

Educación cuerpo y ciudad

El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales



Editores:
William Moreno Gómez
Sandra Maryory Pulido Quintero


Funámbulos
Editores

Educación, cuerpo y ciudad

El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales

Educación, cuerpo y ciudad

El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales

Editor:

William Moreno Gómez



Medellín
2007



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
1803

Moreno Gómez, William y Pulido Quintero,
Sandra Maryory, Eds.
Educación, cuerpo y ciudad.
El cuerpo en las interacciones
e instituciones sociales
Medellín: Funámbulos Editores, 2007.
256 p. (Serie Expomotricidad; 6)
ISBN: 978-958-714-063-7

**Educación, cuerpo y ciudad.
El cuerpo en las interacciones
e instituciones sociales**

© **Funámbulos Editores**
Universidad de Antioquia,
Instituto Universitario
de Educación Física

Ciudadela Robledo
Cra. 75 No 65-87 Of. 111
Medellín, Colombia.
Tel. 4259265 Fax. 4259261
e-mail: revista@edufisica.udea.edu.co

© William Moreno Gómez
Andrew C. Sparkes
José Devís Devís
Luz Elena Gallo Cadavid
Julio González Zapata
Cynthia Farina
Ricardo Crisorio
Claudia Ximena Herrera
Rubiela Arboleda Gómez
José Ignacio Barbero González
Angela Garcés Montoya

ISBN: 978-958-714-063-7

Primera edición: noviembre de 2007

Auspician:

Vicerrectoría de Extensión
Universidad de Antioquia
Instituto Universitario de Educación Física
Coldeportes
IDEA
Secretaría de Educación Departamental
Indeportes Antioquia
Secretaría de Educación Municipal
Inder Medellín

Grupo editorial

Juan David Gómez Valenzuela
Juan Álvaro Montoya
León Jaime Urrego Duque
William Moreno Gómez
Margoth Elena Posada Vergara
Sandra Maryory Pulido Quintero

Tapa, revisión de textos y diseño general

Hernán Giraldo / Soluciones Editoriales
soledito@gmail.com

Ilustración portada

Alfredo Laverde
Serie *Anorexis*

Impresión

Todográficas Ltda.

Impreso y hecho en Colombia
Printed and made in Colombia

La responsabilidad de los ensayos
es de los autores
y no comprometen
ni a la Universidad de Antioquia,
ni al Instituto Universitario de Educación Física
ni a Funámbulos Editores.
Todos los derechos reservados.
Este libro no podrá ser reproducido,
ni total ni parcialmente
sin previo permiso escrito de los autores.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN 11

William Moreno Gómez

APUNTES PROSAICOS

PARA UNA GIMNÁSTICA CIUDADANA 19

1. Sobre la emergencia de un campo para la educación corporal,19. -2. La des-sublimación de una práctica corporal,26. - 3. Desescolarizar la escuela para el cuerpo, 35.

Andrew C. Sparkes

José Devís Devís

INVESTIGACIÓN NARRATIVA Y SUS FORMAS DE ANÁLISIS:

UNA VISIÓN DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE 43

1. Introducción, 43. -2. El giro narrativo en la investigación cualitativa: posibilidades y problemas, 45. -3. ¿Qué es la narración?, 49. -4. ¿Qué es la investigación narrativa?, 50. -5. El análisis narrativo: los *qué* y los *cómo*, 53. -6. Comentarios finales, 63.

Luz Elena Gallo Cadavid

APUNTES HACIA UNA EDUCACIÓN CORPORAL,

MÁS ALLÁ DE LA EDUCACIÓN FÍSICA 69

1. Introducción, 69 -2. Una educación corporal le apuesta a una poética de la corporeidad,72. -3. La educación corporal rescata la vivencia, 76. -4. La *epiméleia* corporal como condición antropológico-pedagógica,79. -5. Una educación corporal como experiencia estética, 83. 6. Una educación corporal implica mirar hacia otro lado, 85.

Julio González Zapata

EL USO DEL CUERPO EN LAS PRÁCTICAS PUNITIVAS.

DE LA DISCIPLINA AL CONTROL 93

1. La pena de muerte y la tortura: cómo salvar el alma y construir la verdad, 95. -2. Hacia las sociedades del control, 102 -3. Ya no cuerpos, sino grupos, 110. 4. Conclusiones, 111.

Cynthia Farina

LA FORMACIÓN DEL TERRITORIO.

SABER DEL ABANDONO

Y CREACIÓN DE UN MUNDO 115

1. Resumen, 115. -2. Creación de un mundo. Y su bestiario, 117. -3. Artefactos de deslizamiento y prótesis afectivas, 121. -4. Formación estética: flor de piel y equilibrio, 123. -5. Saber del abandono, 126.

Ricardo Crisorio

LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

¿FUNDAMENTO DE SABER

O INSTRUMENTO DE PODER? 129

Claudia Ximena Herrera

DE LA ESCUELA A LA CIUDAD:

CUERPOS CIVILIZADOS, SUJETOS MODERNOS.

EL CASO COLOMBIANO EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX 145

Rubiela Arboleda Gómez

EL CUERPO DEL DESPLAZAMIENTO,

UNA RETÓRICA DE CIUDADANÍA.

EL CASO DE MACONDO 167

1. Introducción, 167. -2. El cuerpo, de objeto a método, en la relación desplazamiento-ciudadanía, 180. -3. La población sujeto, 173. -4. Cultura corporal, conflicto e identidad, 169. -5. Desplazamiento y ciudadanía, 181. -6. La cultura corporal en los negros macondianos: una retórica de la ciudadanía, 181. -7. La producción, nuevos aprendizajes. o el cuerpo inscrito por la ciudad, 182. -8. Saber femenino: recurso y mediación, 184. -9. Sexualidad y salud: una epistemología local, 185. -10. Motricidad: mitigación y regulación, 189. -11. Estética: raíces y pervivencia, 191.

José Ignacio Barbero González

DE LA 'FICCIÓN' SOBRE CULTURA CORPORAL,

VIDA COTIDIANA (Y EDUCACIÓN FÍSICA)

AL POTENCIAL EDUCATIVO E INVESTIGADOR

DE LOS RELATOS DE VIDA 195

Ángela Garcés Montoya
JUVENTUD, MÚSICA E IDENTIDAD.

HIP HOP EN MEDELLÍN 229

1. La juventud: concepto en reconstrucción, 229. -2. Narrativas musicales juveniles, 239. -3. Espacios ritualizados del *hip hoper*, 244. -4. A manera de cierre, 250

INTRODUCCIÓN

Cabe entonces preguntarnos, cómo hemos de devolver los cuerpos a los espacios y paisajes de la ciudad. O, lo que es lo mismo: cómo hemos de recuperar la ciudad para los cuerpos.

Claudia Zavaleta de Sautu

La ciudad, a la manera de la ficción de Calvino, tiene sus dimensiones (puede prevalecer una) la visible o la invisible, su lado legítimo o el ilegítimo, su lado terráneo o su dimensión subterránea, su dimensión triste o su dimensión alegre, su lado limpio o su lado sucio; ciudades abstractas, aéreas, sutiles, dobles, escondidas, utópicas (por descubrir), macabras, ellas, logran su condición. En ellas hay, en la anunciada tensión entre natura y cultura, por un lado una energía que sostiene al que *biológicamente* nace, pero por otro lado una energía que dota a esos cuerpos de marcas, de inscripciones, de huellas, de cicatrices; acto *simultáneo* de sujeción y subjetivación¹. Dirá, Lledó, en su elogio *a la infelicidad* (2005, p.120), la ciudad como espacio concreto donde también los seres humanos dejan marca de su vida, restos efímeros de su presencia en ella. Metrópolis, máquina real de encuentro o distancias, de convivencia o enajenación, aparato que concentra o disuelve a sus habitantes o con Calvino, Megalópolis, ciudad continua, uniforme, avasallante.

¹ Anota J. Cruz, traductora de "Mecanismos psíquicos del poder" (Ediciones Cátedra Universidad de Valencia) de J. Butler, que el inglés *subjet* significa tanto sujeto como súbdito. Es paradójico, dirá la Butler (2001), cómo la formación como sujeto depende de ese poder que te sujeta; el poder subordina y forma, a él nos oponemos y de él dependemos, dirá. El sujeto se inicia mediante una sujeción. La ciudad con-forma al cuerpo, lo acoge, lo inicia y lo imprime, cuando no lo suprime.

En un mundo como el que nos ha tocado: donde el cuerpo se diluye en la información anodina que sobre él tejen los medios, donde el cuerpo se des-orienta encerrado en las retículas del acogimiento alienado, donde el cuerpo se “educa” en las casillas de las relaciones preestablecidas y calculadas desde una ciencia-pedagogía al servicio de la economía política y del capital de los pocos, donde el cuerpo se fragmenta (en razón de su condición) en las mil trampas que se le disponen inteligente y sesudamente, allí, queda un pequeño resquicio para preguntarse y para hablar sobre el cuerpo que la ciudad, superficie de lo social, pre-forma, centrifuga, moviliza y desea.

El tratamiento que se hace del cuerpo aquí en la ciudad (fracturas, modelos, patrones, estereotipos, atentados, acosos, educaciones...), hace que las preguntas por él ganen en complejidad; el texto en su conjunto apunta a documentar algunas de ellas. Escuchando las insinuaciones de Emilio Lledó (2005), digamos que no es este texto la expresión de un juego de rompecabezas inocente para aliviar la carga de los aplastamientos evidentes; sugiere él que en tales panoramas vale el desencadenamiento de síntesis, de universos conceptuales, de proyectos, de ideas que planteen (desde distintos lugares) aquella elemental pregunta del *Gorgias* platónico: ¿Cómo hay que vivir? Hay allí una relación fundante del texto con la vivencia, sólo que habría un matiz para nuestro caso. Guardando las distancias, y dada la urgencia, sin acosos lineales, un pequeño giro: preguntarnos, percibiendo el espacio tiempo con memoria por ¿cómo vive el cuerpo? por ¿qué puede el cuerpo? y por ¿qué hacer con lo que se hace y se practica con el cuerpo en la ciudad?, resultan preocupaciones que parece desean interesarse más por el *aquí y el ahora del cuerpo* que por fabricarle, apresuradamente, quimeras de mundologías posibles.

Los cuerpos son diversos a fuerza de la inversión histórico social que se ha hecho en ellos y la ciudad es un crisol gubernativo de prác-

ticas, ejercitaciones y disciplinaciones que fuerzan hegemonícamente la constitución obtusa² (a la manera barthesiana) de cuerpos homogéneos, que se quieren filados, idénticos, grises; las instituciones en sus acciones de gobierno sanan, fortalecen, nutren, civilizan, lubrican, moralizan, docilizan, sensibilizan (...) al *producto biológico*, lo transforman; relativamente lo forman o preforman al abultarlo, capacitarlo, patriotizarlo, debilitarlo, enflaquecerlo, blanquearlo, broncearlo, feminizarlo o heroizarlo (...), al hacerlo *competente*. El texto: *Educación, cuerpo y ciudad*, adentrándose en los juegos de las interacciones y las instituciones, recoge apuestas sobre la posibilidad de describir, analizar y comprender los tratos que recibe el cuerpo en sus atenciones gubernativas, —quiere decir, en sus acogimientos, atenciones e intervenciones—; acciones visibles en los escenarios del despliegue corporal de la ciudad tales como el espacio-tiempo de la escolarización, la medialización y la medicalización, la recreación, la sanación, la salvación, el castigo, también en los espacio-tiempos de la penalización (...).

En *Educación, cuerpo y ciudad* se dibuja un encuentro reflexivo sobre las condiciones de la regulación social, política y estético pedagógica de lo corporal; como si allí se quisiera promover la descripción, la comprensión y la significación de los actos de producción, reproducción y conformación sensible y emotiva del sujeto; también sus actos de resistencia y consentimiento, sus sometimientos y apartamientos, sus arrinconamientos y desplazamientos, sus desplantes, sus juegos, sus presentaciones. En los sub-textos, en las superficies retóricas de sus enunciados, de sus prácticas discursivas, de sus ejercicios

² Lo obtuso, espacio cerrado y de “las relaciones preestablecidas”, de la repetición es, como espacio de formación, opuesto al espacio aleatorio de las “relaciones posibles”, distinto al espacio abierto de carnaval, de divertimento, de lúdica y de creación.

simbolizadores saltan elementos que se suman a los esfuerzos necesarios para la desconfusión del campo de la educación corporal, aportes necesarios que van conjugando la configuración del proyecto de una teoría de la práctica, la vivencia y la experiencia del cuerpo

Lo aquí consignado no representa ni una noción homogénea, ni una explicación o una representación única de la cuestión. Cynthia Farina en su texto nos da una clave para dimensionar un sentido posible para estas inscripciones textuales: "...las imágenes son seres de acción; no obstante, no lo son en un único sentido. No abrigan, necesariamente, el sentido único. En el arte actual, por ejemplo (dice), las obras o propuestas no dan una sola imagen de las cuestiones que indagán. De hecho, el arte abre la actualidad a base de problemas. Problemas estéticos, es cierto, pero no sólo", en ella, es posible hallar en espacios y tiempos diferenciados, diferentes sentidos. Miremos, aparentemente una compilatura da cuenta de un *puzzle* de ocasión para que un público indefinido, cualquiera, pase y a-precio el mensaje que se expone. Pero la cosa no es tan simple si lo que vale a fin de cuentas es la apreciación/participación del lector.

El texto aparece poblado de léxicas que connotan, denotan pero sobre todo evocan territorios, movilidad y creación; cuerpo y punición; cuerpo, emociones, identidades y subjetividades; corporeidad y educación; derechos, ciudadanía e identidad, cuerpo, saber y poder; cuerpo, modernidad y posmodernidad; cuerpo e institución; cuerpo, medios y mediaciones. Con palabras de Salabert Solé, digamos que apalabramientos del cuerpo en sus posibilidades o in-posibilidades de ciudad: somática (alimentado, lubricado y ejercitado), de acción (movilidad) y de expresión (comunicación) (Salabert, 2003). Nodos, claves, señales, postes, signos, iconos para discurrir; dirá que en la ciudad o en el texto no hay centro, que está en todas partes; que siendo la una (la ciudad) y el otro (el texto) organismos multiformes se pueden dar misión, si quieren, pero a costas de que se les escurra en tanto más

esfuerzo hagan por precisarla. A lo Calvino, la ciudad está allí para abandonarla, si se vuelve tan densa; y a la manera de ciertos creativos radicales: el texto está allí para leerlo, pero sobre todo para, luego, de cara a la invención posible, olvidarlo; única forma de inventarnos el otro texto, el que ha de penetrar el “muro”. El texto, además de registrar los estados y proyecciones de estas tres libertades del cuerpo en la ciudad, atreve problemas en el campo con relación a la contextualidad de esas libertades, registra actos formativos y actos de relevo discursivo que hablan del *modo de ser corporal* vivido o soñado en y por la ciudad.

En relación con los actos formativos, cuando el texto, tomado objetualmente como cosa, se inscribe como herramienta para el diálogo con los y las que sueñan con la desescolarización o la educación de la ciudad (educada, educable, educadora, “la más educada”) ofrece, discute, contraviene información; da preguntas, ofrece nuevos problemas y nuevas perspectivas para la acción, aporta nueva normatividad, nuevas visiones, discute sobre las viejas y nuevas economías políticas del cuerpo. Con relación a los actos de relevo discursivos, registra la emergencia de otros discursos, anuncia nuevas o desconocidas tradiciones, habla de nuevas complicidades (asociaciones), de redes, ediciones y manifiestos, que en torno a lo corporal se tejen (...). Registra esfuerzos teóricos de profundización en el propio campo (campo aún mencionado con cierto rubor “educación corporal”). Desde la metáfora clásica traída por Crisorio ubica “el muro” y ayuda a intuir prácticas para penetrarlo. En el texto, visibilizándose, otros discursos que quieren hacer, que vienen haciendo, el relevo necesario reclamado. En la inestabilidad, la fragilidad, la sutileza y la multidimensionalidad de los poderes que se erigen en y con el cuerpo, se insinúan los textos que dan cuenta de las transformaciones económicas, sociales y culturales que están afectando lo corporal, también aquellos que dan cuenta del drama de su despliegue experiencial.

Para finalizar y en relación con las cuestiones metodológicas hay

un apunte llamativo de Devís y Sparkes que en este hablar de lo hablado en el texto no debemos dejar de escapar. Refiriéndose a los *enfoques alternativos* investigativos sobre lo corporal, dicen que las identificaciones y desidentificaciones a la que se ven sometidos, tanto con cosas como con otras personas, instituciones y relaciones de todo tipo, hacen de las subjetividades, emociones e identidades personales y sociales (aspectos claves de lo humano) un nudo que deberá ser objeto de atención privilegiado por la comunidad investigativa que se interesa por los avatares de lo corporal.

