nuestro despliegue profesional en la vida cotidiana de la escuela. El *cuerpo pretendido* se deja leer, mediante este tipo de instrumentos, en nuestros mitos y en nuestras creencias, en nuestras metáforas corporales, en los rituales que propiciamos o en los rituales que hacen los propios escolares, como también los profesores y las profesoras; unos y otras en sus ejercicios de resistencia y de acomodación (McLaren, 1998, pp. 53-62).

La IPC permite:

- Vislumbrar el poder estructurante o desestructurante (con relación al cuerpo) de la escolarización en diferentes contextos. Facilitar una perspectiva sobre las condiciones materiales e ideológicas de la dominación escenificada en el cuerpo escolarizado, e identificar las microrresistencias al ejercicio de corporización hegemónico.
- Develar el sentido estratégico de las prácticas corporales (su génesis, su evolución, su transformación, su encubrimiento y su metamorfosis).
- Captar las complicidades, las transacciones, las dependencias, los encuentros y los desencuentros de los diferentes actores y de las diferentes instituciones en torno a la corporización; identificar el sentido de los discursos profesoraes en relación con una modelación o con una capacitación corporal; ubicar las enseñanzas prácticas y la línea estratégica de poder que estas transmiten, deteniéndose en los diferentes actos; develar el sentido de los fetiches, de las metáforas y de los iconos que se despliegan con una carga persuasiva; en general, develar el sentido de los rituales que posibilitan la incardinación corporal (vía *iniciatoria* y *confirmatoria*).

CUADRO 1
La matriz IPC (cristales del prisma)

Signo		Corporal (Qué y cómo se dice). Despliegues		Ambiental (El uso de las cosas para decir) Paralenguaje Instalaciones	
Lenguajes (Lo dicho)	Atributos (Procedimiento)	Verbal Apalabramiento	No verbal Cinésias y acústicas. Gesto, porte y postura	Escenario Interno o externo. Contexto, entorno	Iconico Corporal u objetual
Filial	Estado, adscripción, pertenencia social	Habla formal «cultura», popular, científica, académica, vulgar. De la escuela o de la calle	Géstica escolar, de barrio. Legítima o ilegítima. Gesto y distinción social (género, etnia, generación, clase)	Estructuración y enmarcación. Apertura (público, oficial, femenino, burgués, rural, etc.)	No oficial, privado, religioso, patriótico, global, glocal, de la calle: urbanos, etc.
M o t r i c i d a d	Frecuencia, periodicidad	Reiteración de la consigna, insistencia; presencia verbal	Expresividad. Costumbre, hábito corporal	Variabilidad	Iconos en espacio (presencia, ocupación). Continuidad
	Intensidad, ímpetu	Fuerza de la palabra, de la consigna, del acento y del tono de voz	Potencia corporal, nivel de dureza o solidez del gesto, de la postura, de la presencia	Entorno formativo o confirmativo, correctivo, lúdico, placentero, etc.	Peso, actualidad, consistencia, dureza
	Dirección (pulso) centrífuga, centripeta	Palabras que integran o que desintegran; que concentran o que dispersan. Dan el punto de vista del habla	Gestos de recogimiento o de expansión; motricidad hacia adentro o hacia afuera. Da cuenta del generador de la motricidad	Integrativo, natural, reconstructivo, individualizador o totalizador, transversal, participado (o no)	Urbano, público, oficial institucional, laico, gubernamental, marginal (o no)
	Volumen (magnitud)	Prevalencia retórica (léxica)	Prevalencia géstica o cinésica	Macro, micro; global, regional, local; híbrido	Presencia, apabullante, leve, implícito, explícito. Tamaño, ocupación
	Movilidad, dinamismo, estatismo	Desplazamiento, palabra que inmoviliza o que moviliza	Estaticidad o dinamicidad gestual	Entorno que bloquea o que facilita: ajeno, propio, cerrado, hostil, reglado...	Estáticos, cambiantes, inestables, rígidos, detenidos, cambiantes...
	Densidad, ocupación	Palabra/espacio y tiempo. Cargado, ligero	Gesto/espacio y tiempo. Pobreza o riqueza gestual	Ocupación, uso. Aglomeración en el espacio tiempo	Consistencia, levedad, trivialidad: textura: suave, sutil, denso
	Tonicidad (tensión)	Tono, fuerza, potencia verbal, consistencia	Tensión-relajación. Disposición, rechazo. Dureza, elasticidad...	Distensión, pesado, liviano, duro, blando, facilitador...	Peso, fuerza, debilidad. Presencia del ícono
	Flexibilidad (tolerancia)	Rigidez léxica (correspondencia)	Rigidez o soltura corporal. Maleabilidad	Adaptabilidad, resistencia, favorabilidad.	Tolerancia, diversidad, transformatividad...
Proxemia	Proximidad (uso social del espacio)	Connotación y denotación de «la proximidad» desde claves intersubjetivas de las consignas: género, etnia, generación, clase	Contactividad. En clave... de grupo. Distancia gestual: escuela, calle: de clase, de género, de generación, de etnia	Virtual. Presencial o no, rural, urbano, interno, externo. Exclusivo, inclusivo	Fuerte, leve. Distante: ajeno, extraño, propio; público o privado. Iconos de lo propio, o de lo otro (del otro espacio)
Cronemia	Temporalidad (uso social del tiempo). Monocrómico o policrómico	Palabra y tiempo, y tradición	Géstica que evoca el tiempo (pasado, presente, futuro). Tiempo del gesto	Tradicional, moderno, pre y postmoderno..., antiguo, estructurado, semiestructurado, desestructurado	Denotación temporal, época, estilo, tendencia, proyección temporal, contemporáneo, etc.

4. APLICANDO EL LECTOR IPC

Un evento de intervención pedagógica corporal desarrollado en la institución educativa San Rodrigo Mártir¹⁶ (escuela pública de Medellín), se toma como base para aventurar el ejercicio significador y simbolizador.

Nos servimos de los enunciados (verbales y no verbales) recogidos en esa institución, de registros del patio de recreo y de algunas clases, sobre todo de la clase de Expresión y Danza; nos valemos de los recuerdos de la colega Concha sobre un evento pedagógico que respondió a una especie de «sesión de equilibración corporal», que ella ejecutó como *estrategia compensatoria* ante una experiencia «desordenante» vivenciada por los niños y las niñas el día en el que el *reguetón*¹⁷ se tomó la escuela. La sesión permitió vislumbrar el papel que juega la clase de «educación corporal» en el contexto amplio de la cultura corporal institucional, captar también el rol de la profesora en los ritos escolares, y, específicamente, percibir los sentidos posibles de su actuación de cara a las estrategias de control y de con-formación corporal institucional.

4.1 EL DESPLIEGUE DEL IPC COMO LECTOR (EJEMPLO DE APLICACIÓN)

182

«La primera demanda que suele dirigirse al aprendiz, en determinadas épocas de su escolarización, tiene que ver con el silencio y la quietud, como si un silencio no elegido y la pasividad de los cuerpos sin gestos fuesen síntomas de un mayor interés por el estudio y el aprendizaje» (Larrosa, 2003, p. 3).

- *En el bullicio del recreo*

En medio del sopor que generaba el calor asfixiante al filo de una mañana veraniega de Medellín, me hallaba sentado en una banca de espera que colindaba con la ventana polarizada de la rectoría. La mirada escrutadora del vigilante sesentón que tenía su puesto de control en el mismo pasillo que marcaba la entrada a la escuela, me hacía sentir incómodo. En el patio discurría una película de escenas múltiples, que

¹⁶ Nombre ficticio.

¹⁷ Existe una idea muy generalizada sobre los orígenes de este ritmo: se plantea que prospera en la década de los noventa en Estados Unidos, de la mano de los inmigrantes panameños y puertorriqueños, de allí se desplaza hacia el centro y el sur del continente, y ahora tiene una presencia significativa en Europa. El *reguetón* se identifica como una fusión del *reggae* y del *rap*.

me transportaba a mi propia vivencia de escolar, a mis vivencias de profesor de escuela, a mi vivencia en un pasado ya algo lejano en este barrio marginal. [En la escuela, como espacio panóptico, las instancias de gobierno bordean la entrada y la salida; la ventana del rector (con vidrio polarizado) y el puesto del vigilante, permiten el control visual del pasillo de acceso, de la tienda escolar, del patio de recreo, de la entrada a las aulas y a los servicios sanitarios; desde allí, todo es visible].

Muchas cosas pasaban por mi cabeza durante dicha espera [...], crecí en un barrio de clase obrera lindante con este extramuro de «mujeres de la calle» y de travestís, ya digerido por una ciudad a la que se le atravesó la entraña con un moderno metro. Arrabal de burdeles y de casas-bares, pero, por paradójica, convertido en santuario de la salud y del saber, allí está enclavada mi universidad, la segunda del país, que alberga a 30.000 personas. Miles de ellas hemos alimentado la vida diurna y nocturna de este barriecito bohemio, en el que también está el hospital público, el de la clase obrera, con sus extensiones de maternidad, de caridad, y, por supuesto, su policlínica de emergencia, esta última quizás una de las más visitadas por unidad de tiempo en el mundo: las sirenas de las ambulancias o el pitido sostenido de los automóviles que traen a los heridos, son la constante acústica, que, entramada con los sonidos de tangos, de guascas, de rancheras y de vallenatos, seguramente, a fuerza de tanto escucharse, no desvelan ya a esta chiquillada. En su extremo occidental está el río, que parte la ciudad en dos partes iguales (depósito de alcantarillas que constituye un ambiente irrespirable para los no acostumbrados). En el extremo norte del barrio hay un inmenso cerro lleno de tugurios, una montaña artificial, que no es otra cosa que un relleno antiguo de basuras donde sus habitantes, desde su vientre (se dice), con un pedazo de tubo de PVC, pueden extraer gas para cocinar. En el centro está el cementerio tradicional, que contiene los mausoleos de familias señoriales del pasado, y que hoy es un lugar donde se entierra a gente del pueblo; allí está situada la tumba de un lugarteniente del capo, a la que nunca se le apaga la música ni le faltan flores. En su centro también está el pulmón botánico de la ciudad, ayer parque de los enamorados carentes de dinero. [Filiación: escuela pública marginal situada a extramuros, lugar de los relegados y de los excluidos; concentración de lo tangencial. Tono acústico diferenciador del espacio social, sonido que habla de la procedencia de los desplazamientos sociales, de la gente del campo traída a la ciudad por la violencia política y por la miseria. Cronémica de la ciudad y cambio de sentido de los espacios, en la que los vivos y los muertos *señoriales* abandonan el centro].

A pesar del moderno maquillaje, aquella zona sigue estando asociada a la muerte, a lo sucio, a lo pecaminoso, al alcohol, a los olores mortecinos, a la sangre y al desorden estudiantil (las *pedreas*). Hoy esta zona de la ciudad está partida en dos por el puente elevado que utiliza el moderno metro, desde donde los viajeros nativos podrán alardear de sus viejas andanzas de ocio nocturno, y los pocos turistas descubrir uno de los rincones míticos de la ciudad. Ha cambiado el panorama de Lovaina, pero no la chiquillada; puedo oler la procedencia de esos niños y de esas niñas que de manera explicable no entran a este pasillo de espera, que da por un extremo con el patio donde corretean, y, por el otro, con la puerta del enrejado que pretende congelar y aislar, por unas horas, su vivencia formativa. [Tiempo monocrómico y policrómico, tiempos detenidos y organizados para la subjetivación. Proxémica del control: rector, vigilante, profesores vigías, acceso espacial; espacio para el juego, para la administración, para la vigilancia; espacios permitidos y espacios prohibidos; la escuela protegida por un cordón higiénico, de seguridad. La ciudad y su espacialización económica, cultural, social y política. La acústica y los olores de la ciudad marginal, lo audible y lo inaudible, la *inmundicia* cercada].

Allí estaba, frente a mi, en el reducido espacio [alta densidad/ cobertura escolar] de aquel patio escolar, la *masa inestable* de cientos de niños y de niñas, que, por más que tuvieran tres o cuatro vigilantes profesoriales—fácilmente distinguibles por su *estado de vigías*—[proxémica *géstica* de vigilante en *tiempo libre/controlado*], explotaban en juegos indescifrables, en persecuciones, en empujones, en quites, en patadas a balones, en guerra de tapas; en llantos, risas y sudor, en algarabía del último recreo [pulso motriz y lúdica del recreo, intenso, abierto, de *parce*¹⁸, y vigilado; cinética de la calle que se toma la escuela y colisiona con la cinética escolar deseada; centrípeta del recogimiento necesario de la escolarización]. El *estado de bocacalle* o *estado de esquina*, *estado de parce*, diría yo (interpretando al pedagogo crítico McLaren), se mostraba en su máxima expresión, como si se tomara la escuela hasta «casi hacerla desaparecer» [volumen *géstico salvaje*]; en una visita anterior, ya me había percatado de las dificultades que tenían profesores y profesoras para movilizar, sobre todo a los chicos [resistencia, expresión motriz en estado de *parce* y de género], con el fin de conducirlos, desde allí, a otro

¹⁸ Así se nombra al amigo de esquina, de pandilla, de gallada; el *parce* es el compinche, el socio (Henao y Castañeda, 2002).

estado más propicio para la *impresión escolar* [la intervención corporal de mayor valor oficial en el ritual escolar]. Posiblemente, en esa situación se escenificaba la *energía convulsa* que debía ser apaciguada o negociada de cara a las actividades de enseñanza y aprendizaje, a los logros de aula; de ella es muy probable que dependieran los *intercambios sensibles exitosos*, los fracasos, y muy buena parte de las frustraciones profesoras; esa energía atrevía, tenía la fuerza incontenible de la calle, de su irreductibilidad, dado el drama social de la ciudad; sobre ella es casi seguro que se armaban las *negociaciones* que posibilitaban el tono requerido para la labor educativa. Pienso en tantas estrategias que desarrollan la escuela y el profesorado (allí la Educación Física ha jugado un rol especial) para someter la cinética de aquellos cuerpos que se resisten a abandonar su *estado de parce*: campana, música, actividades de recreo guiadas, tareas, misiones para el descanso, vigilancia, regulación motriz de los desplazamientos, oraciones, juramentos colectivos, encomendaciones de salida y de entrada, juegos de iniciación y de cierre, castigos, premios y clasificaciones, etc. [proxémias cinésica y quinética del control, de gobierno].

Aquel conglomerado desbordante [densidad asfixiante] me confirmaba que la «cultura física» que quería comprender no se podía reducir al marco de lo que sucedía en el reducto de la clase de Educación Física [proxémia de las disciplinas, de las asignaturas, de las acciones interventoras]; en ese momento, ante mis ojos, en aquel ejercicio de control profesoral, en aquel despliegue motriz impredecible, discurría una escena [la expresión y la intervención corporal como texto] que cobraba nuevos sentidos. En mis visitas a escuelas el año anterior, en el marco de mi tesis, no reparaba en estas cosas. Ahora *intuía* que la conformación corporal de aquella chiquillada estaba también relacionada con esta aglomeración desbordante (alta densidad escolar) y con los controles que demandaban los discursos de la *racionalización educativa* y de la *convivencia social* [ambiente político y social sobre el despliegue de lo corporal en la ciudad y en la escuela] desde hacía algunos años¹⁹; no en vano la escuela, en este tiempo de convulsión social, es considerada por la retórica oficial como uno de los reductos más valorados para la *disciplinación* (reinserción) de los «nuevos descarriados».

¹⁹ Las plazas de administradores y de profesores, así como los presupuestos escolares, se entregan en función del número de escolares. Por otro lado, buena parte de los recursos para la educación pública han sido entregados a particulares (entre ellos las congregaciones religiosas).