Por otro lado, vale resaltar que las formas de aproximación entre investigadores e investigados que se dibujan en muchos de los esfuerzos recogidos dan cuenta de formas emergentes de adentrarse en la problemática corporal actual. Los tradicionales determinantes en pos de la “credibilidad” y la “objetividad” ceden ante los acotamientos “subjetivos e intersubjetivos” que demanda la investigación de lo corporal; la experiencia, la vivencia, el conocimiento y el emocionar (corporal) de quien investiga están en el juego, y sumergirse, aproximarse, o acercarse al “objeto” no suena ahora como amenaza; en tal sentido afirmaba Henao (2006) que “vale la pena correr el riesgo de restar científicidad... si aquella pérdida va acompañada del carácter vivencial/histórico que aporta el investigador; podría decirse que los y las participantes del texto han dejado mucho de sí en sus productos y eso no implica pérdida de rigor (...). En las selecciones previas teníamos una pretensión, apostábamos por la visualización de relatos que dieran cuenta de vivencias del cuerpo, prevalentemente del cuerpo educado (no necesariamente escolarizado) y allí, además de percibir formas propias de esfuerzos loables sobre la investigación corporal, escuchar las voces de la gente que vive su cuerpo en el cotidiano de la ciudad y eso realmente es un asunto que, finalmente, deberá comprobar el lector.

William Moreno Gómez

REFERENCIAS

- Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder*. . Universidad de Valencia: Ediciones Cátedra
- Calvino, I. (1990). *Las ciudades invisibles*. Madrid: Editorial Ciruela
- Henao, O. (2006). Polémica relación entre el sujeto investigador y el objeto investigado. *En revista Educación Física y deporte 25(1)*, 11-22
- Lledó, E. (2005). *El elogio de la infelicidad*. Valladolid: Cuatro Ediciones.
- Salabert, P. (2003). Coito, luego existo. Conciencia social o inconsciente ciudadano (Acerca de la ciudad contemporánea). En Gálvez M, C., *Cultura y Ciudad (Un viaje a la memoria)*. Pasto: Ediciones Unariño.
- Zavaleta, C. (2005). *El paisaje en la relación cuerpo-ciudad*. En memoria de ponencia presentada al III Congreso internacional sobre fortificaciones. Alcalá de Guadaíra, España.

APUNTES PROSAICOS PARA UNA GIMNÁSTICA CIUDADANA*

William Moreno Gómez

Cabe entonces preguntarnos, cómo hemos de devolver los cuerpos a los espacios y paisajes de la ciudad. O, lo que es lo mismo: cómo hemos de recuperar la ciudad para los cuerpos.

Claudia Zavaleta

En el presente texto abordaré lo que denomino tres afanes para no perder la pista en esto de la educación corporal en la ciudad. Sobre la emergencia de un campo para la educación corporal, la des-sublimación de una práctica corporal y desescolarizar la escuela para el cuerpo configuran tres hilos de una misma trama (la educación corporal) que permite visualizar un punto de vista sobre asuntos cruciales para la conformación de un espacio para las educaciones del cuerpo en el contexto de una ciudad que se sueña educada y educadora antes que soñarse escuela o ciudad escolarizada.

1. SOBRE LA EMERGENCIA DE UN CAMPO PARA LA EDUCACIÓN CORPORAL

Nos asignaron un tiempo del cuerpo para que desde un espacio reglado (pedagógico), acogiéndolo, lo conformáramos. La representación, la idea, las creencias¹, las teorías implícitas, las concepciones,

* La primera parte de este texto se presentó en el Seminario Internacional de Epistemología de la Educación Física, Bogotá, Octubre 10 al 13 de 2007

¹ Verdades personales o grupales derivadas de la experiencia o la fantasía (Ponte, en Gil, Rico, Fernández & Cano, 2002). Elliot vincula el análisis de las creencias en la influencia mutua entre pensamiento y práctica profesoral.

las metáforas, los constructos² y las prácticas sobre y para tal encargo, en correspondencia con la perspectiva que se asuma, se han ido simplificando o complejizando.

Desde la primera, producto de la recontextualización prescriptiva (Díaz, 2001), y del proceso de la alienación³ racional técnica (Schön, 1992) de la Educación Física a campos explicativos hegemónicos⁴, podría leerse una deflación de la educación corporal, específicamente de la Educación Física, a una especie de apéndice; aquella se habría ido, paulatinamente, limitando a una región aplicativa pedagógica⁵

² Carr & Kemis (1988) plantean al respecto que “la ciencia social crítica intenta localizar en sus ideas los equívocos colectivos de los grupos sociales”. Se puede aventurar que en la base de las creencias orientadoras de nuestra práctica están acrisolados un sinnúmero de equívocos, que pueden ser localizados por los propios actores para su posible superación.

³ Referencio el concepto de Educación Física alienada usada por Crisorio (2003, pp. 27-34). Consultando la llamada identidad disciplinar se plantea que tanto el pasaje de la paidotribia a la gimnástica en Grecia, como el cambio de la gimnástica por la Educación Física “científica” desde finales del siglo XIX (en y desde Europa), identifican procesos de alineación de la Educación Física a presupuestos extraños. Referencia el discurso de las ciencias de la actividad física y el deporte, el discurso de una ciencia del movimiento humano, de la praxiología motriz y de la motricidad humana como espacios del saber que constituyen alienaciones de la Educación Física al discurso de la ciencia moderna. La subsidiariedad del campo y el poder de los “prescriptores científicos” quedan abiertos desde tales discursos. En una perspectiva colonial, se considera que poseemos técnica, no saber.

⁴ Schön habla de lastres heredados de la racionalidad técnica conectados con la lógica de la secuencia hegemónica: ciencias básicas-ciencias aplicadas-técnicas de práctica. (López Ruiz, 1999, p. 73).

⁵ Es lo que Martínez Álvarez (2000, p. 86) denomina como saber complementario (residual). En Martínez Álvarez (2000), Williams plantea que los orígenes de la EF en el currículo escolar son más utilitarios que educativos. Foucault (1994, p. 101) con

con dependencia intelectual/explicativa de otros campos y regiones de la ciencia (socio, bio, psi, etc.). Subsumida por la lógica de la secuencia hegemónica: ciencias básicas-ciencias aplicadas-técnicas de práctica (ver López Ruiz, 1999, p. 73), aparece hoy como un campo recontextualizado y dependiente. Técnica práctica⁶ centrada en la conformación de un modo de ser, presentar, accionar, y de competir (a la manera de la “competencia educativa”) con el cuerpo.

Desde la segunda perspectiva, problémica y crítica, entendiendo la Educación Física como práctica y como saber (perspectiva minoritaria), emerge un campo de saber que quiere configurarse allende los dogmas y doctrinas que han querido imponer un tutelaje a las educaciones corporales; se dibuja una complejidad que se cultiva por la pregunta, por la confrontación, y por los intentos de proyección, a partir de la concentración en el campo de intervención social asignado o apropiado para el despliegue de las prácticas corporales que apuntan a la formación (complejidad en función del proceso contrario a la alienación).

La primera se ve favorecida por (1) la desvalorización social del área en la escuela, (2) la informalización económica y profesional del campo como lugar de desempeño de un trabajador pauperizado, (3) también por la reafirmación hegemónica de las explicaciones somatognósicas, tecnocráticas y empresaristas (para la OMC la educación es un bien a adquirir, una mercadería) de la vida cotidiana, animadas por las prescripciones biotecnologizadas.

⁶ Williams (1989) citado en Martínez Álvarez (2000) plantea que los orígenes de la EF en el currículo escolar es más utilitario que educativo. Por otro lado M. Foucault (1994: 101) con relación a la intervención corporal, diferencia las prácticas que buscan modificar el *modo de ser* de las que sólo aspiran a dotar al cuerpo de capacidad.

La segunda perspectiva se va dibujando alimentada por (1) la ampliación del encargo (ya no reducido sólo al marco escolar), (2) la ampliación de sus demandas explicativas y reproductivas (que desborda los marcos disciplinares explicativos tutelares tradicionales de la Educación Física⁷), y (3) los esfuerzos reflexivos crecientes de una comunidad académica específica que intenta consolidarse a punta de consultar el ¿Quién soy? (interrogante exploratorio⁸ que aún prevalece), y a los interrogantes confrontativos del ¿a qué y a quién me debo? (interrogantes aún incipientes).

Este debate se va desarrollando en medio de difíciles condiciones de posibilidad. Prevalece una especie de tabú y representación histórica de desprecio (a ultranza) por la Educación Física, específicamente por la legación social del *campo*; como veremos más adelante, actitud extendida a una duda social de calado histórico por la dignidad política, profesional, intelectual y estética de quienes encarnamos el poder/saber de las educaciones corporales de las gentes de la ciudad en sus distintos escenarios de despliegue social (escolar, recreacional, militar, artístico, higiénico, jurídico, penal, habitacional, callejero, medial y deportivo⁹).

⁷ Bracht (2002) en Crisorio (2003) reconoce una tensión deconstructiva de los conceptos fundantes de la Educación Física (construidos en consonancia con el universo simbólico de la modernidad) por parte de las representaciones provenientes de un universo simbólico de corte posmoderno centrado en referentes plurales y anti-fundacionalistas relacionados con la duda y la incertidumbre.

⁸ Se evidencia en ésta comunidad académica una preocupación histórica por tener estatuto (estatus) en el marco de la ciencia moderna (tener carácter científico). Afán por dilucidar la originalidad y los diferenciadores de *distinción disciplinar*. Entregados a definir apriorísticamente el objeto y, desde allí, un subsecuente *programa disciplinar*. Crisorio (2002: 22) plantea que la eterna pregunta por el objeto de estudio es un reflejo de una preocupación permanente y distractora de nuestra comunidad académica por la identidad.

⁹ La búsqueda de la procedencia no funda (y no es para fundar o refundar), por el contrario, según Foucault (1980: 13) remueve aquello que se percibía inmóvil,

La revisión es demandante, el tratamiento del cuerpo en la escuela no escapa a las leyes de una “escuela científica”, entendido lo científico en el ribete epistémico que impone el paradigma hegemónico de ciencia. Decía Calvo (1993) que “es tan profunda la aprensión por la cientificidad de la labor escolar que se pasa por alto que no es posible que un fenómeno y proceso educativo no forme parte del sistema total de la cultura, por caótico, casual y fortuito que sea”. Para este pedagogo chileno, des-escolarizar la escuela significa recuperar la potencialidad sinérgica de los procesos educativos; allí el lugar para el cuerpo es otro. Para esta perspectiva pedagógica y estética, la educación es otra cosa; es eutópica, no obliga al logro unívoco de determinadas metas; reconoce el valor del deber ser (axiología educativa) pero no lo exige en el terreno de las realizaciones contingentes. Según él, de este modo, el campo de la educación es el de lo posible, del *poder ser*, de lo posible y de lo probable, tiene que ver con la diversidad y la heterogeneidad, antes que con la unidad y la homogeneidad. Lamentablemente, subraya, la escuela, engañada por la ilusión de la unidad atribuye des-orden a la diversidad y prefiere canalizar sus esfuerzos escolares por el camino de la repetición (Véase, Calvo 1993, p. 2); esta atribución cobra mayor visibilidad en las prácticas corporales tradicionalmente circunscritas en el campo de la Educación Física, cívica, artística e higiénica escolar. El hecho de que la escuela funde el valor de los procesos educativos de enseñanza-aprendizaje en la causalidad representa ya una limitación epistemológica grave, en tanto, como plantea Calvo (p. 7), se excluyen las relaciones sincrónicas, sinérgicas y holísticas del proceso educativo. Considera Taborda (2002, p. 143) que la escuela se queda corta. Desde su perspectiva, debería trascender los contenidos formales que, reducidos a lo que denomina una “cultura corporal de movimiento”, no alcanzan a proyectar la formación humana que predicán.

fragmenta lo que se pensaba unido; muestra la heterogeneidad de aquello que se imaginaba conforme a sí mismo.

La Educación Física y en general todas aquellas prácticas escolares estéticas como las prácticas artísticas, higiénicas, disciplinantes, etc. Milstein & Méndez (1999) se juegan en la otrabanda (ya ubicada por Adorno, 1993, p. 74) de la escuela; hay allí una doble jerarquía que permanece latente, una oficial (según capacidad y *demanda intelectual*) y otra no oficial, subsidiaria, tímida, ocultada, vergonzante, en la que juega su papel la fuerza física, el vigor, la salud, el temple, la femineidad y la masculinidad, la competitividad, el héroe, el campeón; en esta última lo que prima es: ¡Ser un hombre! o ...ser una *buena* dama (feminización)... un macho (masculinización), un ejemplar de la *tierra propia* (folklorización), un campeón imperturbable (heroización)... un defensor incondicional del *estatu quo*, etc. Los nacionalismos de diverso cuño, recordaba el pensador alemán, se han apoyado en estas *bondades corporales* que ha cultivado la escuela a través de las prácticas de con-formación corporal (dispositivos de intervención pedagógica de lo corporal). En el discurso moderno y postmoderno se proponen y legitiman prácticas corporales y teorías formales sobre la superioridad racial, de clase, de género, de capacidad o habilidad, de edad, de generación, de conocimiento o nacionalidad, etc. que nos recuerda Gimeno (2003, p. 77), no son “supersticiones arrastradas de los tiempos negros”; son estereotipos que funcionan al interior de las prácticas con el cuerpo que nosotros mismos facilitamos. En nuestras escuelas tensas en medio del conflicto no es raro escuchar el reclamo, no sólo desde las altas esferas, a veces desde nosotros mismos, por la presencia de profesores *hombres*, de *edufísicos con calzones*, de prácticas físicas *exigentes*, *sacaleches*, de “educaciones para negros”, de exclusión de los especiales o de los raros, de selecciones y enmarcaciones corporales excluyentes en el medio escolar y en el medio educativo de ciudad, y ello está relacionado con estereotipos que han pasado camuflados, agachados y retocados por los cedazos humanistas y flexibilizadores de la escuela. Hay que hacer eco, la escuela encasilladora de cuerpos puede ser para el individuo un eslabón significativo de la cadena de la alienación social.

Lo que hacemos a través de las prácticas corporales debería ser pensado en función de la educación y la formación, en contravía de la con-formación corporal a la que nos arrastra la energía de la “educación científica”. Ello nos obliga a revisar el entusiasmo y la fe recontextualizadora que hemos puesto en la autoridad, las razones y los encargos que nos han sido asignados históricamente, por no decir impuesto o heredado, desde las propias ciencias y disciplinas instituidas. Cobran sentido las sugerencias de Calvo (1993, p. 2) y Crisorio (2003, p. 24); superando la fuerza de la doctrina y el dogma, la posibilidad de dirigir la mirada y la capacidad configurativa de hacer, saber y conocer pedagógico corporal hacia estas educaciones corporales, con independencia del lugar que pueda o no corresponderle en el campo escolar (formal, informal, no formal) o científico. Puede ser una opción para presentar, desde estas prácticas con el cuerpo, otras posibilidades a la gente de la ciudad. Si se quiere, pensando que en las márgenes y los extramuros de esos “saberes cultos y científicos”, y en las márgenes y extramuros de la educación formal, en lugares despreciados como los saberes del sentido común, los saberes prácticos corporales de las propias comunidades y prácticos profesionales del profesorado, hay una espacios para una reconfiguración posible del campo de la pedagogía corporal. Formas posibles de educaciones corporales no subsidiarias.

Apremia el enganche histórico con los procesos de desfiguración, configuración y reconfiguración del campo de saber de la Educación Física (real y simbólico pedagógico) contextualizado (historia, sociedad y cultura); allí la participación como comunidad académica en los ámbitos de configuración epistémico (nodos y referentes conceptuales y metodológicos), el decantamiento de una cultura propia¹⁰ de la formación corporal y de una cultura académica de los procesos de

¹⁰ Conocimiento profesional, es teórico y práctico. Shulman (1987), Bromme (1988), Porlan & Martín (1994), dimensionan el saber profesoral como conjunto de

habilitación profesional e investigación corporal situada en posibles referentes para una intervención corporal de nuevo cuño, que ya se hace a pesar de nosotros.