- *La clase y los recuerdos de Concha*

El ruido del silencio [lo audible y lo inaudible escolar] me sacó de estos pensamientos; sin apenas darme cuenta, el panorama había cambiado [administración del espacio-tiempo escolar y despliegue corporal]. La escuela, siguiendo el recuerdo de la elaboración de McLaren, había entrado en el espacio-tiempo del ejercicio que más la distinguía, al momento de la motricidad controlada y confinada; a la estaticidad corporal y centrípeta del aprendizaje [dirección de las energías] centrada en la autoridad del profesor o en la del texto [centrípeta institucional]. Esta dinámica le daba a la escuela el matiz subjetivador y objetivador, que, a la vez que la diferenciaba, la relacionaba con las otras matrices de con-formación social [lo escolar como estrategia de *lo social*].

En un abrir y cerrar de ojos, el espacio-tiempo, y en él las conductas, había sufrido una transformación radical. El patio-cancha se convirtió en un aula que milimétricamente tenía dispuestos los pequeños pupitres en una calculada geométrica proxémica, que garantizaría el examen de matemáticas que debería cumplirse a continuación. Bajo un sol inclemente, y ante la mirada inquisidora de su profesora (cuya postura y desplazamiento delataban con claridad su estado), los estudiantes tomaban su lugar en completo orden y silencio [profesora en estado de vigía, *géstica* tónica del control, del examen]. A un costado, en la parte cubierta de dicho espacio, en el suelo, acostados, en cuidadosas filas organizadas con criterio de género y de estatura [proxémica corporal], se encontraba otro grupo. Se veía a sus integrantes con los ojos cerrados y relajados [tonicidad demandada para una mejor percepción/interiorización de los mensajes]; bajo la batuta de la profesora Concha, y acompañados de un «celestial canto gregoriano» que escapaba de una vieja grabadora [centrípeta acústica e icónica], eran conducidos por las mecedoras palabras de Concha desde «este infierno terrenal» a un delicioso «viaje por el cielo» (palabras usadas por la profesora); era conmovedor ver las expresiones de recogimiento y de «transmutación» que denotaban aquellos cuerpos [...]; la profesora, con su mirada, me lo insinuaba con un orgullo inocultable. Al pensarlo ahora, entiendo su posterior sentencia: «con ellos logro cosas, estados, reacciones que nadie más logra, y eso ha generado cierto malestar y envidia en algunos profesores» [léxica, acústica e icónica moral religiosas y «estado de santidad»... encomendados, silenciados, obedientes y sometidos].

En su conjunto, la escuela marchaba ahora a otro ritmo; silenciada, aquietada e inmovilizada, la chiquillada se disponía a los ejercicios con-formativos; era el tiempo de la voz del profesor o el de la *voz autorizada* del alumno [motricidad, proxémica y cronémica escolar]; espacio-tiempo del *estado de estudiante* y del *estado profesoral de predicador*; sólo uno que otro chico corría de un lado para otro buscando su aula; el tendero recomponía sus bártulos y vendía a hurtadillas a un chico, que, según me explicó luego, era de los *bravos* del cerro; una señora intentaba a medias barrer el patio, preparando seguramente el espacio para los de la tarde; el celador abría el candado [control de los cuerpos, pulso escolar, iconos del encierro] de la reja escolar para la entrada, al parecer, de un profesor (la forma de caminar, de llevar los libros, de saludar los chicos, sus cinésias preformadas por los años del actuar profesoral [cinésias del profesorado, estado de profesor] al que le habían asignado un cuerpo; su gestualidad era elocuente, casi se podía aventurar la asignatura que impartía, cuál era su estado civil, cuál su proximidad a la jubilación, cuál su cansancio).

Las dos clases, la del examen y la de «expresión corporal» me atraparon. Sin dudarle, confiado en el retraso del rector, me acerqué y solicité autorización a la profesora del examen para hacer una fotografía; su negativa se fundamentó en la ausencia del coordinador disciplinario. El sonido inconfundible del canto gregoriano [icono musical religioso] atrajo mi atención, y me desplazé hacia la clase, solicité la autorización de la profesora para observar la sesión; su respuesta consistió en decirme que no había ningún inconveniente, y su actitud, a diferencia de la otra profesora, fue muy amigable. Lo que percibí en aquel momento será abordado en otro apartado de esta pesquisa; la información que retomo, para mostrar el uso de la herramienta IPC, proviene de una conversación con la profesora Concha (la que estaba orientando la sesión de «Expresión»). La conversación (en la que ella me permitió usar la grabadora) empezó al término de la clase, cuando ya los estudiantes se aprestaban a salir de la escuela (el rector no se presentó). En el mismo patio, al empezar la conversación, un «duendecillo» cruzó raudo ante nuestros ojos, y nos dio tema para iniciar.

- *Lo que dice la profesora*

Pasa un chico corriendo en medio de nosotros y de nuestra recién iniciada conversación... (La conversación toma un nuevo

giro)... Me dice la profe: «...¡Ahhhh siiiiiiii!: chicos con el pelo parado... así con el pelo parado y verde, no pueden estar en el colegio (hace una pequeña pausa y continúa)... porque... porque en el reglamento del colegio... (duda...)... en el Manual de Convivencia (silencio...) dice claramente cómo deben presentarse los muchachos en el colegio... (continúa interrogándose a sí misma...): ¿Por qué tenemos que permitir otra cultura diferente? (se responde ella misma a continuación) ahhhh... es que nosotros somos otra cultura... pues es como volver a rescatar los pelados...». Ella me dice que el control no es fácil, que los pelaos de ahora, y sobre todo los que son de este lugar, no son fáciles de llevar... «...es que ellos me insisten, por ejemplo... profe, ¿porqué no nos pones el reguetón (música de moda entre la niñez y la juventud medellinense)? (se responde a sí misma con una reflexión)... yo me puse a ver de dónde viene el reguetón... (silencio... piensa y continúa...) «yo me he puesto a analizar de dónde viene esa música... es una mezcla de muchas cosas... tiene afro (suena la campana y se detiene un momento para continuar) ...tiene antillana (llega una niña, ella le dice: yo les dije que hacia allá no se me vayan... yo no puedo ir a cuidarles por allá)... parece que al terminar su clase se queda en el lugar como vigía de la salida del estudiantado hacia sus casas... la niña sale corriendo, ella continúa...» «...es una mezcla de muchas músicas, y... cobija muchas culturas» (me dice poniendo un acento que carga su decir de autoridad) «...es música de la época... tiene hasta cosa gitana, apareció en... (duda) a ella se unieron muchas cosas... lo empezaron a cantar los negros en la zona baja del Bronx... (Hace un giro en el tono y prosigue...)...es que solamente te pones a escuchar el reguetón una hora y te paras pero volao... mejor dicho no querés más nada»... (hace una larga pausa, como escudriñando recuerdos... y sigue cargando la voz de un tono que habla del malestar que le produjo lo que relata a continuación...): «Vinieron aquí a presentarles una película y les dijeron (a los niños y niñas) que les iban a dar un rato para que ellos bailaran cuando... ¡PAAMMM!... ¡POOMMM!... eso zumba, zumba que zumba... no había control en el colegio... en todo el colegio se perdió el control... la cosa terminó, pero todos los niños siguieron volaos, volaos, todos se volaron... es que eso no es lo sano para los pelaos... no había quien les controlara... a mí, en ese día, me tocó una clase... y (asumiendo un tono fuerte que sugería el empleado con la chiquillada) ...qué pena... se van a acostar (sube la voz)... ahhhh (denotando una respuesta de descontento de sus estudiantes)... ahhh... es que usted (bajando el tono de la voz)... (Sube el tono y habla como si tuviera a los chicos y a las chicas al frente...) nada... se acuestan... (me mira...) fue la única forma de bajarlos... (Vuelve a perder la mirada... se transporta posiblemente a la clase...) ahora le voy a decir por qué.... (sube de nuevo el tono, como si estuviera