2. LA DES-SUBLIMACIÓN DE UNA PRÁCTICA CORPORAL

A fuerza de la colonización escolar de la vida, nos naturalizaron la escuela, hasta podemos creer que ella siempre ha estado allí; no nos damos cuenta que están aún enclavadas, muchas de ellas, en viejas casas familiares. En sí misma, a la manera pública y obligatoria, es un invento pautado por el poder del Estado de época muy reciente. En esta fábrica de sujetos (Varela & Álvarez, 1991, p. 9) el poder pastoral y el poder civil han dejado una preformación que quiere un cuerpo acorde a lo social. Su andamiaje se constituye a partir de principios, criterios y estrategias de dominación mediada por la autoridad, la fuerza, la condición generacional, cultural o simplemente por la condición social y ciudadana subalterna de los escolarizados... “sean todos quietos, modestos y bien cristianos”¹¹, “para despertar el deseo de fortificar la nación por el individuo el primer deber es hacer integral la formación educativa, cultivando físicamente al niño”¹², “vienen a la escuela sólo por el vaso de leche y el almuerzo”¹³, “si están acá se

elementos teóricos, serie de reglas, principios y pautas prácticas que tienen origen en la dilatada experiencia personal y social de los profesores, véase en López Ruiz (1999, p. 74). Para Barbero, Hernández & Rodríguez (2000, p. 4) hay un convencimiento en los estudiantes de que saben (conocimiento social, deportivo, etc. previo), una formación paralela, en tanto deportista, entrenado, instructor, profesor iniciado o monitor se estaría sumando al complejo del saber conseguido por vías “emergentes”.

¹¹ Regulaciones escolares del padre Nadal, citadas por Varela y Álvarez (1991, p. 20)

¹² Alberto de J. Duque (1918) profesor e intelectual colombiano de principios del siglo XX.

¹³ De entrevista a una profesora (por el estudiante Aldo Fernando González) trabajo de campo para su trabajo de Práctica en el Semestre 2 de 2006. Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia.

distraen y no están en la calle guerreando”¹⁴ así sea por razones moral-religiosas (catequesis) o de control y regulación higiénico-social (escuelas guarderías/nutricias) o política (escuelas barriales para la contención política o militar de la juventud). Estar en la escuela es ahora una necesidad académico-proyectiva de orden laboral y política (de orden regulativo de conflicto) y de “desarrollo corporal básico” (alimentación, salud, higiene) que la hace más necesaria.

La escuela, aunque lo parezca a ojos desprevénidos, no es un artefacto que funciona como máquina simple, es compleja, y en ella habita la contradicción; ha monopolizado y escolarizado los procesos educativos (Calvo, 1993: 1) pero a la vez, en su interior, por presión desde fuera, funciona una cinética subrepticia, si se quiere subterránea (marginal, oculta) que, al decir de Calvo (1985), ella, aunque lo pretenda, no puede controlar. Desde una de las obras cumbres de M. Foucault, *Vigilar y Castigar* (2002), sabemos que en el logro escolar/institucional de *un cuerpo bien disciplinado* se forma *el contexto operativo del menor gesto*; el establecimiento de correlación cronémica y proxémica del cuerpo y del gesto es la base del control escolarizado y de un sistema más complejo de regulación social; ése es y será el plan de los acogimientos pautados (curricularizados) de los cuerpos. La intervención pedagógica de lo corporal impone “la mejor relación entre un gesto y la actitud global del cuerpo, que es su condición de eficacia y de rapidez... En el buen empleo del cuerpo, que permite un buen empleo del tiempo, nada debe permanecer ocioso o inútil: todo debe ser llamado a formar el soporte del acto requerido”. Las habilidades y destrezas son productos escolares que demandan una gimnástica “cuyo código riguroso domina el cuerpo por entero, desde la punta del pie a la yema del dedo índice” (p. 149).

¹⁴ Entrevista practicada por el autor a Guillermo Arango, Coordinador de una institución educativa (febrero de 2005), sobre la distribución horaria escolar. En horario especial nocturno atienden un programa de educación para jóvenes desmovilizados.

El cuerpo escolarizado desplazándose entre los estados de santificación y patriotismo, buen estudiante y estado de *parche*¹⁵, folklorización y heroización, feminización y masculinización (por mencionar algunos de los dispositivos escolares que definen las condiciones para la producción y reproducción de la cultura corporal) discurre con mucha fuerza (dramática) en los mundos de la educación formal. Hay una distancia a significar en el uso social del tiempo y el espacio, entre la clase y el espacio tiempo del carnaval, entre los aprendizajes posibles para el cuerpo bajo la tutela escolar y aquellos aleatorios e impredecibles allegados a través de la experiencia de la calle, de la esquina, del escarpado, de la cancha de barrio, de la vivencia cotidiana con escasa institucionalización.

Mucha contextualización y recontextualización¹⁶ ha pasado bajo el puente de la curricularización de la Educación Física para crear una distancia tan abismal entre divertimento y entrenamiento. Sugiere Soares (2006, p. 11) que a través de la constitución de una histórica censura y prohibición sobre aquellas prácticas divertidas (festivas, artísticas, *inoficiosas*, ociosas), que tenían al cuerpo como centro de divertimento y espectáculo, se crearon las condiciones que permitieron llegar a la domesticación tecno-científica de las prácticas cor-

¹⁵ El *parche* en el lenguaje de los jóvenes de Medellín popular, es el lugar donde se reúnen los *parces*, los amigos, los *propios*, los de la *gallada*, los del *combo*. Da cuenta de un estado similar al "estado de *boca esquina* o de *bocacalle* ya identificado en sus investigaciones escolares por parte de P. McLaren (1994)

¹⁶ Para Díaz (2001, p. 94) las prácticas pedagógicas (en este caso las corporales) implican un modo, una manera de ubicar a los alumnos en un orden legítimo y específico con respecto a normas legítimas, patrones o paradigmas de conducta, carácter y manera (intento por controlar la transformación de la experiencia corporal dentro de un sistema de relaciones sociales específicas). Recuerda que en términos de Bourdieu, la práctica escolar se relaciona con la producción de individuos equiparados con un sistema de patrones inconcientes que constituyen su cultura.

porales a la manera como hoy aparecen reunidas en la consigna conformativa de la educación corporal escolarizada. Domesticación que se deja ver en los vaciados didácticos de nuestros planes de clase o en el manual de Educación Física que se construye (generalmente) a nuestras expensas; también visible en las entrelineas de los “democráticos” manuales de convivencia generalmente armados de la mano de “buenos y ejemplares estudiantes”.

Las formaciones, las disposiciones escolares del cuerpo para la gimnástica escritural o para la gimnástica patriótica, la ejercitación higiénica, los ejercicios espiritual-religiosos de cada mañana, de cada acto escolar, los rituales de “camaradería” previos a los encuentros deportivos, etc. se reúnen en paquetes de intervención pedagógica que se transmiten de generación en generación escolar. De los atletas de feria, de Dios, de la patria y de la virtud se pasa al atleta adalid de la salud, del vigor, del deporte del espectáculo y de la representación; sólo que bajo estas consignas se ha tejido una particular y eficiente sujetación corporal. No importa el medio, entre educación deportiva y psicomotriz fluye en común la normalización física; finalmente ellas apuntan a resultados de competencia; diría Crisorio (2003) a una salud sin sujeto. Para Soares (2006, p. 13), las prácticas corporales hablan, “atestiguan cambios profundos de costumbres, de relaciones de poder, de modos de vivir, pueden asimismo, ser comprendidas como una imagen más sensible de la interconexión entre naturaleza y cultura”. En esas prácticas se puede aplicar una lectura de la cultura (ya escolarizada) operada sobre los cuerpos.

En la anotada línea de la complejización se manifiesta una ambivalencia o un *sentimiento encontrado*. La institución educativa, la escuela, escudada en una retórica humanista y humanizadora, pero detenida en una práctica (ejercicio dramático) con-formativa tradicional, desde una especie de doble moral, atenaza los cuerpos. Se predica flexible y, a punta de reforma, a espaldas de los sujetos escolares

sujetados, se reenmarca y reclasifica (acreditación social) con la idea de fortalecerse (de Fortaleza) y hacerse certera, “productiva”, “competente”, “científica”, “deportiva” y eficiente. En sus presupuestos se sigue mostrando como una de las instituciones con mayores niveles de reglamentación; desde una taylorización de nunca aflojar, entre líneas presente, a pesar de tanto ladrillo y compu-técnica, se reafirma, con cambios retóricos que no alcanzan aún para modificar significativamente, de cara a la formación digna, la dramática¹⁷ de los cuerpos escolarizados. Para aquellos que propugnan levantar conciencia histórica de la escuela vivida en los últimos doscientos años¹⁸, es perceptible, desde la resignificación del currículo oculto, la preeminencia de una tecnología corporal regimentada con asomos significativos de la escolaridad de siglo XIX. Algunos de ellos ven en el lugar que ocupa el cuerpo en la escuela una de las raíces de la crisis¹⁹ del pensamiento y las prácticas escolares corporales. Para el cuerpo, la escuela cambia de tecnologías, pero a la manera de vestiduras retoca-

¹⁷ Refiere a las condiciones de despliegue visibles en las demandas energéticas que la escuela y sus presupuestos imponen al cuerpo en la tarea que, a fuerza de ejercitaciones, intenta la conformación de un modo de ser, de exposición y de estar social. La ocupación del espacio y el tiempo social (proxémica y cronémica) y la demanda motriz (pulso, densidad, cinética, intensidad, tono) marcan referentes que permiten penetrar la lógica de tal intervención pedagógica de lo corporal.

¹⁸ Véanse estudios de García Gutiérrez y otros (2000, 2002) y los estudios pioneros de Sáenz, Saldarriaga & Ospina (1997) y Herrera & Buitrago (1999, 2005a, 2005b) y Pedraza (2004), Zuluaga (1999a, 1999b).

¹⁹ Las creencias fundantes de la intervención corporal escolar en la escuela, visibles en las primeras décadas de siglo XIX de la mano de los criterios allegados al Nuevo Reino de Granada junto con la enculturación pedagógica hispana y posteriormente alemana dejan ver dispositivos que siguen gobernando la atención del cuerpo en el marco de la matriz escolar, entre estos dispositivos: la feminización (histerización), masculinización (heroización), higienización (vigorización) y la militarización (patriotización). Ver Moreno (2003, 2007).

das en las reformas sin memoria que se tejen prevalentemente desde fuera del marco de la escuela. La memoria pedagógica nunca ha convenido a las innovaciones bancarias de la escuela y la educación.

El cuerpo en la escuela está preso en los límites que le imponen los muros de las relaciones preestablecidas. Dice Calvo (1993, p. 1) que “hoy en día es un lugar común afirmar que la educación está en crisis... prefiero afirmar (dice) que es la escuela quien se encuentra gravemente enferma y no la educación”. Plantea que la educación es el proceso de creación de relaciones posibles que demandan la referencia constante a las demandas de la heterogeneidad y la diversidad; a diferencia, sustenta, la escolarización (allí el cuerpo) no escapa a los procesos de repetición de relaciones preestablecidas. Guías, manuales, prescripciones de indicadores, serios de metas y puntualizaciones objetivistas, evaluaciones cartesianas, etc. (todas ellas) estarían en la base de una “educación bancaria” que anula la presencia y el desarrollo de un sujeto creador, activo, no pasivo y no sometido. La escuela en contravía de la democratización de la vida en sociedad, recuerda Flores d’Arcais citado por Beltrán (2006), estaría anulando el despliegue corporal en una especie de anestesia videocrática.

La profundización del despliegue democrático del cuerpo en la ciudad, pasa por la ampliación institucional de los marcos del despliegue corporal no tradicional que exige compromisos de lo público con educaciones e instituciones, con prácticas del cuerpo que riñen con “las buenas costumbres”, lo público en esto a veces debe ir en el límite; hay un cúmulo de prácticas corporales que los sectores conservadores nunca avalarán; la *herejía*, el sacrilegio, el disenso, el des-orden público, consignas de la salvaguarda funcional del cuerpo instituido. La exaltación de la participación y la conciencia crítica individual, las prácticas de vivencia corporal en libertad, configuran denotaciones de un deber ser corporal en la ciudad que demanda, en esto de las prácticas corporales seleccionadas, cultivadas, recreadas y reproducidas, un

espacio para la aleatoriedad y la espontaneidad del carnaval, prelación (más con la niñez y la juventud) de la lógica del divertimento *des-sublimado*, y de las prácticas corporales expresadas bajo la preeminencia del deseo, de la energía lúdica y de la poética corporal; hasta la ciudad y su funcionariado (allí, claro, nosotros) tendría que educarse. La *funambulización* de la calle no es sólo la expresión de una ciudad mendicante como se quiere hacer aparecer, puede ser la expresión de una ciudad que quiere exponer desde otras latitudes ocultas y ocultadas, nuevas formas de aparición de lo corporal.

Para la doctoranda Maria Cristina Rosa, citada por Soares (2006, p. 11), se trataría de un cambio en las condiciones de posibilidad del cuerpo institucionalizado relacionado con “un desvío de algo útil para algo inútil”, cansados de tanta porra y espectáculo vano con el cuerpo, detentes, clips, instalaciones, sobre ocupaciones (prácticas y despliegues) poco *serias* (...); entregarse a prácticas *innecesarias* y *paganas*, que rayan con *lo vulgar* y *lo popular*. Basta mirar por el pistillo de cualquier puerta escolar para ver qué práctica está privilegiando la chiquillada en el patio y la cancha escolar. El juego deportivo y la formación cívica son hegemónicos, pero otras prácticas de bocacalle (traídas de la calle, del extramuro) se vienen tomando el espacio-tiempo escolar; el profesorado y el manual de convivencia han tenido que ceder a las cronémicas y proxémicas de esta nueva presión social hacia el cuerpo. Está por verse si estas fuerzas desde “los usuarios” sacuden la oferta *científica* y tradicional de la Educación Física escolar y en general de las estéticas corporales recogidas en las disciplinas escolares.

Nuestra opción desde finales del siglo XIX por una “Educación Física científica” (Crisorio, 2003; Soares, 2006), es una elección que marca nuestro desvío de “las prácticas sin sentido y utilidad” (centradas en las fuerza del deseo y el divertimento), marca la sumisión *seria* y *ejemplar* de la Educación Física con respecto a una “educación bancaria”; alianza que hoy va de la mano de las teorías de la moderna

Educación eficiente (la del mundo de los indicadores, los evaluadores, las competencias). Se asume que postular el deseable corporal en términos de objetivos, indicadores de logros o metas curriculares basta para garantizar una vivencia corporal formativa en el medio escolar.

Los procesos de clasificación, enmarcación, y objetivación, naturalizados, no son interrogados y entran al mundo del sagrado escolar (la escuela en buena medida se debe a este tipo de mitificación). A fuerza de mediciones puntillosas del actuar del maestro y de la conducta y habilidad del “usuario” los pocos (empresarios y prestamistas) intentan salvar el sentido ocioso de la “inversión social escolar”; a una racionalización educativa corresponde una racionalización corporal. Cambian, desde la política, los sentidos del uso social del espacio y el tiempo, cambian los requerimientos energéticos sobre el cuerpo, cambian los referentes culturales que movilizan al cuerpo frente al saber de sí y el saber de lo otro; cambian la pautas de los intercambios sensibles que definen las estrategias de gobierno de los cuerpos en la escuela o fuera de ella.

El espacio para el florecimiento de las *relaciones posibles* está lejos de la idea de una escuela que opta por el cuerpo *competente*, antes que por el ser²⁰. La opción científica nos puso al servicio del vigor físico y de la salud, nos alejó del campo de las diversiones, del campo desublimado del libre juego, nos acercó al mundo del trabajo, nos alejó de la fiesta, nos acercó al laboratorio, nos alejó de la plaza; nos negó una dimensión de la expresión cotidiana del cuerpo en razón de la protección del vigor físico, las buenas costumbres, la salud física, las ocupaciones útiles y el buen uso de la energía corporal²¹.

²⁰ Parea ampliar el debate entre la opción contemporánea de la escuela por el ser competente, antes que por el ser, véase el interesante texto de Ricardo Crisorio en Revista de Educación Física y Deporte. Vol. 2, 2006. Medellín.

²¹ Para ampliar el debate entre divertimento y competencia física (vigor, salud)

Beltrán (2006, p. 124), citando a Maxine Green, plantea que es muy tentador, concentrarse en la instrucción más que en la educación, en las habilidades demandadas por los puestos de trabajo (precario, desigual, injusto y deshumanizado) más que en la felicidad o en la conciencia de sí y en los otros, manteniendo el acuerdo tácito de la preparación para entrar a formar parte de una comunidad donde prima la competitividad (competentes) y, donde el norte se sitúa en cómo son las cosas y cómo deben seguir siendo, no en cómo pueden y deben ser para la felicidad y la dignidad de todos y de todas. Aquí, plantea el pedagogo valenciano, cobra sentido, nuevamente, la apelación de Arendt: no es la preocupación por la eficiencia ni por la adaptación al mundo del trabajo la que debe orientar los procesos formativos; diríamos acá, lo que deba orientar la recontextualización y la propia contextualización de las prácticas corporales; debemos prestar atención a nuevos compromisos con el cuerpo escolar. Bajo la hegemonía y la subyugación del compromiso fisiológico²² las educaciones del cuerpo no responden, en el medio escolar a las solicitudes axiológicas, éticas, políticas y estéticas de un cuerpo que reclama la ciudad.

Desde una perspectiva conservadora se estaría sobredimensionando la norma de la escuela “lineal eficientista” en favor de la enseñanza de

véase en Ainsestein A, (2006) “Cuerpo y cultura: prácticas corporales y diversidad” el texto de Carmen Lucía Soares “Prácticas corporales: Historias de lo diverso y lo homogéneo”.

²² Para dimensionar la preeminencia del compromiso fisiológico en las prácticas corporales escolares, así como su sustentación pedagógica véase el trabajo “La importancia del compromiso motor y el compromiso fisiológico durante las clases de educación física” de David Martínez Gómez, María Victoria Sampedro y Óscar L. Veiga Núñez en la Revista Iberoamericana de Educación, Número 42/2 de 2007 (<http://www.rieoei.org/1631.htm>) o los planteamientos de A. Sierra (2003) en “Actividad Física y salud en primaria: El compromiso fisiológico en la clase de Educación Física. Sevilla. Wanceullen y los trabajos pioneros sobre el asunto en Eduardo Generello (1996) en “Una aproximación al estudio del compromiso fisiológico en la educación física escolar y el deporte educativo. En CSD, nº 10, (pp. 53-88). Madrid.

los contenidos y el logro de las competencias preestablecidas en función de los conocimientos y habilidades “productivas” a favor de los mejor dotados y adaptados, en favor de la disciplina, el buen comportamiento y la homogeneidad; en detrimento de los *ruidos*, de la desatención, el des-orden y la di-versidad, en detrimento de los intereses de los más que incluye a *los no (hiperactivos, mujeres, enfermos, desatentos, disminuidos físicos, necios, minorías, discapacitados, críticos, etc.)*. De cara a la comprensión de nuestra intervención pedagógica del cuerpo escolarizado hoy cobra relevancia la lectura de los intercambios estéticos que se sugieren en la escuela, con el cuerpo, en la retórica tradicional de la educación corporal. El Estado, lo jurídico, lo escolar, lo deportivo y lo medico, reflejan dispositivos de control, gestión y con-formación de los cuerpos en el contexto de la escuela que deben ser reflexionados; en la trama de los intercambios complejos, allí visibles, entre el poder de las matrices sociales (estatal, escolar, médica, familiar, medial) se dibuja una trama social desde donde se constituye la intervención con-formadora del futuro ciudadano.

3. DEESCOLARIZAR LA ESCUELA PARA EL CUERPO

Las prácticas corporales curricularizadas y homogéneas, planificadas desde fuera por los expertos contratados y plasmadas en los textos guías o facilitadas en los cursillos profesoraes ya no representa una fuente tan importante del conocimiento profesoral. Hoy —desde la calle, la televisión, los turismos privados o complementarios, los video juegos— se promueven formas alternas de divertimento y ejercitación corporal; ante la chiquillada, la oferta del profesor tiende a quedar *out*, a sonar dinosaurica; en general los niños y jóvenes murmuran por lo bajo sobre lo arcaico de la escuela y de su desfase con el espacio-tiempo, el emocionar y los códigos culturales jugados de la ciudad. Otras cosas, alrededor de lo formal y lo informal de las prácticas corporales deben problematizarnos; las educaciones corporales deben pensar que es necesario profundizar en una atención corporal pública

que, en contravía de los vestigios biologists (soporte racista), permita pensar las diferencias entre los escolarizados como salvables o equilibrables valiéndonos de la inversión pública como energía reguladora de un acceso equitativo a las prácticas corporales de ciudad. A escasos metros en una misma localidad asisten niños, jóvenes, adultos y viejos a prácticas de educación corporal profundamente inequitativas en una corporalización escolar o recreacional para la desigualdad y la exclusión.

En la escuela, la masificación (racionalización educativa) se muestra como un medio proclive para el desarrollo de estrategias pedagógicas o clínicas deplorables para la dignidad corporal: la indisciplina (reacción consecuyente con la alta densidad escolar exigida por el empresalismo educativo) es “confundida” con estigmas de “hiperactivismo enfermizo” y “agresividades psicóticas”. Las intervenciones corporales recurren al uniformismo, el aquietamiento y a una cuadrículación conductual que garantice ordenamientos corporales que recuerdan épocas oscuras del disciplinamiento corporal. La ritalina, el ácido metil fenidato, el encierro, la exclusión de actividad como castigo o el premio a “los juiciosos” a “los quietos” a los “acríticos”, a los “sapos” aparecen como opciones de regulación corporal que se camuflan en operaciones corporales del cotidiano escolar.

En la ciudad, en el marco de las atenciones y las dispensaciones corporales con-formadoras, hemos acumulado un *saber hacer* y un *poder hacer* para agredir los cuerpos (menores, niñas, mujeres, indigentes, homosexuales, negros, trabajadores informales, prostitutas, especiales, etc.) actitudes que demandan de un profundo estudio e investigación social insertos en los procesos de formación del profesorado y en general de cara a la reconfiguración de los procesos de educación corporal que emprenda la ciudad en los diferentes escenarios sociales de atención a lo corporal. Autoflagelación, ayuno, acoso, rumbas *extremas* con patrocinio público, explotación infantil, prosti-

tución precoz, tortura, ocultamiento, desaparición, encierros, castigos, exclusiones... el listado es amplio.

La ciudad, en su recato egoísta, desprecia a los que escapan²³, ignoramos sus creencias y sus prácticas corporales. Se les recibe imponiéndoles la cultura corporal hegemónica, como si carecieran de cultura. Se les trata como *menores*, o *incompletos* e *inmaduros*, la indigeneidad o la ruralidad son vistas como estadios de carencia cultural. En el marco de la manipulación laboral y la supervivencia familiar. El cuerpo infantil está sometido a prácticas de con-formación laboral precoz que coartan el libre desarrollo. El pleno desarrollo corporal es una preocupación central de la educación que debe orientar los procesos de control ciudadano de la utilización temprana de los niños en trabajos malformantes. Las condiciones de la maternidad precoz, del embarazo escolar, del aborto, demandan de una concepción del cuerpo en el funcionariado público (incluido el profesorado) y de condiciones para la investigación y la inversión en educación corporal en el contexto del bienestar social en la ciudad. Revisar, confrontar y proyectar una cultura del cuerpo que favorezca procesos de atención y comprensión ciudadana con relación a las pautas y cuidado corporal en ciudad.

En los desplazamientos, en las atenciones e intervenciones de lo corporal, un sinnúmero de prácticas de sumisión, de reacomodamiento, de subsistencia y de resistencia corporal pueden ser leídos de cara a descubrir, más que el cuerpo que nos asignaron a los edufísicos, el cuerpo que existe y padece, que goza y que se planta de cara al futuro de la ciudad. Nos resta abrir sentido, es posible que nuestras escuelas

²³ En 2005 se presentaron más de 131. 000 casos de desplazamiento forzado; ACNUR afirma que el número de personas desplazadas internamente en Colombia supera los dos millones. Según UNICEF, más de la mitad son niñas y niños (1'100. 000).

puedan ser de otra manera y el cuerpo en ella pueda desplegarse dignamente; eso implica cambios profundos en la dinámica de la escolarización (desescolarizar la escuela para el cuerpo) pero sobre todo exige procesos profundos de redefinición de nuestro actuar desde lo que creemos y decimos saber y saber hacer. La historia y la experiencia en el cotidiano escolar hablan mucho de lo posible con el cuerpo.

REFERENCIAS

- Adorno, T. (1993). *Consignas*. Buenos Aires: Amorrourto editores.
- Barbero, J. I. (1993). Las redes de la cultura física. Aproximación genealógica al saber médico en educación física. En J. I. Barbero (Ed.), *Investigación alternativa en Educación física. En II Encuentro Unisport sobre Sociología deportiva*, pp. 7-30. Málaga, España: Unisport.
- Barbero, J. I., Hernández, A. & Rodríguez, H. (2000). *El prácticum de magisterio de la especialidad de educación física desde la perspectiva del alumnado*. Valladolid, España. Universidad de Valladolid.
- Beltrán, L. F. (2006). *Hannah Arendt y John Dewey: sobre lo público y la educación*. Institut universitari d'estudis de la dona de la Universitat de València consultado el día 14 de marzo de 2007 en el sitio Web: <http://www.uv.es/iued/actividades/articulos/beltran.htm>
- Bracht, V. (2002). Identidad y crisis de la educación Física: Un enfoque epistemológico. En R. Crisorio & V. Bracht (Coordinadores): *La Educación Física en Argentina y Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata, Argentina: Ediciones Al Margen.
- Calvo, M. C. (1985). Currículum oculto y educación informal. *Revista Signos (AGECH)*, 1.
- Calvo, M. C. (1993). Del mapa escolar al territorio educativo ¿Crisis de la educación o crisis de la escuela? En J. Osorio & L. Weistein (Ed): *El Corazón del arco iris: Lecturas sobre nuevos paradigmas en educación y desarrollo*. Santiago de Chile: Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).
- Carr, W & Kemmis S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Madrid, España: Ediciones Martínez Roca.

- Crisorio, R. (2003). Educación Física e identidad: Conocimiento, saber, verdad. En R. Crisorio & V. Brath (Coordinadores): *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata, Argentina: Ediciones Al Margen.
- Crisorio R. (2006). La diferencia entre ser y ser competente. *Revista de Educación Física y Deporte*. 1 (26).
- Deleuze, G. (1998). El auge de lo social. En J. Donzelot, *La policía de las familias*. Valencia, España: Pre-textos.
- Díaz, M. (2001). *Del discurso pedagógico: problemas críticos*. Bogota: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Duque, A. (1918). *La escuela Nacional*. Medellín, Colombia: Tipografía industrial.
- García, C. Franco, S., García, F., Vásquez C. & Urrego, L. (2002). *Discursos de la educación física del siglo XIX en Medellín*. Medellín, Colombia: Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia.
- García, C., García, F., Cañas, E., Villegas, D., Giraldo A, Peralta E. & Páez, J. (2000). *Recuperación documental de los discursos acerca de la educación física del siglo XIX registrados en Medellín*. Medellín, Colombia: Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia.
- Gimeno, J. (2003). *El alumno como invención*, Madrid, España: Morata
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid, España: La Piqueta.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999). *Estrategias de poder*. Barcelona, España: Paidós.
- Gil, F., Rico, L., Fernández & Cano, A., (2002). Concepciones y creencias del profesor de secundaria sobre evaluación de Matemáticas. *Revista de investigación educativa*, 1 (20), 47-75
- Gyroux H. (2003). *La inocencia robada: Juventud, multinacionales y política cultural*. Pablo Manzano, traductor. Madrid: Morata.
- Herrera, X. & Buitrago Nelly. (1999). Las Prácticas Corporales y la Educación Física en La Escuela Primaria en Colombia entre 1870 y 1913: Resultados de la inves-

- ...tigación. . *Revista Lúdica Pedagógica, UPN, Bogotá, No. 4.* .
- Herrera, REC. & Buitrago Nelly. (2005a). Cuerpo y silencio en la escuela de comienzos del siglo XX en Colombia. . *Revista Pedagogía y Saberes.* . UPN, Bogotá, No. 21...
- Herrera, X. & Buitrago Nelly. (2005b). *Juego y escuela a comienzos del siglo XX.* . Ponencia presentada al II Congreso de Historia de la Educación Física en Bogotá, Colombia. .
- López R. J. I. (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa.* Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción de deseo.* Instituto de estudios y acción social, Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo editor.
- Moreno, W., (2003). *La relación creer-saber-poder en la disposición político-cultural del profesorado de educación física.* Tesina inédita. Universidad de Valencia, España.
- Moreno, W. (2007, mayo). *Los dispositivos escolares de la sujeción corporal.* Conferencia presentada en el VII congreso argentino y II congreso latinoamericano de Educación Física y ciencias. Mar del Plata (Argentina).
- Milstein, D. & Mendes, H. (1999). *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias.* Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Pedraza G. S. (2004). El régimen biopolítico en América Latina, Cuerpo y pensamiento social. *Iberoamericana, Nueva Época, 15 (4), 7-19.*
- Sáenz, J., Saldarriaga, Ó., & Ospina, A., (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946,* tomos 1 y 2, Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia, Conciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Unidas.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos.* Barcelona: Paidós.
- Soares, C, L. (2006). Prácticas corporales: Historias de lo diverso y lo homogéneo. En A. Ainsstein (Ed.), *Cuerpo y cultura: prácticas corporales y diversidad.* Buenos Aires, Argentina: Libros del Rojas.

- Taborda, M. (2002). Las Prácticas pedagógicas de la Educación Física en los tiempos y espacios escolares: ¿La corporalidad como término ausente? En: R. Crisorio & V. Bracht (Coordinadores), *La Educación Física en Argentina y Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata, Argentina: Ediciones Al Margen.
- Varela, J. (1997). *Nacimiento de la mujer burguesa*. Madrid: La Piqueta.
- Varela & Álvarez-Uria (1991). *La arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Zuluaga, O. L. (1999a). *La educación pública en Colombia 1845-1875. Libertad de enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá*, Bogotá: IDEP, Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O. L. (1999b). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Zavaleta, C. (2005). *El paisaje en la relación cuerpo ciudad*. Memorias de Foro sobre urbanismo y paisaje. Vitoria, España.

INVESTIGACIÓN NARRATIVA Y SUS FORMAS DE ANÁLISIS: UNA VISIÓN DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE

Andrew C. Sparkes*

José Devís Devís**

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años ha habido un creciente interés por formas de investigación narrativa en el campo de las ciencias sociales debido, entre otras cuestiones, a que la narración se entiende como una condición ontológica de la vida social y, a la vez, un método o forma de

* Andrew C. Sparkes es Catedrático de Teoría Social y director de la Unidad de Investigación Cualitativa en la School of Exercise and Health Sciences de la University of Exeter (Reino Unido). Ha escrito numerosos artículos y capítulos de libro sobre pedagogía y sociología de la educación física y el cuerpo. Ha coordinado varias obras, entre las que destacan, '*Research in physical education and sport*' y '*Talking bodies. Men's narratives of the body and sport*'. También es autor único del libro '*Telling tales in Sport and Physical Activity*' centrado en formas de representación de la investigación narrativa. Sus trabajos más recientes se ocupan de los dilemas de identidad, la interrupción de proyectos corporales, la (re)construcción narrativa del 'yo', y las historias de vida de profesores y deportistas. Desde 1998 a 2006 fue el editor de la revista *Auto/biography*, vinculada a la *British Sociological Association*.

** José Devís Devís es profesor Titular de Universidad en la *Facultat de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport* de la *Universitat de València* (España) y director de la Unidad de Investigación de Teoría y Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte. Sus áreas de interés académico son, fundamentalmente, la enseñanza de la educación física y el deporte y la pedagogía de la actividad física y la salud. Ha coordinado varios libros y es autor del libro, '*Educación física, deporte y currículum*'. Forma parte del Consejo Editorial de varias revistas internacionales y destaca *Sport, Education and Society*, *Physical Education and Sport Pedagogy* y *Movimento*.

conocimiento. Los relatos y narraciones de las personas son recursos culturales que, en gran medida, dan sentido a la vida de las personas. Por lo tanto, investigar con los relatos de las personas contribuye a comprender, por ejemplo, cómo construyen las identidades, qué sentido dan al cuerpo en sus vidas y qué papel juega la educación en todo ello. Por esta razón, Denzin (2003, p. xi) ha sugerido que

Vivimos en el momento de la narración. Está produciéndose el giro narrativo en las ciencias sociales... Todo lo que estudiamos está dentro de una representación narrativa o relato. De hecho, como académicos somos narradores, relatores de historias sobre las historias de otra gente. Llamamos teorías a esas historias.