hablando a los chicos y a las chicas) ¡pero se acuestan ya! (Me mira... y la suelta...) ...ellos vinieron todos asados y yo... yo no iba a pelear con ellos... yo iba a salir mal... ellos se acostaron (baja la voz), muchos con rabia... siiii, con rabia... porque eso les revuelve muchas cosas (puso una cara especial)... luego, después de la música (canto gregoriano), cuando se relajaron, les dije: les voy a decir porqué, porqué pasa esto; vean chicos: pasa esto, esto y esto... ¿saben quién es el causante de que ustedes se vuelvan de esa forma? ¿De que en ustedes no hubiera sujeto?... el reguetón, entonces dijeron (cambia la voz... simula en el tono la de la chiquillada...): sí, profe, usted tiene toda la razón... salimos con un dolor de cabeza... (lo dice con un tono... que me parece que quiere dar a entender que los chicos han aceptado su razonamiento...) ...ustedes me dicen que soy muy cansosa, porque les pongo a escuchar un pasillo (música folklórica colombiana), porque les pongo a escuchar una cumbia (música folklórica colombiana), porque les pongo a escuchar un clásico (tono especial... en sus talleres la vi usando cantos cristianos movidos muy usados por los movimientos cristianos en las zonas deprimidas de la ciudad, y música gregoriana...) pero... ¡Ahhhh siiiiiiii!... ustedes no me pedían que les sacara del reguetón... se reían... (me dice soltando una carcajada...)... ellos no son bobos»... (ahora me entra la duda...: significa que los chicos se quedaron satisfechos y convencidos con su razonamiento, o que solamente habían asumido una postura que la dejaba satisfecha a ella... pero ellos quedan «en lo suyo»...) «¡Ahhh... yo siiii! (afirma con tono tajante... y, a continuación, lanza una interrogación): ¿sí a mi no me hubieran hecho tanto daño mis educadores...? (se acercan unas niñas y unos niños, ella dice, sólo los hombres... uno de ellos exclama jubiloso un «¡siiiiiiii vieronnn!», dirigiéndose a las chicas que llegan corriendo a su lado expectantes... esperando una aprobación sobre algo de su profe... sólo entre profe y alumnos saben de qué están hablando... yo quedo tuerto... si vio... si vio... –grita el niño a las niñas– y salen a la carrera... Ella me mira y continúa...) «yo no voy a hablar mal de mis educadores... yo digo... ¿sí a mi no me hubieran hecho daño... tanto daño de niña... en la parte educativa...? yo no voy hablar mal de mis educadores... ellos, ellos fueron los que me... (interrumpe, piensa...) ...gracias a ellos... (interrumpe... me mira y sigue...) ...pero ahora, mirando lo que me ha tocado hacer en este ir y venir de la vida... cómo hace uno daño como educador...»²⁰.

²⁰ Fragmentos de una entrevista con María Concepción (Concha), profesora de la institución educativa San Rodrigo Mártir, marzo de 2004, Medellín. Al terminar su clase (12-2/3,2004).

El día de la experiencia de *la película del reguetón, que provoca, según la profesora, una especial alteración en los escolares y en la escuela*, llama mi atención. Eso que había pasado rápidamente ante mis ojos y ante mis oídos, mediado por las representaciones, por los recuerdos de la profesora, y también por mis propios sentidos, experiencias e intereses, pujaba por salir con otros sentidos; eso, lo visto y lo escuchado, para mí era algo distinto a la vida normal y rutinaria de la escuela; era algo más que las estandarizadas dinámicas de ambientación lúdica, que, ni siquiera el Estado, aplicaba con recursos públicos [la profesora era pagada directamente con recursos (doscientos pesos) que aportaba semanalmente cada estudiante; cuestión que se repetía en varias instituciones educativas de la ciudad].

Mi sensibilidad frente a lo que estaba ocurriendo en ese momento, se hallaba conectada con la preocupación que sustentaba con mayor peso mi visita a aquella escuela perdida –entre moteles, bares, talleres y lavaderos de automóvil– del viejo Lovaina; barrio de la *recreación licenciosa* de la *gente plebe* de la ciudad.

4.2 LA PREGUNTA

Las emociones que me provocaron las primeras impresiones de esta visita escolar fueron muy fuertes y estimulantes. Allí, ante mis ojos, saltaban de manera sugerente enunciados corporales y ambientales (el pelo verde y parado del chico, la expresión musical y danzarina popular, los cuerpos de los niños sumidos en el examen en el patio-cancha, el icono cancha convertido en espacio del ejercicio y del examen, el icono gregoriano, la disposición *ordenada* de objetos y de cuerpos, los roles de los profesores, los rituales...); brotaban las enunciaciones discursivas asociadas a lo corporal; los pensamientos, el decir y las acciones de Concha y de sus colegas hablaban de la presencia de una tecnología corporal, pero también se dejaban sentir, con mucha fuerza, las reacciones de la chiquillada, reacciones que daban cuenta de sus propios rituales y de la presencia de otra cultura en el mundo de la escuela; una cultura que la escuela –parece desde este caso concreto y bajo unas condiciones de posibilidad situadas–, deseaba esconder, invisibilizar y someter²¹.

²¹ En observaciones posteriores que hice en una institución aledaña (formaba parte del mismo complejo educativo de la zona), comprobé que no hay homogeneidad en la cultura institucional y profesoral. La profesora de Educación Física y de Ética y Valores

Había en el horizonte una superficie investigativa atractiva, provocadora. Los explicadores conceptuales contruidos, reconstruidos o en estado de construcción durante el proceso investigativo, querían lanzarse para exponer lo que los sentidos captaban. Intercambio sensible, gobernabilidad, sujeto, estados del profesor, estados del estudiante, ritual escolar, cronemia, proxemia, motricidad, comunicación y lenguaje, se interponían de modo interesante entre mi percepción y la actuación de los actores escolares con los que allí interactuaba. También los viajes (la evocación) a los discursos de la educación corporal del siglo XIX²² le daban un nuevo sentido a las cosas que veía en aquella escena. La aglomeración, el recreo, los *juegos salvajes*, el canto gregoriano, el *reguetón*, el candado escolar, el cuerpo del profesor, su *géstica* y su postura, las reconvenciones, la campana, el crucifijo (icono religioso) o el busto de Bolívar (icono patriótico) que decoraban el patio escolar, iban cobrando una nueva significación. Los interrogantes, desde esas impresiones múltiples y renovadas, se ampliaban. Se presentaba allí una posibilidad para interrogar a la «cultura física» escolar en su relación con la con-formación de un *modo de ser corporal*, mediado por los discursos y por las creencias profesoraes.

4.3 LA INQUIETUD

Un detente acerca de la *dinámica* de los ejercicios que se despliegan sobre el cuerpo de los escolares, hace sentir –desde las disposiciones y desde las instalaciones discursivas, *gésticas*, icónicas y acústicas desplegadas– la modorra del tiempo histórico en la escuela pública de Medellín. Es como si los doscientos años de delimitación local de poder entre el régimen moral religioso y el político social, sobre todo en torno a lo escolar y a lo corporal, hubiesen pasado en vano.

usaba los cantos *reguetón* en una sesión del tipo «expresión corporal», que animaba el día del hombre; chicos y chicas, entre los 11 y los 14 años, cantaban y bailaban de manera sugerente, estimulados por la profesora dentro del aula. Una de las canciones, interpretada por una niña, decía: «Hoy es noche de sexo y voy a devorarte de la linda [...], y voy a cumplir tus fantasías [...], te juro por dios que serás mía [...], acércate, te diré que nadie te lo va ser como yo, nadie te va a tocar como yo [...], te encuentro en la cama trae la toalla que te vas a mojar enfles, mami enfles (texto tal como lo copió la niña).

²² Paralelamente, con estas primeras aproximaciones al trabajo de campo avanzaba en un recorrido por los discursos de la educación física del siglo XIX con mis colegas del grupo de investigación de historia de la Educación Física, quehacer que complementaba el reconocimiento histórico de la intervención corporal escolarizada iniciado ya con las labores de investigación que había desarrollado en el 2003 para la suficiencia investigativa en la Universidad de Valencia.

Es de presumir que la existencia, en los marcos de la educación primaria, de *ejercicios clásicos* de modelación corporal con claros visos de estructuración moral disciplinante, hicieran parte de un dispositivo histórico de juegos estratégicos con-formadores del *modo de ser moral*²³, a través de la escolarización; es como si la pretensión de un modo de ser corporal se siguiera centrando en el poder moral: allí, el *modo de ser intelectual* se insinúa como un pretexto para un atenuamiento moral de los cuerpos de la pobreza; juegos que, en Colombia, parece ser, no han podido –o no han querido– ser regulados o controlados por el poder de lo público desde el siglo XIX²⁴. El respeto a la expresión y a la diversidad parecen quedar en mera retórica de ocasión y de papel; hay indicios en la vida cotidiana escolar de la pervivencia dramática de antiguas connivencias y de arraigadas creencias sobre la modelación moral y cultural, que siguen motivando las prácticas instruccionales; de allí las prácticas de la «cultura física».