Como parte del 'giro narrativo' los investigadores han comenzado a tomar seriamente la idea de que la gente estructura su experiencia a través de historias. Consideran que la persona es esencialmente un animal narrador de historias (MacIntyre, 1981) y un constructor natural de relatos (Josselson, 2006). Esto ha llevado a una apreciación más sofisticada de la gente como seres sociales activos y a considerar la manera en que se construyen las realidades personales y culturales a través de las historias y los relatos. Los investigadores sociales cualitativos han aumentado su interés en formas de investigación narrativa porque, de acuerdo con Polkinghorne (1995, p. 5), la narración es "la única forma lingüística adecuada para mostrar la existencia humana como acción contextualizada. Las descripciones narrativas muestran que la actividad humana es una implicación en el mundo con propósito". Somers (1994) ha llegado a señalar que los académicos toman la vida social como un relato y que la narración es una condición ontológica de la vida social:

Su investigación nos muestra que los relatos guían la acción; que la gente construye identidades (aunque múltiples y cambiantes) situándose dentro de un repertorio de historias trabadas: que la "experiencia" se constituye a través de narraciones; que la gente da sentido a lo que les ha ocurrido y está ocurriéndoles al intentar encajar o en cierta forma integrar lo que les ocurre

dentro de uno o más relatos; y que la gente está guiada en ciertas maneras, y no otras, a partir de proyecciones, expectativas y recuerdos derivados del múltiple y, en última instancia, limitado repertorio de narraciones sociales, públicas y culturales disponibles (Somers, 1994, p. 614)

Este interés y rápida expansión de la investigación narrativa durante las dos últimas décadas, acompañado de un rico corpus teórico y estudios que atraviesan a todas las ciencias humanas y sociales, apenas ha tenido repercusión en el campo de la educación física y el deporte. Esto podría parecer extraño ante las recientes peticiones para ampliar el repertorio metodológico de alternativas creíbles en el campo de la actividad física y el deporte, más allá de las formas positivistas y realistas de investigación (e.g. Carless & Sparkes, en prensa; Stelter, 2005; 2006; Krane & Baird, 2006; Sparkes, 2002; Sparkes & Douglas, 2007). No obstante, resulta necesario entender qué es la investigación narrativa y por qué realizarla si pretendemos que llegue, de manera responsable, a los miembros de nuestra comunidad científica. Por ello, en este trabajo realizaremos un repaso a las posibilidades de este tipo de investigación junto a algunos problemas, así como al significado de narración e investigación narrativa y a las formas de análisis narrativo, ilustradas con ejemplos del campo de la educación física y el deporte.

2. EL GIRO NARRATIVO EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: POSIBILIDADES Y PROBLEMAS

Aunque el interés por la narración y el análisis narrativo puede remontarse a la interpretación de la Biblia y otros textos sagrados, el giro narrativo dentro de las ciencias sociales tiene en la actual coyuntura de la postmodernidad uno de sus principales estímulos. En concreto, destacamos las transformaciones sociales y culturales que están afectando a multitud de órdenes de la vida de las personas, incluidas las maneras de entender el mundo, el conocimiento y a sí mismas. Los valores, las formas de conocimiento y las estructuras universales y estables sobre las que se cimentó la modernidad, están sustituyéndose

por valores, formas de conocimiento y estructuras más particulares, inestables y multidimensionales.

Ante esta situación de cambio constante y de incertidumbre en el futuro, los sujetos/las personas se muestran extremadamente vulnerables. Las identificaciones y desidentificaciones a las que se ven sometidos, tanto con cosas como con otras personas, instituciones y relaciones de todo tipo, hacen de las subjetividades y las identidades personales y sociales un nudo gordiano que deberá ser objeto de atención de todos. Como señalan algunos autores, muchos de los problemas que emergerán en los próximos años tendrán que ver con las identidades, las subjetividades y las emociones, aspectos claves de nuestra naturaleza humana. Y, precisamente, la investigación narrativa posee un gran potencial para explorar estos problemas de la postmodernidad.

Así, por ejemplo, Roberts (2002, p. 115) señala que el estudio narrativo de las vidas de la gente “se ha convertido en un área sustantiva para el análisis de las experiencias de vida y la identidad conectada con los grupos sociales, las situaciones y los acontecimientos”. De hecho las narraciones también proporcionan una estructura para nuestro sentido del yo y la identidad porque a la vez que contamos relatos sobre nuestras vidas creamos una identidad narrativa.

Como señalan Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber (1998), las relaciones entre la identidad y la narración son extremadamente complejas y variadas. Para ellos, ninguna historia o relato es unidimensional en sus voces y la identidad puede tener muchos componentes y estratos. A pesar de dicha complejidad, consideran que las formas de análisis narrativo son adecuadas para entender dichas relaciones, ya que la identidad es una construcción narrativa. El análisis narrativo permite el estudio sistemático del significado y la experiencia personal y es muy útil para explorar las cualidades del pensamiento humano y el poder de los relatos para redefinir la identidad.

El giro narrativo también se ha considerado adecuado para comprender los significados con el que las personas componemos el mundo. El significado resulta básico para el ser humano y su naturaleza humana supone la construcción activa de significado. En este sentido, el estudio de los relatos y las historias permite comprender los significados que se expresan, organizan y crean en ellas (Bruner, 2002). Otra razón que justifica este giro es que las narraciones permiten iluminar en gran medida lo personal. De hecho, las historias que la gente cuenta son útiles porque aportan información sobre los mundos interiorizados de ellos mismos o de otros, permitiendo a los investigadores adentrarse en las experiencias vividas de las personas en el mundo postmoderno (Crossley, 2003; Goodley, 2001).

Sin embargo, los relatos no son sólo algo personal, también son algo social y cultural. Como apunta Cortazzi (1993, p. 2) el análisis narrativo puede verse como “una ventana abierta a la mente o, si estamos analizando las narraciones de un grupo específico de relatores, como una ventana abierta a su cultura”. Por lo tanto, el estudio de la narrativa puede utilizarse para explorar las subjetividades individuales y del grupo. El estudio de las narrativas es útil por lo que revelan de la vida social, ya que la cultura ‘habla por sí misma’ a través de una historia individual. Esto es debido a que, como señala Murray (1999, p. 53), “las narraciones no son, aunque lo parezca, manantiales que emanan de las mentes individuales de las personas sino que son creaciones sociales. Nacemos dentro de una cultura que tiene preparado un caldo de narraciones del que nos apropiamos y aplicamos en nuestra interacción social diaria”. Es decir, los relatos individuales de la gente son, al mismo tiempo, personales y sociales.

El potencial de los estudios narrativos para explorar las relaciones entre las identidades y la cultura ha sido reconocido en el campo de la salud y la enfermedad, especialmente para acceder al mundo personal de la enfermedad. Como señala Bury (2001, p. 264),

(...) por una parte la exploración de los relatos de las enfermedades crónicas arroja luz sobre la naturaleza de la ruptura y experiencia trastornada, sobre sus significados y acciones para tratar con ella. Por otra parte, el estudio de tales narraciones tiene el potencial de revelar un grupo importante de temas sobre las relaciones entre la identidad, experiencia y culturas de la 'modernidad tardía'.

La relación dialéctica entre las personas y la cultura a la que pertenecen se observa cuando la gente cuenta sus propias historias de enfermedad, ya que las componen de combinaciones narrativas que la cultura tiene a su disposición (Frank, 1995). Desde este punto de vista, el enfoque narrativo, más que ver a las personas como simples recipientes pasivos permite investigar las relaciones entre las acciones personales (agencia) y la estructura social. Como señalan Goodley, Lawthom, Clough, & Moore (2004):

Creemos que los relatos de vida – nuestras formas elegidas de narración- nos dicen mucho de los individuos y la colectividad, de lo público y lo privado, de lo estructural y lo personal y de los mundos reales y ficticios. Las historias ocupan un lugar central en el conocimiento de las sociedades... Las narraciones están siempre politizadas, estructuradas, culturizadas y socializadas... Las narraciones son nuestra mejor esperanza para capturar las estructuras que continuamente dan forma, separan y dividen a los seres humanos. (p.p. viiii-x)

Si, tal y como hemos señalado, la investigación narrativa ofrece muchas posibilidades para investigar el yo y las identidades, lo personal y lo social, así como las relaciones entre las identidades y las culturas o la agencia y la estructura, también encierra algunos problemas o peligros. La literatura específica apunta a que el giro narrativo corre el peligro de reducir el yo y las identidades a un simple juego del lenguaje. En este sentido, Crossley (2003) & Freeman (2003) sugieren que conceptualizar la vida fundamentalmente en términos de lenguaje, es decir, hacer equivalente la identidad y la narración, puede resultar en una especie de determinismo o reduccionismo lingüístico y social. Más que considerar que 'la identidad es una narración' o que 'la narración en una identidad', algunos autores son más prudentes en señalar que el yo y las identidades se forman mientras se cuentan los

relatos sobre las propias vidas (Ezzy, 1998; Kerby, 1991). En este sentido, Eakin (1999, p. 125) dice que la narración juega un papel central en la estructuración del sentido de identidad y del yo, pero considera que “es un error hacer de la identidad narrativa una equivalencia con la entera experiencia del yo”. Craib (2000) también señala que, a menudo, los investigadores idealizan los relatos de vida y eliminan incómodas realidades psíquicas. Como apunta Day Sclater (2003, p. 3), debemos reconocer “el poder del lenguaje pero sin perder de vista el significado de las realidades psíquicas”. Por lo tanto, desde nuestro punto de vista, el uso responsable del giro narrativo implica el uso equilibrado del poder del lenguaje en la construcción y reconstrucción de las identidades y el yo, sin perder de vista que existen otras formas de experiencia humana.

3. ¿QUÉ ES LA NARRACIÓN?

La respuesta a esta pregunta no es fácil porque existen muchas definiciones que indican la diferencia de significados que la literatura ha asignado a la narración. En cualquier caso, consideramos necesario indagar brevemente en ello. Nuestro propósito no es el de ofrecer una definición, sino más bien, como señala Shenhav (2005), rastrear lo que se cuece en el campo de la investigación narrativa para poder adoptar una determinada posición al respecto.

A menudo, decimos que la narración tiene que ver con contar historias o relatos e, incluso, estos términos los tomamos como sinónimos. Sin embargo, algunos autores consideran que son términos diferentes y reclaman que se reconozcan dichas diferencias (Cobley, 2001; Frank, 1995; Maines, 2001). Para Frank (1995), el relato se refiere a las historias reales que la gente cuenta, mientras que la narración o la narrativa se refiere a las estructuras que subyacen a las historias. En concreto, Gergen (1999) identifica seis características de las narraciones:

- Una historia con un argumento que está penetrado de valores, ya que las narraciones son estructuras evaluativas que conllevan una posición moral.
- Un relato entendible en el que los acontecimientos son seleccionados para construir una trama razonable y significativa.
- Los acontecimientos están organizados de manera ordenada.
- Los personajes poseen identidades continuas a lo largo del tiempo.
- Relaciones causales que construyen los fundamentos del esquema contado.
- Una estructura que posee un comienzo y un final, que crea una direccionalidad y contiene una cierta percepción de propósito.

Estas características indican que la narración es una construcción social de la que dependen las personas para contar sus historias y ha ido tomando forma durante la interacción entre la gente a partir del material narrativo disponible en la cultura en la que viven dichas personas. Como señala Bruner (1997, p. 15), “la narración es la forma de pensamiento y expresión de la visión del mundo de una cultura”. De alguna manera una narración implica algún tipo de estructura de la que las personas no son totalmente conscientes cuando cuentan sus historias debido a su naturaleza social y cultural.

4. ¿QUÉ ES LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA?

La investigación narrativa está adquiriendo cada día mayor relevancia en las ciencias sociales y humanas. Para algunos autores se trata de una forma específica de investigación, dentro del paradigma cualitativo, con su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento. A nuestro parecer, se trata de una perspectiva de investigación que amplía las formas de investigación cualitativa, ya que en su seno puede incluir algunas estrategias metodológicas, fuentes de recogida de datos y formas de análisis y representación más convencional y otras más novedosas.

Desde el punto de vista conceptual, si las personas somos seres que contamos las historias que vivimos individual y colectivamente entonces, tal y como señalan Connelly & Clandinin (1990, p. 6), “la investigación narrativa es el estudio de las formas en que los seres humanos experimentamos el mundo”. Desde el punto de vista metodológico, la investigación narrativa es un proceso de recogida de información a través de los relatos que cuentan las personas sobre sus vidas y las vidas de otros. Las fuentes de recogida de dichos relatos son las entrevistas, las cartas, las autobiografías y las historias orales. Si nuestra mirada se dirige a los supuestos ontológicos que subyacen en las investigaciones narrativas actuales, encontramos una ontología realista y otra relativista que se corresponden habitualmente con una epistemología realista y otra constructivista (Lieblich et al., 1998).

Los supuestos ontológicos realistas consideran que la realidad (por ejemplo, el yo o la identidad) es independiente de nosotros, está ahí fuera y puede ser conocida. Según Smith & Sparkes (2006), estos supuestos sostienen que la identidad es el relato que se encuentra escondido dentro de nosotros, ya que se ha construido con materiales recogidos anteriormente. Por lo tanto, para saber quienes somos, cual es nuestra identidad, debemos descubrir la historia inconsciente y hacerla explícita al compartirla con alguien. De esta manera, cuando contamos o escribimos una historia o relato, no estamos creando una identidad, sino describiendo algo (narración) que ya había sido creado previamente y estaba escondido en nuestra mente. La epistemología que se deriva de aquí considera objetivo el conocimiento del mundo y de la identidad, y también considera que puede establecerse algún sistema para obtener interpretaciones creíbles a partir de otras menos creíbles. En este sentido, las narraciones tienen la capacidad de reflejar las realidades de las experiencias de la gente y, por lo tanto, pueden establecerse relaciones congruentes entre lo que se cuenta de la vida de las personas y lo que realmente viven.

Por el contrario, los supuestos relativistas consideran que el mundo y la identidad son múltiples, es decir, existen diversas realidades dependientes de la mente de las personas. Dichos supuestos se relacionan con una epistemología constructivista que considera el conocimiento como una construcción social y falible y, además, valora múltiples formas de adquirir conocimiento. Desde este punto de vista, no puede haber conocimiento libre de teoría y nunca puede saberse con certeza qué hay ahí fuera. Sin embargo, esto no es un problema para quienes se adhieren al relativismo. Más bien es el resultado de asumir que los seres humanos tenemos un conocimiento finito de nosotros mismos y del mundo en que vivimos. Por lo tanto, las identidades y narraciones se consideran cosas que la gente crea, hace y da forma en relación con una determinada audiencia y en un momento y contexto particular.

Para completar la idea que hemos ido creando de lo que entendemos por investigación narrativa, nos parece adecuado referirnos a las dos posiciones básicas que adoptan los investigadores a la hora de encarar el análisis de las narraciones. Estas posiciones son: a) la del analista de relatos que realiza un análisis de la narración y piensa *sobre* los relatos, y b) la del relator de historias que realiza un análisis narrativo y piensa *con* los relatos (Atkinson, 1997; Bochner, 2001; Polkinghorne, 1995; Smith & Sparkes, 2006). La primera posición se refiere a los investigadores que toman las historias o relatos como hechos sociales, datos para un análisis riguroso y sistemático, mediante el uso de procedimientos, técnicas y estrategias analíticas. Es decir, realizan un análisis *de* las narraciones con el propósito de explorar ciertas características de contenido o estructura de los relatos e, incluso, llegan a teorizar sobre ellos desde alguna perspectiva sociológica, psicológica o de otra disciplina académica. Desde este punto de vista, la implicación del investigador o investigadora en el proceso de análisis se realiza pensando *sobre* las historias. Adopta, por tanto, una postura estrictamente metodológica a la hora de encarar el análisis, ya

que somete el relato al escrutinio técnico, lo reduce a contenido y analiza dicho contenido para obtener patrones, categorías o temas. Las formas en que representa el analista su historia son un relato caracterizado por la autoridad de la experiencia, el punto de vista de los participantes y la omnipresencia interpretativa. Es decir, lo que Sparkes (2002) denomina un relato realista que expresa neutralidad, distancia y control de las voces de los participantes en la historia por parte del investigador.

La segunda posición, la del relator de historias, indica un tipo de investigación y análisis en el que el producto es el propio relato. Los investigadores o investigadoras se embarcan en un análisis de las técnicas narrativas que utilizan las personas cuando cuentan sus historias y que les sirven para interpretar y dar sentido al mundo. Las historias ya hacen el trabajo de análisis y de teorización. Desde este punto de vista, el investigador participa del momento en que se está contando la historia puesto que interactúa dialógicamente con el narrador con la misión de acompañarle, ayudarle a evocar el relato y participar incluso corporalmente. Para conseguirlo, es muy importante que los investigadores elaboren un relato creativo, en lugar de un relato realista, donde la escritura se convierte en un método de análisis y la teoría se encuentre en la historia. Esto exige pensar *con* los relatos y no sobre ellos, así como una implicación desde dentro y no un análisis desde fuera. Para Frank (1995, p. 23), “pensar con un relato significa experimentarlo de manera que afecta a la vida de uno” o escribirlo, es decir, representarlo de manera que afecte a la vida de los lectores y lectoras.

5. EL ANÁLISIS NARRATIVO: LOS QUÉ Y LOS CÓMO

Una de las principales preocupaciones de aquellas personas que se dedican a la investigación narrativa es la que se refiere a las formas de análisis. Algunos autores se han ocupado de diferenciar un tipo de

análisis narrativo, propiamente dicho, de otro más tradicionalmente cualitativo. Este es el caso de Bolívar (2002) que, aún reconociendo que ambas formas utilizan información narrativa y contribuyen de modo relevante a generar conocimiento social, las considera muy diferentes por variar sustancialmente en el modo de proceder y las maneras de representar los datos en los informes de investigación. La primera forma, denominada análisis paradigmático, procede por categorías o tipologías en busca de temas comunes en las historias o relatos con la intención de llegar a determinadas generalizaciones. En cambio, la segunda, procede en busca de los aspectos singulares de cada relato para llegar a elaborar una nueva narración que torne significativos los datos o la información inicial.

Otros autores han identificado dos grandes partes en la teoría narrativa de la cual derivan formas distintas de análisis. Este es el caso de Denzin (1997) que se refiere a los que enfatizan la historia (lo que ocurre a las personas) y los que enfatizan el discurso (cómo cuentan la historia). De manera similar, Gubrium & Holstein (2000) señalan que existen investigadores preocupados por los elementos sustantivos del relato y su organización (el contenido, la trama, los personajes), es decir, se ocupan de los *qué* de las historias. En cambio, otros investigadores trabajan alrededor de los *cómo* de las historias, es decir, la manera de construir el relato y la realidad social. Precisamente, estos dos grupos de intereses alrededor de los *qué* y los *cómo* de las historias nos servirán para mostrar varias formas de análisis narrativo disponible en la comunidad de las ciencias sociales y que ya se han utilizado el campo de la educación física y el deporte.

5.1. Formas de análisis sobre los *qué*

Entre las distintas formas de análisis sobre lo que se cuenta en las historias o relatos se distingue las que ponen el énfasis en el contenido y las que lo ponen en la estructura. El análisis de contenido y el análisis

sis estructural de la forma son dos formas de análisis narrativo que se comparte con otras tradiciones cualitativas, tanto en su versión más analítica o parcial como la más global u holística que pasamos a comentar más de detalladamente y con algunos ejemplos.

Análisis paradigmático de contenido

El análisis paradigmático de contenido examina las similitudes y diferencias temáticas existentes entre diferentes relatos. El principal potencial de esta forma de análisis reside en su capacidad para desarrollar un conocimiento general sobre temas centrales que constituyen el contenido de las historias objeto de estudio. El proceso de análisis consiste, según Leiblich et al. (1998), en dividir el texto en pequeñas unidades de contenido y someterlas a tratamiento narrativo descriptivo o estadístico. Existen muchas variantes en este tipo de análisis, dependiendo del objetivo del estudio y del material narrativo. En general, podemos decir que el uso de una u otra variante dependerá del criterio que prime en el proceso, ya sea la objetividad y tratamiento cuantitativo de la información o el criterio hermenéutico y tratamiento cualitativo. Aún así, podrían utilizarse formas combinadas que hacen difícil distinguir claramente una u otra forma.

En el ámbito de la educación física, Squires & Sparkes (1996) utilizaron un tipo hermenéutico de análisis paradigmático de contenido para explorar los problemas vividos por cinco profesoras lesbianas de educación física a lo largo de su carrera profesional. Entre los temas surgidos de dicho análisis se encontraba la relación con los colegas de trabajo, el modo de afrontar la homofobia, la separación entre la vida privada y pública de las profesoras, así como otros problemas de identidad y edad. Con ello pretendían mostrar las maneras en que la homofobia y el heterosexismo impregnaban el mundo escolar y cómo afectaba a las interacciones de las profesoras con el resto de la comunidad escolar. En el ámbito del deporte también se ha utilizado este

tipo de análisis para estudiar los problemas de identidad de cuatro hombres que sufrieron lesiones de médula espinal jugando al rugby y que a raíz de ello se autodefinen como minusválidos (Sparkes & Smith, 2001, 2002). Entre los temas fruto del análisis destacaron la desaparición del cuerpo, la pérdida de masculinidad y de identidad deportiva, y el deseo de un yo restaurado. También analizaron la manera en que estos temas interactuaban para configurar las relaciones yo-cuerpo y se mostraban los problemas de estos hombre para la construcción de nuevos recursos ante una clara escasez de medios narrativos con los que crearse nuevas identidades.

Análisis holístico de contenido

En esta forma de análisis se utiliza el relato completo para el estudio del contenido, separándolo en secciones y analizando cada una de ellas en relación con el resto del relato o conjunto de la historia (Lieblich et al., 1998).

Un ejemplo de este tipo de análisis se encuentra en un trabajo de Devís & Sparkes (1999, 2001, 2004), realizado con un estudiante universitario de educación física llamado Guillem (pseudónimo) que sufrió una crisis de identidad al leer un libro que se solicitaba en una de las asignaturas de sus estudios. En esta investigación se contextualiza la crisis de Guillem a partir de sus datos biográficos relativos a la religión, los miembros de su familia, el papel de las organizaciones juveniles y el deporte en su vida, así como la forma en que todo ello influyó en su manera de entender el mundo que le rodeaba. También se explora el impacto de la crisis de identidad en su vida y las estrategias que utilizó para afrontarla y superarla. Finalmente, con la ayuda de diferentes conceptos teóricos se reflexiona sobre los problemas del cambio de yo y sus implicaciones de todo ello para las personas que intentan llevar a cabo una pedagogía crítica en la formación del profesorado de educación física.

Esta forma de análisis también se ha realizado en el estudio biográfico de una deportista de élite (Jessica en pseudónimo) que vio trunca su carrera deportiva por una enfermedad (Sparkes (1998, 2001). Los principales temas que emergieron de los datos fueron, entre otros, los sentimientos de pérdida y fragmentación, el desmoronamiento de un cuerpo glorificado y el yo asociado, y el mantenimiento de un yo del pasado. Con el apoyo de diversas teorías, en este estudio se muestra cómo una fuerte identidad deportiva puede resultar un obstáculo en el proceso de adaptación a una nueva situación personal.

Análisis categórico de la estructura

Como nos recuerdan Lieblich et al. (1998) los aspectos formales de la estructura, tanto como su contenido, expresan la identidad, las percepciones y los valores de quien cuenta el relato. Por ello, el análisis de la estructura de las historias y de la manera en qué están organizadas es objeto de preocupación por parte de los investigadores narrativos. Una de las formas de análisis estructural es la categórica, es decir, la que examina los aspectos formales de diferentes secciones o categorías y se centra en la práctica narrativa en acción de varios relatos, buscando similitudes y diferencias en cómo cuentan las historias o relatos.

Un ejemplo de este tipo de análisis de encuentra en el estudio que realizaron Brock & Kleiber (1994) de las historias que contaron 17 deportistas universitarios de élite sobre las lesiones que pusieron fin a sus carreras deportivas. Su análisis sugiere que los profesionales de la salud deberían estar dispuestos a escuchar las narraciones completas que los deportistas cuentan de sus lesiones porque obtendrían una estructura narrativa en capítulos similar a la siguiente:

- Un prólogo en el que celebran sus habilidades físicas y les reconocen su rendimiento en la escuela secundaria

- Capítulo 1 en el que cuentan que deciden dedicarse al alto rendimiento en la universidad
- Capítulo 2 en el que detallan su entrenamiento y cómo se produjeron las lesiones (tiene consecuencias en los siguientes capítulos)
- Capítulo 3 en el que dan cuenta de la rehabilitación y sus intentos de volver a la práctica deportiva de alto nivel
- Capítulo 4 en el que reconocen que sus lesiones ponen fin a sus carreras deportivas y deciden dejarlas
- Capítulo 5 en el que cuentan una cierta experiencia de pérdida, acompañada de sentimientos de aislamiento, confusión, culpabilidad y desconexión (en varios grados y combinaciones)
- Capítulo 6 en el que 20 años después de las lesiones cuentan cómo han influido sus historias en su desarrollo personal posterior

Para los autores, la toma de conciencia de esta estructura narrativa puede ayudar a los profesionales de la sanidad a identificar a aquellos pacientes cuya experiencia de la enfermedad sea más problemática. Así podrían anticiparse para intervenir rápidamente y modificar el curso de su malestar y, por lo tanto, permitir una más rápida rehabilitación. Como se desprende de este estudio, el análisis de la narrativa de la enfermedad puede resultar un buen complemento a una visión biomédica.

Análisis holístico de la estructura

Esta modalidad de análisis aborda los relatos en su conjunto y el material narrativo se utiliza para conocer las variaciones en su estructura (Lieblich et al., 1998). Mediante el análisis de la estructura del relato, tal y como se ha contado, el investigador puede descubrir la construcción personal que la persona hace de la evolución de su experiencia vital.

El esquema más citado para un análisis global de la estructura narrativa lo proporciona Gergen & Gergen (1983) al considerar que las

narraciones generan una direccionalidad entre los acontecimientos, ya que evolucionan de manera ordenada hacia un determinado fin. Después de estudiar los cuatro géneros narrativos clásicos (el romance, la comedia o melodrama, la tragedia y la sátira) observaron que todos ellos tenían en común la existencia de cambios en el carácter evaluativo de los acontecimientos a lo largo del tiempo. A partir de esto, los autores anteriores identificaron tres formas narrativas en relación con el desarrollo de un argumento a lo largo del tiempo. Una es la narración progresiva porque el relato avanza de manera continua. Otra es la narración regresiva, en el curso de la cual se observa un deterioro o declive. Por último está la narración estable, cuyo argumento se mantiene uniforme a lo largo del tiempo.

Estas tres formas narrativas como criterio de análisis ofrecen muchas posibilidades en el estudio de los relatos del profesorado de educación física. Por ejemplo, ¿qué narraciones caracterizan los relatos del profesorado sobre sus cuerpos a lo largo del tiempo, las de progreso, declive o estabilidad? Sobre estos aspectos puede consultarse el trabajo de Sparkes (1996). De la misma manera, ¿qué tipo de narrativa configura sus historias a lo largo del tiempo en relación con su estado de salud, sus habilidades pedagógicas y sus orientaciones hacia un currículum de innovación y cambio? Con ello no sólo comprenderíamos el mundo en el que vive y trabaja el profesorado de educación física, sino que permitiría articular cualquier intento o negociación de cambio. Por ejemplo, si se observa que la narrativa de un profesor sobre una innovación se deteriora o evoluciona en declive, ¿cómo podría modificarse dicha estructura narrativa para aceptar de mejor grado el cambio?

Entre las pocas investigaciones realizadas en el ámbito deportivo destaca el trabajo realizado por Sparkes & Smith (2002) con varones que han sufrido lesiones de médula practicando deporte. En este caso, se apoyaron en tres estructuras narrativas definidas por Frank (1995),

la de restitución, caos y búsqueda, y sus datos mostraron estas tres líneas argumentales. La de restitución venía a decir, 'Ayer estaba sano, hoy estoy enfermo, mañana estaré sano de nuevo'. La narración del caos trazaba una línea argumental opuesta a la anterior, ya que en ella el sujeto se imagina que la vida nunca será mejor y existe una ausencia de orden narrativo. Finalmente, la narración de búsqueda dibuja un argumento en el que afrontan el sufrimiento, aceptan la enfermedad e intentan utilizarla con la creencia de que algo puede ganarse.

5.2. Formas de análisis sobre los *cómo*

A continuación presentamos dos de las principales formas de análisis narrativo centradas en los *cómo* de los relatos, el análisis conversacional y el análisis del discurso.

Análisis conversacional

Hutchby & Wooffitt (1998, p. 14) definen el análisis conversacional como "el estudio de la conversación-en-interacción (grabada) que ocurre de manera natural... y sirve principalmente para descubrir cómo los participantes comprenden y responden a cada uno de los demás en su turno de intervención, y que se centra en cómo se generan las secuencias de interacción." El análisis conversacional aborda, por tanto, la organización estructural y la organización secuencial de la conversación y todo ello a partir de materiales de interacción que ocurren de manera natural. De este modo, podrán extraerse los patrones estables y organizados que muestran los participantes, todo ello contextualizado de manera que la conversación refleje y sea, a la vez, productora de las circunstancias de su producción.

El análisis debería centrarse en las actividades que ocurren durante la conversación (contexto proximal) sin tener en cuenta el contexto

distal que recogería temas como la clase social, la etnia, el género de los participantes o los contextos culturales en los que tiene lugar la conversación (Speer, 2001). Sin embargo, para Smith & Sparkes (2005) esto resulta problemático. De ahí que defiendan la importancia de ambos contextos a la hora del análisis. Así, por ejemplo, en el análisis de una conversación entre un hombre deportista y una mujer deportista discapacitada, los constructos de género, identidad deportiva y discapacidad deberían ser considerados y discutidos tanto si surgen explícitamente como si no en el discurso de los participantes.

No obstante, el análisis conversacional puede contribuir potencialmente a que entendamos nuestras vidas analizando los caminos a veces sutiles en los que el discurso se construye de forma interactiva y es utilizado por los miembros de una determinada institución (por ejemplo, el profesorado y el alumnado en las clases de educación física). En el ámbito de la educación física y el deporte existen algunos primeros intentos por utilizar este tipo de análisis. En concreto, Jimmerson (2001) ha realizado un (re)análisis conversacional del lenguaje utilizado en los vestuarios de una universidad norteamericana. Su intención era la de explorar cómo la gente modula los significados con ironía, eufemismos, doble intención, humor, métrica o pausas, en lugar de considerar el valor directo de las palabras o asumir significados ocultos. Finlay & Faulkner (2003) examinaron cómo las atribuciones se manejaban en las conversaciones que los deportistas mantenían sobre sus resultados. Se trata de una manera alternativa de abordar el estudio de las atribuciones en psicología del deporte, ya que las atribuciones se discuten conforme emergen en el transcurso de la interacción social.

Análisis del discurso

Esta forma específica de examinar los *cómo* de los relatos resulta difícil de definir debido a la heterogeneidad de variantes empleadas

por los investigadores (por ejemplo, aproximación sintética, sociolingüística interactiva, o análisis crítico del discurso). Aún así, como idea general podíamos entenderlo como el estudio de la construcción de significado y del uso del lenguaje en sentido amplio (Wetherell, 2001). Para comprenderlo mejor, Phillips & Hardy (2002) definen primero el término discurso como el conjunto interrelacionado de textos (hablado, escrito, pictórico, simbólico, de artefactos) y las prácticas sociales de su producción, difusión y acogida. Por lo tanto, el análisis del discurso es un método para el estudio de los fenómenos sociales que busca las conexiones entre los discursos (conjunto interrelacionado de textos) y el contexto social en el que se crea. Digamos que, al compararlo con el análisis conversacional, es una forma de análisis que incorpora el contexto lejano, ya que se preocupa por los recursos y estrategias textuales que personas concretas utilizan en situaciones sociohistóricas particulares.

Este tipo de análisis también está comenzando a utilizarse en el ámbito de la educación física y el deporte, aunque es raro su uso. Por ejemplo, Ronholt (2002) ha utilizado una versión del análisis crítico del discurso para explorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación física escolar de Dinamarca. En este trabajo, la autora muestra cómo los discursos socioculturales penetran en los discursos prácticos del profesorado y alumnado en las clases, así como las relaciones entre los discursos de educación física y las relaciones de género. También indica cómo dichos discursos construyen y son construidos por las estructuras sociales de las clases y la influencia que tienen en el aprendizaje del alumnado. Al enfocar el trabajo al currículum oculto, Ronholt (2002, p. 34) considera que

Para el profesor/a es posible desafiar los discursos de la práctica, si es consciente de ellos. Las relaciones de género y los diferentes discursos de la educación física deben ser parte del conocimiento del profesorado de EF para reflexionar críticamente y reaccionar pedagógicamente en una situación educativa.