De cara al ejercicio que nos hemos propuesto (la aplicación IPC), y mirando en el submundo de los «textos escolares», se deja observar, en el cotidiano escolar, un *choque de trenes* entre la cultura popular (en este caso expresada en la *cultura parce*, que trae el estudiante, y la «cultura culta» de la escuela, del profesorado). La voz del profesor toma partido, no es neutra, indica que ocupa un lugar respecto a la avanzada de la conformación corporal de la cultura hegemónica. Se impone una línea histórica (que parece reconocible ya en los inicios de la escuela pública colombiana en la primera mitad de siglo XIX). Parece que, a través de las prácticas de la Educación Física, el paradigma moral cultural hegemónico encuentra un medio que intenta contrarrestar, con relativo éxito y desde su paradigma corporal, los embates de la cultura de la calle.

Presupuesto que este instrumento lector permite una aproximación problemática a las prácticas discursivas y no discursivas que se despliegan desde la escolarización con el objetivo de la encarnación de

²³ Uso las denominaciones modo de ser corporal (físico), intelectual y moral, con la carga que contienen esos conceptos en el complejo de nuestra cultura pedagógica desde principios del siglo XIX.

²⁴ En los primeros meses de 2006 se insinúa un tímido debate sobre la enseñanza de la religión en las instituciones educativas públicas. La educación religiosa, en Colombia, aparece como «una de las nueve áreas obligatorias y fundamentales» para la formación. Desde el punto de vista de la Iglesia Católica, «el tema de la educación religiosa es un asunto prioritario, y no quiere que las nuevas generaciones de fieles pierdan la oportunidad de ser evangelizadas» (Redactor de *El Tiempo*, 25 de enero de 2006).

unos valores privilegiados desde el orden de *lo social*, leer las *prácticas estetizantes* que acompañan dichos ejercicios formales de la instrucción sobre el cuerpo es su propósito.

5. CUATRO PLIEGUES DE LA IPC EN UN MISMO ENUNCIADO CORPORAL

El cruce de los componentes de los enunciados que definen la intervención pedagógica de lo corporal (usos de la matriz IPC), en el caso estudiado, arroja pistas para la tematización, la problematización, el desarrollo hipotético y el desarrollo conjetural, y permite, además, una orientación para los procesos de análisis de la información. Veamos:

5.1 SOBRE LA FILIACIÓN

En la adscripción que hace Concha de *lo del reguetón*, se manifiesta la estigmatización que hace la *cultura culta escolar* de lo urbano, de lo antillano, de lo caribe y de lo gitano; de los estereotipos del Harlem o del Bronx, «nidos de negros, de ilegales e inmigrantes», cunas de *ritmos de carnaval* condenados e integrados por la cultura oficial, así como por los estereotipos sobre los antillanos o sobre los gitanos, tenidos como *rumberos* y *como improductivos*, vuelven y juegan en la hoguera oficial de la *cultura reguetona*.

La regulación social se sigue ejerciendo a través de una especie de negación/invisibilización de lo popular, mediada por un desconocimiento de su cuerpo y de su expresión. No tiene lugar en la escena escolar, ni lugar en el espacio tiempo social; para ellos, es el reducto extramural y marginal, la ciudad oscura, lo relegado. El espacio público filtra desde la escuela el cuerpo escenificable en lo público; las manifestaciones *alternativas* y *extrañas* son reducidas al espacio de lo íntimo, de lo subrepticio o de lo privado en su marginación, en su reducción, en su control.

La fuerza del *espíritu reguetón* habla de la escuela como si se tratara de un espacio de encuentro, no siempre armonioso ni tolerante, de filiaciones diferentes. A espaldas del profesor, los cuerpos abandonan la «compostura» (cinésias), y se desdobl原因 en una «gástica parce», de la calle, de la esquina, de la gallada (pandilla), de *carnaval*, que la escuela desea someter.

El «carnaval» presiona por llegar a ser un espacio del que siempre fue excluido, y Concha dispone de una contrapropuesta cultural. Una asignatura (la corporal), que, en el currículo explícito, sigue siendo de segunda categoría y está cargada de sospechas²⁵, mientras que en el currículo implícito u oculto funciona como bastión del orden escolar. En la respuesta pedagógica a los desórdenes de la «cultura inculta» se evidencian los ecos (en la escuela de pobres, en la de todos) de viejas tensiones filiales. El rol y la importancia de Concha en «el manejo de lo corporal» tienen su sentido filial. En palabras de Pedraz (2005, p. 6), el «edufísico» se convierte en un administrador del lenguaje corporal hegemónico que impide organizar la experiencia corporal desde la diferencia.

El joven *reguetón* porta el tono y la tonalidad de la ciudad marginal, de los desheredados; tiene su brillo, su energía, su sencillez. A fuerza (escénica) de *ruidos y de insinuaciones escandalosas*, trata de hacerse visible en el espectáculo urbano. Parece que el *reguetón* es un pretexto de la visibilización de los marginales, que quiere ser contenido (no comprendido), a toda costa, por la cultura corporal institucional.

Los roles de los sujetos se adaptan: el profesor transita a través de su condición de experto académico (ilustrado, erudito, versado), de vigía de la *buena moral* y de las *buenas costumbres*, de predicador (catequizador, moralizador, revelador, místico), o de *parce* (cómplice, compinche, implicado); por su lado, el estudiante transita por sus diversas formas de asunción ritual: como aprendiz (estudiante, educando), como pío (piadoso, místico), como guerrero o como *parcero*. La máscara del teatro escolar recubre la transformación que reclama el drama. La escuela es un sistema que alberga a *los clientes* por recluta-

²⁵ Los oficianes de lo corporal, en una cantidad significativa, ni siquiera –para completar el colmo– hacen parte de la «plantilla profesoral». No tienen contrato ni seguridad social, se les paga a destajo, por clase; los niños llevan quincenalmente una cuota para el salario de Concha. A pesar de todo, y aunque «vergonzante», hay una importante función que estos profesores y profesoras deben cumplir. Nos recuerda Adorno (1974, p. 71) que la escuela difícilmente logra cumplir su ordenamiento sin su ejercicio; la «integración civilizadora» que esta predica, la realiza, según él, a través del potencial de la fuerza física. En el caso que analizamos, vemos que la fuerza y el talante moral, función que antes desempeñaban los militares retirados (Moreno 2005), los capellanes escolares o el cura de la parroquia, se funden, también aquí, en el rol del «edufísico». La Educación Física en la escuela primaria también se apoya, en Medellín, en practicantes universitarios o en animadores del sector deportivo (Instituto Municipal de Deporte) y de la Compensación Social, que obran como «respiro» para un magisterio que casi siempre está en fase de jubilación.

miento forzoso, y parece que su proceso complejo (dosificado) de libertad-coacción (Santos Guerra, 2003, p. 32) fomentará la «transmutabilidad» de los actores. Se trata de una larga representación, en la que al final lo que cuenta es haber pasado por ella, llevar sus marcas. El estudiante, en una lucha sin cuartel, trata de imponer su *fuerza emotiva*, su cuerpo (que es producto también de otras colisiones externas a la escuela), su vivencia cultural, sus códigos, su danza, pero la escuela, parece que en contravía (después de tanta retórica humanística), sólo desea imponer su formato.

Los indicios de tal choque filial y de tal *discriminación inclusiva* abundan. El uniforme escolar (reflejado en la ropa, en los manuales o en las formaciones) actúa como dispositivo de una afiliación impuesta, que se hace visible socialmente a través de un color, de un talante, de un escudo, de un himno o de una bandera. Una condición/distinción institucionalizada (que se exhibe en el cuerpo) que oculta los gustos por *indumentarias parceras* en chicos y en chicas, que oculta el «desorden», las diferencias. En Medellín, a las escuelas públicas se acude con *bluyin* (los chicos) o con vestido (las chicas). El uniforme y el «peinado oficial» intentan borrar las huellas, ya no del cuerpo propio, sino del cuerpo que se vive realmente por fuera del teatro de la escuela. Se insinúan coloraciones de cabello y cortes a medio borrar, perforaciones vacías en narices, orejas, lenguas, abdómenes, etc.; huellas en el cuerpo que hablan de los gustos sometidos de chicos y de chicas.