6. COMENTARIOS FINALES

En este trabajo hemos realizado un repaso a las posibilidades de la investigación narrativa, junto a algunos problemas derivados de ella, al significado de narración e investigación narrativa, así como de las formas de análisis narrativo, ilustradas con ejemplos del campo de la educación física y el deporte. No obstante, somos conscientes de que, como ocurre con cualquier otro campo nuevo que trata de legitimarse dentro de la comunidad científica, no es extraño encontrar problemas (Craib, 2000; Crossley, 2003; Eakin, 1999; Freeman, 2003), rechazos (Strawson, 2004) y tensiones entre diversas perspectivas onto-epistemológicas (realistas, relativistas o constructivistas), posiciones investigadoras (analista o relator) o formas de análisis (las centradas en los qué o los cómo, por ejemplo) (ver Smith & Sparkes, 2006). Pero estas divergencias no hacen más que demostrar la actividad y el bulli- cío académico que despierta actualmente la investigación narrativa. Más que entenderlas como enfrentamientos, deberíamos ver las divergencias como posiciones coexistentes que incluso pueden complementarse. Esto no siempre es fácil, pero hay indicios en este sentido. Por ejemplo, aparte de que los investigadores analistas y relatores suelen llevarse bien, a pesar de las diferencias, existen propuestas de distintos autores para combinar formas distintas de análisis narrativos. Coffey & Atkinson (1996) ya señalaban la conveniencia de utilizar varios tipos de análisis para comprender bien los relatos y hacer justicia a la complejidad de experiencias del narrador y sus historias. También Gubrium & Holstein (2000) sugieren la complementariedad en el análisis de los *qué* y los *cómo* de los relatos, si bien eso no significa que deba hacerse en todos los casos. Incluso llegan a proponer el uso de la estrategia del *analytic bracketing* que consiste en alternar el foco de análisis entre los *qué* y los *cómo* para ensamblar una escena contextualmente y la foto del uso del lenguaje cotidiano en su contexto. Como apunta Sparkes (2003), parece menos productivo tratar de defender la superioridad de una forma de análisis sobre otra que la

combinación de formas, especialmente si los investigadores quieren ser sensibles a la complejidad y multiplicidad de identidades y relaciones entre el yo y el cuerpo.

REFERENCIAS

- Atkinson, P.P. (1997). Narrative turn or blind alley?, en *Qualitative Health Research*, 3 (7), 325-343.
- Bochner, A. (2001). Narratives Virtues. En *Qualitative Inquiry*, 7, 131-157.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? . Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1 (4). Consultado en. <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Brock, S. & Kleiber, D. (1994). Narrative in medicine. The stories of elite college athletes' career-ending injury. En *Qualitative Health Research*, 4, (4), 411-430.
- Bruner, J. (2002). *Making stories*. Cambridge, MA. Estados Unidos: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bury, M. (2001). Illness narratives. Fact of fiction? En *Sociology of Health & Illness* 3 (23), 263-285.
- Carless, D. & Sparkes, A. (en prensa). The physical activity experiences of men with serious mental illness. Three short stories. En *Psychology of Sport and Exercise*.
- Cobley. (2001). *Narrative*. Londres: Routledge.
- Coffey, A. & Atkinson. (1996). *Making sense of qualitative data*. Londres: Sage.
- Connelly, M. & Clandinin, J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. En *Educational researcher*, 5 (19), 2-14.
- Cortazzi, M. (1993). *Narrative analysis*. Londres: Falmer.
- Craib, I. (2000). Narratives as bad faith. En M. Andrews, S. Sclater, C. Squire y A. Treacher (Eds.), *lines of narrative*, (p.p. 64-74). Londres: Routledge.

- Crossley, M. (2003). Formulating narrative psychology: the limitations of contemporary social constructionism. En *Narrative inquiry*, 2 (13), 287–300.
- Crossley, M. (2000). *Introducing narrative psychology*. Buckingham, Uk. Open University Press.
- Day Sclater, S. (2003). What is the subject? En *Narrative inquiry*, 2 (13), 317–330.
- Denzin, N. (1997). *Interpreting ethnography*. Londres: Sage.
- Denzin, N. 2003). Foreword: narrative's moment. En M. Andrews, S. Sclater, C. Squire y A. Treacher (Eds.), *lines of narrative*, (p.p. xi-xiii). Londres: Routledge.
- Devís, J. & Sparkes, A. (1999). Burning the book: a biographical study of a pedagogically inspired identity crisis in physical education. En *European physical education review*, 2 (5), 135-152
- Devís, J. & Sparkes, A. (2001). La crisis de identidad de un estudiante universitario de educación física. Un estudio biográfico. En J. Devís (Coord.), *La educación física, el deporte y la salud en el siglo xxi*. Alcoy, España: Editorial Marfil.
- Devís, J. & Sparkes, A. (2004). La crisis de identidad de un estudiante universitario de educación física. La reconstrucción de un estudio biográfico. En A. Sicilia y J-M. Fernández-Balboa (coord.), *La otra cara de la investigación. Reflexiones desde la educación física*. Sevilla, España: Wanceulen.
- Eakin, (1999). *How lives become stories. Making selves*. Londres: Cornell University Press.
- Ezzy, D. (1998). Theorizing narrative identity. symbolic interactionism and hermeneutics. En *The sociological quarterly*, (39), 239-252.
- Finlay, Sara-jane & Faulkner, G. (2003). 'Actually i was a star': managing attributions in conversation [64 paragraphs]. *Forum. qualitative social research* 4(1). Disponible en. <http://www.qualitativeresearch.net/fqs-texte/1-03/1-03finlayfaulkner-e.htm>
- Frank, A. (1995). *The wounded storyteller*. Chicago, Estados Unidos: The university of Chicago press.
- Freeman, M. (2003). Identity and difference in narrative inquiry: a commentary on the articles by Erica Burman, Michelle Crossley, Ian Parker, and Shelly Sclater. En *narrative inquiry* 331 (13), 331-346.

- Gergen, K. & Gergen, M. (1983). Narratives of the self. En T. Sarbin y K. Scheibe (Eds.), *Studies in social identity*, (254-273). Nueva York: Praeger.
- Gergen, K. (1999). *An invitation to social construction*. Londres: Sage.
- Goodley, D. (2001). 'Learning difficulties', the social model of disability and impairment: challenging epistemologies. En *Disability & Society*, 2 (16), 207-231.
- Goodley, D., Lawthom, R., Clough, & Moore, M. (2004). *Researching life stories*. Londres: Routledge falmer.
- Gubrium, J. & Holstein, J. (2000). Analysing interpretive practice. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds), *Handbook of qualitative research*, (segunda edición). Londres: Sage.
- Hutchby, I. & Wooffitt, R. (1998). *Conversation analysis. principles, practices and applications*. Cambridge: Polity Press.
- Jimmerson, J. (2001). A conversation (re)analysis of fraternal bonding in the locker room. En *Sociology of Sport Journal*, (18), 317-338.
- Josselson, R. (2006): Narrative research and the challenge of accumulating knowledge. En *Narrative inquiry*, 1 (16), 3-10.
- Kerby, P (1991): *Narrative and the self*. Indiana. Indiana University Press.
- Krane, V. & Baird, S. (2005): Using ethnography in applied sport psychology. En *Journal of applied sport psychology*, (17), 1-21.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. (1998). *Narrative research*. Londres: Sage.
- Macintyre, A. (1981). *After virtue*. Notre Dame: Notre Dame University Press.
- Maines, D. (2001). *The faultline of consciousness*. Nueva York: Aldine de Gruyter.
- Murray, M. (1999). The stories nature of health and illness. En M. Murray y K. Chamberlain (Eds.), *Qualitative health psychology*. Londres. Sage, 47-63.
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. En J. Hatch y R. Wisniewski (Eds.), *Life history and narrative*. Londres: Falmer press, 5-23.
- Roberts, B. (2002). *Biographical research*. Buckingham: Open university press.

- Ronholt, H. (2002). 'Its only the sissies...'. Analysis of teaching and learning processes in physical education; a contribution to the hidden curriculum. En *Sport, education and society*, 1 (7), 25-36.
- Shenhav, S. (2005). Thin and thick narrative analysis. On the question of defining and analyzing political narratives. En *Narrative inquiry*, 1 (15), 75-99.
- Smith, B. & Sparkes, A. (2005). Analyzing talk in qualitative inquiry. exploring possibilities, problems, and tensions. En *Quest*, 2 (57), 213-242.
- Smith, B. & Sparkes, A. (2006). Narrative inquiry in psychology: exploring the tensions within. En *Qualitative research in psychology*, 3, (3), 169-192.
- Somers, M. (1994). The narrative constitution of identity. A relational and network approach. En *Theory & Society*, (23), 635-649.
- Sparkes, A. & Douglas, K. (2007). Making the case for poetic representations. An example in action. En *The sport psychologist*, (21), 170-189.
- Sparkes, A. & Smith, B. (2002). Sport, spinal cord injury, embodied masculinities and the dilemmas of narrative identity. En *Men and masculinities*, 3 (4), 258-285.
- Sparkes, A. & Smith, B. (2001). Hombres, deportes, lesión en la médula espinal y problemas en la restauración del yo. En *Ágora para la educación física y el deporte*, 1, 37-48.
- Sparkes, A. (1996). Recordando los cuerpos de los profesores. Momentos desde el mundo de la Educación Física. En *Revista de Educación*, 311, 101-122.
- Sparkes, A. (1998). Athletic identity. An achilles' heel to the survival of self. En *Qualitative health research*, 5 (8), 644-664.
- Sparkes, A. (2001). Las identidades deportivas y el cuerpo. Una relación problemática. En J. Devís (Coord.), *La educación física, el deporte y la salud en el siglo xxi* (pp. 181-201). Alcoy, España: Editorial Marfil.
- Sparkes, A. (2002). *Telling tales in sport and physical activity. A qualitative journey*. Champaign, Illinois, Estados Unidos: Human Kinetics Press.
- Sparkes, A. (2003). Investigación narrativa en educación física y deporte. En *Ágora para la educación física y el deporte*, 2-3, 51-60.
- Speer, S. (2001). Reconsidering the concept of hegemonic masculinity. Discursive

psychology, conversation analysis, and participants' orientations. En *Feminism and psychology*, 1 (1), 107-135.

Squires, S. & Sparkes, A. (1996). Circles of silence. Sexual identity in physical education and sport. En *Sport, education and society*, 1 (1), 77-101.

Stelter, R. (2006). Team development in a relational perspective. En F. Boen, B. de Cuyper y J. Opdenacker (Eds.), *European developments in exercise and sport psychology* (pp. 47-58.) Lovaina, Bélgica: Lannoo.

Stelter, R. (2005). New approaches to sport and exercise psychology. Critical reflection and useful recommendations. En R. Stelter y K. Roessler (Eds.), *New approaches to exercise and sport psychology*, (pp. 13-30). Oxford: Meyer & Meyer Sport.

Strawson, G. (2004). Against narrativity. En *Ratio*, 17, 428-452.

APUNTES HACIA UNA EDUCACIÓN CORPORAL, MÁS ALLÁ DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Luz Elena Gallo Cadavid*

1. INTRODUCCIÓN

Escribir es, por tanto, mostrarse, hacerse ver, hacer aparecer el propio rostro ante el otro

M. Foucault

Al hacer una revisión crítica de los autores que han marcado la tradición de la Educación Física en Colombia como Jean Le Boulch en la *Psicomotricidad*, José María Cagigal en el *Deporte educativo*, Pierre Parlebas en la *Praxiología motriz* y Manuel Sergio en la *Ciencia de la motricidad humana*, se observa que la concepción de cuerpo está anclada en la tradición platónico-cartesiana con una idea escindida del ser humano dividido en cuerpo y alma.

La Educación Física se sostiene en una antropología dualista donde la mente es el piloto del cuerpo, es un saber que privilegia la idea de cuerpo que funciona orgánicamente, separa las sensaciones del pensamiento y no se aventura a lo sensible ni a lo poético del cuerpo. Hay que admitir que la Educación Física se enreda al explicar la idea de cuerpo, se confunde al pretender dar cuenta de qué cuerpo habla y

* Prof. Mg. Docente-investigadora de la Universidad de Antioquia. Integrante del Grupo de Investigación Estudios en Educación Corporal, Instituto de Educación Física y del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica -FORMAPH-, de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

sigue intentando unir lo corpóreo (la materia) con lo incorpóreo (el alma) con un anclaje en la tradición platónico-cartesiana.

La Educación Física, *'no sabe lo que puede el cuerpo'*, no sabe que el cuerpo es presencia en el mundo, que es expresión simbólica, que el cuerpo da qué pensar y nunca termina de dar qué decir, que el cuerpo en su expresividad no se agota, que es cuerpo vivido, dramático, que vive el espacio y habita el tiempo, que el cuerpo actúa en sus gestos, que inscribe la existencia vivida y que el cuerpo testimonia de sí en la palabra, el gesto, el movimiento. La Educación Física sabe muy bien del cuerpo ligado a la materia, a la organicidad, al cuerpo como objeto de trabajo, tratamiento, prescripción, entrenamiento y modelación.

Esto lleva a decir que la Educación Física ha olvidado la corporeidad, lo que es, de algún modo, mostrar un desprecio por el cuerpo sensible, expresivo, gestual, artístico, creador y creativo; en palabras de Larrosa (2003), este lenguaje poético del cuerpo resulta central para poder entender que el cuerpo es un acontecimiento de la existencia; el cuerpo en palabras de Jean-Luc Nancy (2003) es el ser de la existencia y es necesariamente el lugar donde dicha existencia acontece. El ser humano es el cuerpo, el ser humano es el cuerpo, absolutamente, o no es, "yo no estoy delante de mi cuerpo, estoy en mi cuerpo; más aun soy mi cuerpo" (Merleau-Ponty, 1975, p. 167).

En términos de una fenomenología del cuerpo que es un enfoque postcartesiano, equivale a decir que la Educación Física privilegia más el cuerpo *Körper* que es el cuerpo entendido como algo orgánico, físico, material, visible, cosa, tenido, objetivo; ese cuerpo funcional, instrumental, entrenado, manipulado, desarrollado y cosificado. En cambio, la Educación Física olvida el cuerpo *Leib*, aquel que testimonia de sí, que es testigo de lo vivido, aquel que dice-diciendo, hace-haciendo, siente-sintiendo, piensa-pensando, comunica-comunicando, crea-creando, quiere-queriendo; el cuerpo *Leib* es el cuerpo vivido, sintiente, animado, agente; ese cuerpo que es sí-mismo, que siente, vivencia, piensa y experimenta.

En perspectiva fenomenológica, mi mano puede tocar cosas y también puede ser tocada, por ello tocar no es sólo la acción del sentido del tacto, sino la tactilidad de todo sentido; mis ojos con los que puedo ver cosas, son a su vez visibles; mis oídos con los que puedo escuchar, a la vez, me permiten escucharme. Por los sentidos es posible experimentar las cosas al tocarlas, escucharlas, verlas, paladearlas; en la percepción hay una reciprocidad, el hecho de tocar es también sentirse tocado y ver es también sentirse visto. El cuerpo, al no ser un objeto, es entonces fenoménico, viviente, actuante; el ser humano se halla unido al mundo a través de su propio cuerpo, en este sentido, el cuerpo es nuestro anclaje en el mundo.

Esta reciprocidad se debe a que en el cuerpo se da un entrecruzamiento entre el tacto y lo tocado, la visión y lo visible, la audición y lo audible, es decir, es un cuerpo quiasmático en tanto es cuerpo-vivido como cuerpo-tenido. El cuerpo al ser sensible establece un entrelazo perceptivo con el mundo; se puede decir que el mundo se percibe a través de nosotros -del cuerpo-, pues podemos percibir las cosas porque nosotros mismos formamos parte del mundo sensible que experimentamos.

Lo cierto es que la Educación Física no ha mirado el lenguaje de la corporeidad que hace la fenomenología del cuerpo y los intentos que parecen liberadores del cartesianismo, particularmente en Jean Le Boulch y Manuel Sergio, quienes van a la fenomenología del cuerpo en Husserl y en Merleau-Ponty para intentar invertir el dualismo, siguen siendo pensados desde la tradición cartesiana.

Haciendo una metáfora con los despreciadores del cuerpo en Nietzsche, la Educación Física desprecia la corporeidad porque ha aprendido y enseñado de ese cuerpo-físico y ha enmudecido ante una concepción que reivindica la corporeidad como un anclaje necesario para devenir en la constitución del sujeto, hay menos razón en el cuerpo

y ahí radica el despreciar el cuerpo. Tal vez, la Educación Física deba hundirse en su ocaso, despreciador de la corporeidad, “¡yo no voy por vuestro camino, despreciadores del cuerpo!” (Nietzsche, 1999, p. 66), de ahí que surja precisamente una reflexión sobre lo que podría ser una Educación Corporal.

En este sentido, mientras la Educación Física siga siendo pensada desde la tradición platónico-cartesiana, cuyas características son la extensión y la divisibilidad y las propiedades se le atribuyen al cuerpo desde una consideración física, una Educación Corporal pretende hacer un ejercicio poético de la corporeidad (Larrosa, 2005; Lecoq, 2003), instaurarse en una fenomenología del cuerpo (Husserl, Merleau-Ponty, Waldenfels, Escribano, Battán, Jaramillo, López, Vanegas, Villamil, Walton y el Circulo Latinoamericano de Fenomenología) y en autores como Spinoza, Deleuze y Foucault, para no escindir cuerpo y alma.