El *reguetón*, producto de una hibridación icónica (*regue, rap...*), habla de la deslocalización y de la glocalización del cuerpo y de sus usos (prácticas de ocio y de consumo). El canto gregoriano evoca el recogimiento monasterial de los cuerpos, la música europea de conventos, de iglesias y de abadías; la música-rezo que funde las voces en una oración. La uniformización (indumentaria, acústica, icónica, etc.) borra de entrada cualquier viso de diferenciación, cualquier adscripción o afiliación alternativa; la escuela anuncia de esa manera que en ella la recepción con-formativa se da en una sola dirección, que es la que impone la cultura corporal legitimada institucionalmente. La escuela no quiere trabajar con la chiquillada tal como es esta, sino que desea que lo que entre de puertas hacia adentro sea fiel (imagen corporal) al *deber ser* que se añora o que se desea. La chiquillada intenta subvertir tímidamente «el uniforme», pero el control es contundente y avasallador. El manual de convivencia, así como los contratos y los consensos pedagógicos (escolares), son también herramientas «consensuadas» para legitimar la con-formación corporal unidireccional y el castigo al

infractor. Desde esa perspectiva, el cuerpo visible en el espacio escolar lleva el sello de la compostura oficial.

5.2 SOBRE LA MOTRICIDAD

La palabra *reguetón*, y sobre todo su canto, suena fuerte, irrumpe en la noche y despierta a la ciudad. Habla con fuerza de la juventud (le da presencia social), habla de sus sentimientos y de sus pasiones, de sus frustraciones, de sus críticas «al padre», al sistema; habla del amor a la madre, de la aventura, del conflicto social. La palabra *reguetona*, en cuanto a su tono y a medida que avanza *la función*, aumenta en volumen, en fuerza, e incrementa su frecuencia/presencia y su intensidad, que raya con el *estrépito*; por otra parte, sus tramas se hacen más complejas, más cargadas.

En el canto *reguetón* prima la voz erótica, sexual (maximal), a la que acompañan las léxicas política y étnica/tribu (a manera de denuncia, de grito de combate). La palabra *reguetona* es medio de agitación juvenil que tiene sus propios espacios para hacerse fuerte. Ellos, los escolares, buscan territorios de bajo control para desplegar su corporalidad: suburbios, barriadas, puentes, calles y parques nocturnos, extramuros, lugares del *carnaval* de las clases pobres y medias urbanas, son espacios del *reguetón*. Con mucha fuerza, éste se expresa en los sectores más marginales y excluidos.

La escuela de pobres es un bastión del gobierno de la «cultura culta», de un gobierno que se escenifica a fuerza de imposición de hábitos y de gustos corporales. Dicha escuela, museo de las tradiciones conservadoras que marcan la dirección de la preformación corporal, es fiel guardiana contra aquellas prácticas que «relajan y erotizan» el cuerpo, porque «la escuela es para *estudiar*». En el espacio escolar la intensidad de la palabra *reguetona* es baja, se susurra, o, pasada por la censura estética, se expresa filtrada y «cristianizada» en los actos oficiales.

Los escolares «se asan» ante la *inflexibilidad* y el *tono* escolar, pero luego, sentidos el peso y la impotencia ante la estrategia escolar (¡se acuestan y se relajan!), *entonan* con el ritual. El drama corporal «revuelve a los sujetos», pero parece que los escolares se las arreglan (consentimiento) para manejar *el contento* de los gobiernos escolar y familiar en torno a la conducta y a la expresión corporal en los ambientes

institucionalizados; la escuela, vista a distancia, es patética, porque parece un *baile de sordos* con aislantes en los pies y en la piel.

Los discursos y las creencias que han orientado la IPC parece que se mantienen incólumes. El baile, la danza y el contacto emocionado de los cuerpos se siguen observando como amenazas para la vida escolar, para el gobierno de los cuerpos; si eso es así, seguimos respondiendo a viejos llamados:

El cuerpo es un templo del Espíritu Santo. ¡Cómo profanan algunos ese templo...! Y lo manchan más horriblemente y destruyen con los abrumadores y secretos pecados que han hecho tan fatal progreso en nuestra juventud. Mas nuestros institutores hacen poco por alejar el mal, y más echan combustibles a la hoguera. Cuando [...] añadimos [...] bailes provocativos, representaciones [...] que hacen tan honda imprevisión en el alma del joven y estimulan dañosamente y halagan duramente la vigilia y el sueño, ¿quién se maravilla que de estos pecados cobren imperio sobre nuestros jóvenes, y destruyan su alma como su cuerpo? ¿Damos pasos serios para evitar esas influencias? ¿No las miramos más bien como indigencia, arreglando nosotros mismos las danzas?²⁶.

La escuela, en su función protectora, intenta un ajuste doloroso de lo corporal. La centripeta escolar, aún, se acordona ante la cultura popular que se dibuja en la *géstica* de los escolares; los muros de las escuelas, en vez de caer, se levantan unos metros más; la escuela de pobres, por mucho que se pretenda un cepo *oxigenante* y *desinfectante*, sigue siendo para el cuerpo, para la formación de la corporeidad, una «jaula de hierro»; todo parece indicar que en ella, todavía, se dibujan formas sutiles de *martirio* y de *ayuno sanador* encubiertos en una retórica humanizante.

Cada espacio-tiempo escolar tiene un «marco de habla y de juego» definido desde el territorio de las disciplinas, de la oración, del deporte reglado o de la higiene. Allí, desde el ejercicio, se impone la eficacia gestual, la medida corporal. La escuela es un espacio dispuesto para los usos *civilizados* y *disciplinados* del cuerpo, y no un espacio para el *carnaval*. El canto *reguetón* acelera el pulso, aumenta la adrenalina, pone los cuerpos a tono para otras búsquedas y para otras aproximaciones

²⁶ Llamado al profesorado desde Bogotá, a través del Periódico de la Escuela Normal, el 22 de febrero de 1876. Sobre las implicaciones de la permisividad dentro de la escuela de la cultura extraña, ver García Canclini, 2000.

que estorban a la escolarización; el *reguetón* no tiene permiso para asistir a la escuela.

Es como si el *panacústico normativo* de los higienistas escolares siguiera retumbando, atravesando los tiempos, en el imaginario didáctico del profesorado. Pedro Felipe Monjau no habló en vano para la escuela; casi siglo y medio después, los *educadores del cuerpo* lo seguimos al pie de la letra:

[...] Ténganse muy presentes y no se olviden que fuera de los casos de haber de combatir influencias deletéreas imprevistas, pasajeras y eventuales, el ejercicio o el reposo de los órganos son los mejores, los más sencillos, los más expeditos y los más eficaces medios de disminuir o de aumentar la excitabilidad²⁷.

5.3 SOBRE LA PROXÉMICA

La educación física se juega en el amplio espectro de las «prácticas estetizantes» que fluyen en la vida de las escuelas. Afinando el oído, se perciben en esos ejercicios ruidos de la colisión entre la «cultura culta» escolar y la cultura popular (Giroux y Simon, 1998, pp. 172-195, y Milstein y Mendes, pp. 79-80). Lo cotidiano pugna por entrar a la escuela, y la «cultura académica» por integrarla o por excluirla. En el cuerpo se escenifican los juegos de poder. La escuela, en su «centrípeta cultural», intenta alejarse de «lo inculto y lo vulgar», de lo pagano. Para ello, recurre a múltiples estrategias que se apoyan en los dispositivos discursivos verbales y no verbales, y en un conjunto de procedimientos que dosifican «la carga» que marcará la huella en el cuerpo.

Los contenidos, las reconvenciones, los juegos y los ejercicios; las escenificaciones festivas, cívicas y religiosas; las performances murales y extramurales, apoyan la «protección infantil». Parece que el tutelaje escolar se apoya en una especie de «infantilización cultural y corporal» (nido) para proteger al sujeto de las «culturas alternativas», extrañas a la tradición y a las «buenas formas». En palabras del profesorado, se trata

²⁷ Según constatación de la Línea de Historia de la Educación Física de la Universidad de Antioquia, en los periódicos y en las instituciones educativas de la época (finales del siglo XIX) circulaba el texto «Elementos de la Higiene privada o arte de conservar la salud del individuo», de Pedro Felipe Monjau.

de «recuperar a los pelaos», y esa recuperación se ejerce como hace cien años, es decir, colocando un «cordón higiénico» protector, con malla y con candado sobre la escuela. La vieja descalificación que el Estado hacía de la familia y de la calle (proxémica conflictiva), sirve de pretexto para un tutelaje interesado de los cuerpos de los deseados «futuros ciudadanos». La escuela, engeguedada por sus viejos preceptos, no «encuentra sujeto» en las prácticas culturales populares. El «carnaval», con su aleatoriedad y su impredecibilidad, alerta a los «anticuerpos» escolares que *protegen* el «cuerpo glorificado» de los sujetos. Lo que llega de la calle a los cuerpos de los escolares es extraño, extravagante, viciado, y perjudica el normal funcionamiento de la vida de la escuela.

El *reguetón* rompe el formato léxico del *pop*; es más agresivo (sin acudir a los referentes más urbanos y postmodernos alcanzados por el *rock* en su formato metálico); el intercambio léxico que propone está en clave, es código que acerca a los propios y aleja a los extraños. Marca distancias (palabra «cultura», palabra «incultura»; palabra de la escuela, palabra de la calle). Se mueve entre el engaño (quite, finta...) y la complicidad. *Lo tropical*, «tan propenso a la lujuria y al desorden» (prejuicio decimonónico), *tan cercano al corazón y tan lejano de la razón*, debe ser desterrado de la escuela; el Manual de Convivencia protege de la *cultura extraña*, que es la de *la entraña*. *Es como si lo extraño, lo vulgar, lo ocioso*, se siguiera definiendo en función del «recogimiento corporal», del «imperio del alma», del imperio sobre los sentidos y sobre las sensaciones; aún resuenan con mucho volumen en nuestras escuelas las advertencias de Corruviera sobre el control de los cuerpos, que, al bailar, abren poros y corazón: «deben bailar los pies y no la mente», la aproximación debe ser controlada. En esta proxémica excluyente se invisibilizan los intratables; el pueblo, a lo suyo.

En la escuela se escenifica la oposición entre el *reguetón* (urbano) y las expresiones rurales (bambuco, cumbia) tradicionales. Es un enfrentamiento entre lo viejo y lo joven, entre lo de adultos y lo de jóvenes. Se insinúa en el icono *reguetón* un desafío, un desplante. Se escenifica una confrontación, con el cuerpo y con la vestimenta, entre la cultura oficial y la cultura popular. Las escenografías formales y rígidas de la danza tradicional o de la gimnástica, corren el peligro de romperse ante la informalidad de la *disposición salvaje* de los cuerpos para la práctica *reguetona*. El ritmo de la escolarización demanda un cuerpo clasificado y altamente enmarcado, que no existe en esta *danza irregular*.

5.4 SOBRE LA CRONÉMICA

La escuela pierde su atractivo, parece el escenario de un fraude (entre retórica y dramática, entre signo y símbolo, entre pasado y presente) que los estudiantes rápidamente comprenden y aprenden a sortear. Calvo (2006, 2, en prensa) afirma que «la escuela se ha convertido en una simuladora, que finge tener lo que no tiene». El tiempo de Concha y el tiempo de la chiquillada no es el mismo, y, con ello, son diferentes los ritmos temporales; el *reguetón* marca una época a la que algunos tenemos acceso restringido. La chiquillada despacha la preocupación y la incompreensión de dicha cultura por parte del *adulto* con un razonamiento que deja tranquila a Concha; pero ese razonamiento define un juego retórico que esconde el verdadero sentimiento juvenil. La *cultura culta escolar* no consulta los «nuevos tiempos», sino que se reafirma en la imposición o en la simulación. La *trova reguetona* parte de referentes léxicos tradicionales de la trova «suburbana» caribe, cultivada por los hijos de los que emigraron a las urbes estadounidenses; su eco, rompiendo tiempo y espacio, llega hasta estos cuerpos; remite al *otro tiempo* dejado, o habla de la cruda vivencia del inmigrante (ni de aquí ni de allá). Sin espacio y sin tiempo, como los de aquí, deslocalizados, desarraigados. En sus tonadas se nota que se les ha movido violentamente el espacio-tiempo.

La escuela aparece como una guardería, que se autojustifica con el paso de la información y de la con-formación «cívicas». Lo que se dice y lo que se hace en torno a lo corporal no se corresponde con el sentimiento ni con las emociones del sujeto. La escuela, al invisibilizar *lo popular*, parece como si patrocinara una *ruptura ética* en el intercambio sensible entre los sujetos escolarizados (la escuela, una pantomima). A la mejor manera decimonónica, la escuela despliega todos sus dispositivos para cerrarse a la influencia «extraña» de *lo popular*, de *lo vicioso*, de *lo oscuro* (centrípeto protectora).

Los niños «volaos» y descontrolados vuelven al redil de las buenas formas a través de un ajuste de su «excitación» (confesión, *padrenuestro gregoriano* y redención); todo vuelve a su cauce normal y natural, la sociedad puede dormir tranquila, la escuela está detenida en el tiempo, el peso de la escolarización es contundente. Viejos remedios escolares en nuestras manos son puestos en acción cuando estos *indefensos e incompletos seres* se desbordan en su cinética *loca e histérica*:

La fijación del límite conveniente sale de la esfera del poder del niño, por lo cual viene a ser deber del institutor intervenir en el momento preciso, e inculcar en los niños hábitos de moderación en los goces, así como de una pronta sujeción del deseo físico a los dictados de la razón²⁸.

6. PALABRAS FINALES

Digamos, para terminar, que la IPC permite ocuparse de las formas de identidad, que, desde el ritual escolar, desde la tradición o desde los rituales mediáticos, fomentan, resisten o se imponen al sujeto; la escuela, en su labor con-formadora, se las tiene que ver con circuitos y con redes, con «comunidades extrañas» que han roto moldes y canales, tiempos y espacios, para acceder al concurso subjetivante del sujeto. La escuela, en su necesaria desescolarización, debe pensarse en la «desterritorialización y en la deshomogenización cultural» que se impone (García Canclini, 1995). A expensas, a ultranza y en contravía sobre los restos, sobre la negación, sobre el avasallamiento, sobre una especie de «criminalización» o de satanización (*fobias eclesiásticas*) de una *cultura popular* vivida, la escuela de la época sigue transmitiendo una *cultura corporal* contextualizada (por nosotros y por nosotras) con pretensiones de racionalidad; lo demás es tachado de extraño. Las *recreaciones populares*, como ayer la gimnasia de circo o los juegos de azar, entre otras prácticas cotidianas de la ciudad, quieren ser desplazadas por *prácticas culturales cultas*, entendidas estas últimas como el producto selectivo hecho muchas veces sin contar, ya no con la voz de profesores y de profesoras (conculcada o integrada), sino tampoco con la voz del alumno y de la alumna.

La lectura de las «condiciones sensibles» (espacio-temporales, culturales y corporales) de la educación del cuerpo a través de la herramienta IPC (revisada por una teoría de la dominación), nos permite descubrir nuevas perspectivas de la salud en nuestras escuelas, nuevos ángulos del fenómeno con-formador. Presenta una estrategia lectora, que, aproximando al «observador» a los intersticios del ejercicio escolar, le descubren la «cancha», «el patio» o el «extramuro» –en tanto espacios políticos– como escenarios dramáticos del cuerpo de los sujetos

²⁸ Periódico de la Escuela Normal de Instrucción Pública del 22 de enero de 1876, Medellín (García Canclini, 2000).

escolarizados, incluido el drama de los profesores y de las profesoras que mediamos en dicho proceso. Es en el espacio tiempo de la experiencia cotidiana de estos actores donde se puede lograr un reconocimiento crítico comprensivo de los intercambios, de las tensiones y de los juegos de poder que pugnan, no siempre «amigablemente», por la constitución del sujeto. Allí la retórica escolar es contrastada con las impresiones que quedan expuestas en los ambientes y en los cuerpos.

La escuela se descubre en su drama segregativo. El yo escolarizado no se dimensiona en su situación histórica y cultural; la identidad es una pretensión regida y buscada día a día, minuto a minuto, centímetro a centímetro, a través de un ejercicio tecnológico (pedagogía corporal) que se antepone como camisa de fuerza sobre la energía y sobre las emociones del sujeto; en la laicidad retardada se juega una dimensión crítica del estado de la salud democrática de nuestras escuelas.

BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, T. (1979): *Consignas*, Buenos Aires, Amorrortu editores.
- BARBERO, J. I. (2001): «Cultura corporal: ¿Tenemos algo que decir desde la educación física?», en *Revista Ágora*, Valladolid, pp. 18-36.
- (1996): «Cultura profesional y currículum (oculto) en educación física», en *Educación y Sociedad. Reflexiones sobre las (impo) civilidades del cambio*, *Revista de Educación*, n.º 311, pp. 13-49.
- (1995): «La Educación Física en España (Una aproximación genealógica)», en VV.AA.: *El deporte hacia el siglo XXI*, pp. 29-42, Instituto Andaluz del Deporte, UNISPORT, Málaga.
- (1990): «Deporte, cultura y cuerpo. El deporte como configurador de cultura física», en *Educación y sociedad*, 9, pp. 169-178.
- BÁRCENA, F.; TIZIO, H.; LARROSA, J., y ASENCIO, J. M. (2003): «El lenguaje del cuerpo, políticas y poéticas del cuerpo en educación», en *XXII Seminario Interuniversitario de teoría de la educación*, Barcelona, Universidad Autónoma, en <http://ub.es/div5/site/documents.htm> [consulta: oct. 2005].
- BARTHES, R. (2001): *S/Z*, México, Siglo XXI editores.
- CASTAÑER, M. (2001): «El cuerpo: gesto y mensajero-verbal», en *Tándem*, 3, pp. 39-49.
- (1996): *Pedagogía del gest i missatge no verbal*, Lérida, Arts Gràfiques Bobalà.

- CALVO, C. (2005): *Entre la educación corporal caótica y la escolarización corporal ordenada*, La Serena, Universidad de La Serena (en prensa).
- CARUSO, M. (2003): «Sus hábitos medio civilizados: Enseñanza, disciplinas y disciplinamiento en América Latina», en *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XV, n.º 37, pp. 105-127, Medellín.
- DELEUZE, G. (1998): «El auge de lo social», en J. Donzelot: *La policía de las familias*, Valencia, Pre-textos.
- DEVÍS, J. (1998): «El currículum de la educación física escolar y la reforma educativa: una aproximación crítica», en Hernández y otros (coord.): *Educación física escolar y deporte de alto rendimiento*, pp. 47-66, Las Palmas de Gran Canaria, ACCAFIDE.
- DÍAZ, M. (2001): *Del discurso pedagógico: problemas críticos*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
- FOUCAULT, M. (2002): *La hermenéutica del sujeto*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (1999): *Estrategias de Poder*, Barcelona, Paidós.
- (1996): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo Veintiuno.
- (1994): *Hermenéutica del sujeto*, Madrid, Ediciones de La Piqueta.
- (1991): *Microfísica del poder (poder y cuerpo)*, Madrid, Ediciones de La Piqueta.
- FRYDENBERG, J. D., y DI GIANO, R. (2000): «Entrevista a Ángela Aisenstein», en *Lecturas educación física y deportes*, revista Digital, Buenos Aires, año 5, n.º 23 <http://www.efdeportes.com/efd23a/angela.htm> [consulta: sep. 2005].
- GARCÍA CANCLINI, N. (1995): *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- GARCÍA, C., y otros (2000): *Recuperación documental de los discursos acerca de la educación física del siglo XIX registrados en Medellín*, Medellín, Universidad de Antioquia.
- GARCÍA, C.; MORENO, W.; URREGO, L., y LONDOÑO, C. (2005): «Constitución de la experiencia estética de lo cotidiano en los discursos de la Educación Física del Siglo XIX en Medellín», Investigación CODI, Medellín, Universidad de Antioquia.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2005): *La educación que aún es posible*, Madrid, Morata.
- (2003): *El alumno como invención*, Madrid, Morata.
- (2001): *Educar y convivir en la cultura global*, Madrid, Morata
- GIROUX, H (2003): *La infancia robada*, Madrid, Morata.
- GIROUX, H., y MCLAREN, P. (1998): *Sociedad, cultura y educación*, Miño y Dávila Editores, Madrid, Buenos Aires.

- GIROUX, H., y SIMON, R. (1998): «Pedagogía crítica y políticas de cultura popular», en Giroux, H. y McLaren, P.: *Sociedad, Cultura y Educación*, Madrid, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- HARGREAVES, A. (2003): «A vueltas con la voz», en *Kikirikí* (cuadernos digitales).
- HENAO, I., y CASTAÑEDA L. S. (2002): «Parlaches. El lenguaje de los jóvenes marginales de Medellín», en C. Feixa, C. Costa y J. Saura (eds.), Barcelona, Ariel.
- MANDOKI, K. (1994): *Prosaica. Introducción a la estética de lo cotidiano*, México, Ed. Grijalbo.
- MÈLICH, J. C. (1996): *Antropología simbólica y acción comunicativa*, Barcelona, Paidós.
- (1994): *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción de deseo*, Rei Argentina, Instituto de estudios y acción social, Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- MCLAREN, P. (1998): «Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de la escolaridad», en *Sociedad, cultura y educación*, H. Giroux y P. McLaren, Madrid, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- (1994): *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción de deseo*, Rei Argentina, Instituto de estudios y acción social, Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- MCLAREN, P., y GIROUX, H. (1995): *La escuela como un performance ritual (Hacia una política de los símbolos y los gestos educativos)*, Madrid, Siglo XXI.
- MILSTEIN, D., y MENDES H. (1999): *La escuela en el cuerpo*, Madrid, Miño y Dávila Editores.
- MORENO, W. (2005): «Milicia y escuela: proxémica icónica de los juegos de guerra. (Apuntes prosaicos para una genealogía de la educación física en Antioquia)», en *Memorias Expomotricidad*, Medellín, Universidad de Antioquia.
- NARODOWSKI, M. (1994): *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires, Aique.
- PÉREZ, A. I. (2000): *La cultura escolar en la sociedad neo-liberal*, Madrid, Morata.
- QUERRIEN, A. (1979): *Trabajos elementales sobre la escuela primaria. Genealogía del poder*, Madrid, ediciones de La Piqueta.
- RIVERA, I. (2004): *Mitologías y discursos sobre el castigo*, Barcelona, Anthropos.
- SÁENS, J.; SALDARRIAGA, Ó., y OSPINA, A. (1997): *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*.
- VARELA, J. (1997): *El nacimiento de la mujer burguesa*, Madrid, Ediciones de La Piqueta
- (1991): «El cuerpo en la infancia. Elementos para una genealogía de la ortopedia pedagógica», en VV.AA.: *Sociedad, cultura y educación*, pp. 229-247, Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense.
- (1986): «Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños», en *Revista de Educación* n.º 281, pp. 155-175.

VARELA, J., y ÁLVAREZ, F. (1994): «Categorías espacio temporales y socialización escolar», en J. Larrosa: *Escuela poder y subjetivación*, Madrid, Ediciones de La Piqueta

— (1991): *La arqueología de la escuela*, Madrid, Ediciones de La Piqueta.

ZULUAGA, O. L. (1999): *Pedagogía e Historia*, Medellín, Editan Universidad de Antioquia, Anthropos y Siglo del Hombre Editores.

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN

REGRESAR A ÍNDICE Nº 39

REGRESAR A PÁGINA INICIAL DE LA REVISTA

CONTACTAR