2. UNA EDUCACIÓN CORPORAL LE APUESTA A UNA POÉTICA DE LA CORPOREIDAD

La poética, en el pensamiento aristotélico, admite una dimensión extensa en la subjetividad. Aquí la corporeidad nos abre al mundo, es expresión de vida, es expresión poetizante de las pasiones, de las sensaciones, de otras voces, de otros lenguajes; la corporeidad registra ‘en el cuerpo’ y ‘a través de él’ los acontecimientos de la existencia que, como anclaje en el mundo, hace de la propia-vida una obra de arte. Apostarle a una poética de la corporeidad insinúa otra voz, aunque se admite que “cuanto más se habla del cuerpo más aumenta la sensación de que menos expresa el cuerpo por sí mismo” (Gil, 1995, p. 201).

Una poética de la corporeidad deja hablar al cuerpo qué dice en sus gestos, en sus movimientos, en sus posturas, en sus palabras, en sus imágenes, en sus poses, en su sensualidad, en su silencio; una Educación Corporal es una vía para que el cuerpo testimonie

de sí en diferentes situaciones porque no se trata de producir cuerpos dóciles y normativos ni interesan los cuerpos anatomizados; del cuerpo interesa más bien su fenomenología, la subjetividad que configura un ser-corporal-en-el mundo, la creación de sentidos, una corporeidad en la que el ser humano hace de sí algo que no es en principio.

En una poética de la corporeidad, la expresión 'corporeidad' nombra al ser humano como totalidad -como una totalidad significativa-, es un ser corporal en-el-mundo. Por ello, desde un sentido fenomenológico-antropológico, el cuerpo se manifiesta como una obra de arte; por ejemplo, en un cuadro o en una pieza musical, la idea no podrá nunca comunicarse si no es por el despliegue de los sonidos y de los colores (Farina, 2005). La corporeidad está entre lo vidente y lo visible, entre el que siente y es sentido, entre el que toca y es tocado, entre el que ve y es observado, el que oye y es escuchado, el que huele y es olfateado.

La corporeidad es expresión creadora por el cual el cuerpo deja de lado la sujeción a regularidades orgánicas y se convierte, de algún modo, en novedades de sentido. Es por la corporeidad como el ser humano no sólo se abre al mundo para conferir significados, sino que también se abre a sí mismo, reconociéndose con su dimensión corpórea (hacia sí mismo), es capaz de entablar diálogo con el otro como inter-corporeidad (hacia el otro) y se reconoce como un ser inseparable del mundo que percibe o más bien se haya implicado en el mundo a través del cuerpo (hacia el mundo).

Una Educación Corporal permite explorar la corporeidad como 'otro lenguaje de la educación' en tanto el ser humano es presencia corporal en el mundo. Desde una antropología fenomenológica, el cuerpo es 'construcción simbólica y esto puede ser interpretado desde los procesos de subjetivación que dan lugar a diferentes formas de expresión de la subjetividad.

Hablar del cuerpo como ‘construcción simbólica’ es saber que el cuerpo está dotado de sentido, entraña un *algo más*, está inscrito de significados que pueden ser desentrañados, el cuerpo significa y es inagotable en su significación, deviene en direcciones de sentido. El cuerpo, al ser un fenómeno expresivo que se expresa simbólicamente, es corporeidad.

Haciendo referencia a Cassirer (1998) en el texto *Filosofía de las formas simbólicas*, se puede transferir que el cuerpo constituye ese tránsito del sentido de la existencia al sentido del ‘logos’, es decir, el cuerpo a la vez que me-abre a la relación con el mundo en una multiplicidad de acontecimientos que están cargados de significación, el cuerpo es el horizonte existencial. No es, en términos de Cassirer, una existencia física sino una existencia de sentido; la corporeidad es un fenómeno expresivo que posee la fuerza de su ‘simbolicidad’ y la conformación simbólica ‘comienza’ en el propio cuerpo.

Una poética de la corporeidad es un cuerpo capaz de ser interpretado y una simbólica de la corporeidad dota de sentido al cuerpo y las fuentes de sentido están contenidas en las experiencias vividas, sentidas, padecidas, gozadas, sufridas porque la corporeidad se halla implicada en el mundo de la vida. La corporeidad dice de la experiencia subjetiva en la relación con el mundo, pues a través de esa capacidad simbólica estas experiencias llegan a configurar la propia narratividad corporal que como cuerpo-vivido es una vida relatada.

Hacer de la corporeidad una apuesta poética permite que la Educación Corporal se detenga en el cuerpo como ‘construcción simbólica’, como aquel que dice y significa, dicen las experiencias, el tiempo vivido, los acontecimientos, la propia biografía. Esto llevaría a una deconstrucción de los discursos dominantes que se hacen sobre el cuerpo porque se parte de la propia experiencia del ser humano como cuerpo vivido y, al pasar por la mediación simbólica, es posible hacer una

poética de la corporeidad, de modo que hable por sí misma, que emerjan sentidos en la relación con el mundo.

Una Educación Corporal pone la mirada en la corporeidad, allí donde transcurre el mundo de la vida en los diferentes espacios y tiempos vividos e intenta hacer de la experiencia del cuerpo-propio un mundo significativo porque el cuerpo es una unidad de significación. Esta textualidad corpórea puede constituirse en trama narrativa en la escuela, el hospital, la fábrica, el gimnasio, la calle, el barrio, la ciudad, el campo deportivo, lo que interesa es fijar la atención en la expresión de la subjetividad que encierra la corporeidad en esos cuerpos abiertos al mundo y, como corporeidad, es el lugar donde ocurre el acontecimiento del existir, pues 'en el' cuerpo y 'por el' cuerpo es posible gozar, padecer, sufrir, querer, comunicar, sentir, pensar, reír, llorar y experimentar. La corporeidad materializa el *eksistir* y actualiza la existencia.

Se puede decir que una Educación Corporal se interesa por un cuerpo *Leib*, por la corporeidad y, por ello, se aleja de una educación eminentemente 'física' que, de algún modo, se centra exclusivamente en la educación *Körper*, en el cuerpo visto como objeto anatómico, orgánico y fragmentado. Desde la dimensión *Leib*, se trata de hacer una reivindicación de la corporeidad en la que el cuerpo se expone como cuerpo existido o vivido y es, precisamente, esta vía la que inserta al ser humano en el campo simbólico.

Una Educación Corporal va hacia la producción de sentido como constitución de una narrativa sobre el cuerpo-vivido, es decir, sobre lo que le pasa al ser humano que se deriva en un saber. Visto desde la fenomenología del cuerpo, las narraciones autobiográficas resultan de gran interés para una Educación Corporal porque en ellas se encuentra la experiencia vivida que deja ver cómo la propia persona experimenta su corporeidad. Las narrativas corporales permiten dar

cuenta de ese cuerpo-*Leib* y son fundamentales para traer a la luz la propia experiencia ya que mediante la narrativa es posible reconstruir experiencias vividas y conferir significado a lo sucedido o vivido. Por ello las narrativas se convierten en un intento de postcartesianismo que al plasmar la vivencia se discrepa del cuerpo tenido (cuerpo-*Körper*).

El cuerpo, en una *pedagogía de la narratividad*, necesita ser pensado desde la experiencia y no como un simple objeto. Si el cuerpo es la experiencia vivida por el sujeto (encarnado), el sujeto debe ser capaz de transmitir corporalmente episodios de sus trayectos vivenciales". (Planella, 2006, p. 268)

En la narratividad de la propia experiencia se dibuja aquello que ha quedado inscrito en el cuerpo, la narrativa anuncia 'el trazo de experiencias vividas en la propia piel'.

3. LA EDUCACIÓN CORPORAL RESCATA LA VIVENCIA

Siguiendo a Dilthey (1966), la vivencia es algo revelado en 'el complejo anímico dado en la experiencia interna'; es un modo de existir la realidad *para* un cierto sujeto. La vivencia no es, pues, algo dado; somos nosotros quienes penetramos en el interior de ella, quienes la poseemos. La vivencia es efectivamente 'vivida', esto es, experimentada, es todo lo que encontramos en el flujo de lo vivido y que se convierte en unidad de significación ya que lo vivido se objetiva en formaciones de sentido. La vivencia apunta al contenido de significado que posee una experiencia para aquel que la ha vivido.

Para la Educación Corporal, la vivencia, como unidad de sentido, se convierte en una forma de entender la corporeidad. Los términos la vivencia (*das Erlebenis*), el vivir (*das Erleben*) y lo vivido (*das Erlebte*) constituyen y caracterizan la tipicidad de esta reflexión, aunque para pensar una Educación Corporal se destaca el término lo vivido (*das*

Erlebte), en cuanto cuerpo-vivido, como todo aquello que es vivido por uno mismo y tiene un significado; se trata entonces de algo que se vive 'en' y 'desde' el cuerpo y que a través de la vivencia es posible penetrar en la intimidad de lo vivido.

La vivencia es una forma de saber acerca de sí mismo, del otro y de las cosas; no genera una separación entre sentir y pensar, sino que es un percatarse que no tiene precisamente su origen exclusivo en el pensamiento sino que lo halla en la propia vivencia. En síntesis, la vivencia ofrece una conexión estructural entre lo sentido y la percepción o representación de aquello vivido, más bien puede decirse que en la vivencia entran en juego el pensar, el sentir y el querer porque la vivencia no es nunca fugaz e instantánea, sino que algo se convierte en vivencia no sólo por ser vivido sino porque confiere algún significado.

Además de la vivencia, una Educación Corporal pone la atención en la intimidad, en la sensibilidad, en la experiencia del propio cuerpo, es una educación que no quiere anclar el cuerpo en términos de organicidad, instrumentalización, cosificación, prescripción, entrenamiento, optimización y disciplinamiento, sino en un cuerpo-*Leib* que valora la emoción, el pensamiento, el sentimiento, la sensibilidad, el deseo, la expresión y la creatividad.

Esta sensibilidad de la que se ha hablado aquí, como centro de interés para una Educación Corporal, es una facultad humana que se cultiva y esto es posible a través de la educación y del vínculo con el otro, en ese encuentro cara a cara, en el interjuego de intercorporeidades que se establece en el escenario pedagógico.

Educar la facultad sensible como una apuesta ética implica la disposición al encuentro con el otro, el otro como una posibilidad, como un horizonte, el otro se implica en mi mundo, me afecta, se me presenta como un devenir, es por la mirada del otro como me experi-

mento mirado, el otro es una posibilidad de modificación de mí mismo. Un encuentro cara a cara en el escenario pedagógico sólo puede ser posible en una interrelación de co-presencia, de simultaneidad, relación que supone la conexión temporal y espacial de dos existencias que se implican recíprocamente en horizontes comunes.

Para una Educación Corporal cobra importancia penetrar en la misma corporeidad destacando los sentimientos, la sensibilidad, la creatividad como aspectos determinantes para la formación humana porque no es sólo la obtención de datos sensibles, sino comprender las informaciones a partir de la introspección y de la vivencia que está articulada con la reflexión.

Con base en el precepto delfico del “conócete a ti mismo” (*gnóthi seauton*), ese conocerse aquí no pretende emprender el rumbo cartesiano que refiere el autoconocimiento como forma de conciencia y acceso a la verdad, sino que se acoge al rumbo socrático que retorna sobre sí mismo para hablar de una razón sensible o de un pensar orientado desde la corporeidad que no se iguala con el *cogito* cartesiano.

En este sentido, acogerse al rumbo socrático que retorna sobre sí mismo implica vivenciar la subjetividad a partir de la propia experiencia corporal y darle un lugar al cuerpo-*Leib* para que una Educación Corporal se convierta en una dimensión determinante en la experiencia yo-mundo y en la obtención de un saber sobre sí-mismo y sobre el mundo.

De este modo, el “conócete a ti mismo” (*gnóthi seauton*) se convierte en fuente de conocimiento y objeto de indagación para una Educación Corporal. Aquí no se trata de hacer un acto de reflexión desencarnado sino que, aludiendo a la corporeidad, el pensar se halla de un modo inseparable unido al sentir, percibir, crear e imaginar. Este conócete a ti mismo lleva a adentrarse en la corporeidad misma, a asumir una postura más de tipo fenomenológica en el orden de la

autoexploración que pone su atención en el cuerpo-*Leib* más que en la observación objetivante y en procedimientos cognitivistas.

Más aún, a diferencia del pensamiento cartesiano, una Educación Corporal orienta el pensar desde la propuesta de la fenomenología del cuerpo, donde la conciencia está anclada a la corporeidad o más bien podría decirse que la conciencia emana del cuerpo propio, vivido, fenomenal, animado, por ello, la razón sensitiva no se deja conceptualizar tan fácilmente, puede decirse que funge como impulso vital (*Ruah*). El “conócete a ti mismo” del rumbo socrático vuelca el pensamiento sobre el cuerpo como un sí-mismo que está en relación con el mundo.

A la Educación Corporal le toca desocultar la corporeidad, ese cuerpo vivido que goza, siente, padece, que está oculto desde Platón y que lo continuó Descartes, aquel dualismo antropológico que se ha incrustado, entre otros, en la Educación Física y donde el cuerpo es básicamente una *res extensa* (*el cuerpo y los sentidos*), desligado de la *res cogitans* (*el alma y el pensamiento*).

El “conócete a ti mismo” se halla entrelazado con la “inquietud de sí” porque, como dice Foucault (2002, p. 79) “ocuparse de sí es conocerse” y por ello se puede decir que ocuparse de sí, es a la vez, ocuparse del cuerpo como un sí-mismo. Esta forma de Educación Corporal se propone como con un lente fenomenológico que pretende dignificar la corporeidad en su relación con el mundo; quiere resaltar que aquello que concierne al cuerpo no tiene que ser analizado tras el lente exclusivo de la biología y la fisiología; e intenta poner un lugar a lo sensible en la educación que básicamente es una forma de conocimiento de sí, del otro y del mundo.

4. LA EPIMÉLEIA CORPORAL COMO CONDICIÓN ANTROPOLÓGICO-PEDAGÓGICA

En Michel Foucault se distinguen tres etapas de su pensamiento:

la arqueológica, donde indaga por el saber; en *la genealógica* se pregunta por el poder; y la tercera etapa, denominada *ética y estética de la existencia*, se ocupa de los modos de subjetivación e indaga por el sujeto y el conjunto de procedimientos mediante los cuales se deviene en sujeto.

En esta última etapa de la obra de Foucault hay una preocupación por la formación y desde-ella es posible reflexionar en una Educación Corporal para, desde allí, pensar de otro modo la corporeidad en el campo de la educación. El pensar de otro modo es un ejercicio en el que se problematiza un campo del saber, en este caso, la Educación Física, y tiene que ver con el marco conceptual en el que se fundamenta una Educación Corporal que es una antropología-pedagógico-fenomenológica del cuerpo, la cual reivindica la corporeidad como un anclaje necesario para devenir en sujeto, pues devenir concierne a la elaboración y transformación de uno mismo para acceder a cierto modo de ser.

En este sentido, es posible plantear el cuidado de sí como condición antropológico-pedagógica porque la mirada se detiene en un ser humano que, a través de la educación, se re-crea, se labra, se transforma, se elabora; el cuidado de sí da cuenta de un proceso de constitución del sujeto y “este proceso por el cual el sujeto se constituye es la subjetivación” (Foucault, 1996, p. 16).

El *Alcibíades* de Platón se puede considerar como el punto de anclaje del ‘cuidado de sí’, en griego es *epiméleia heautoû* y en latín *cura sui*. El concepto *epiméleia heautoû* está vinculado según Foucault (2002) con una actitud en general, con una manera determinada de considerar las cosas, de estar en el mundo, de realizar acciones, de tener relaciones con el prójimo. “Una *epiméleia* corporal remite al ‘cuidado de sí’, como dimensión ética; al cuidado de los otros como dimensión política; y al cuidado de las cosas, como dimensión científ-

ca” (Soto, 2007). Implica cierta manera de prestar atención hacia uno mismo, hacia el otro y hacia el mundo.

La epiméleia heautoû designa, siempre, una serie de acciones que uno ejerce sobre sí mismo, acciones por las cuales se hace cargo de sí mismo, se constituye, se transforma y se conoce. Ese cuidado de sí indica, aquí, una preocupación del ser humano como totalidad y el hacerse cargo de sí es una especie de condición de posibilidad antropológico-pedagógica donde el ser humano, en su devenir, se va haciendo. A diferencia del planteamiento que hace Platón que ‘aquello de lo que hay que ocuparse es el alma’, en este texto, el cuidado de sí hace alusión al ser humano como totalidad y, por ello, se entiende como una *epiméleia corporal*.

Desde el diálogo de Alcibiades se esboza una relación entre el cuidado de sí y la pedagogía, pues para Sócrates el ocuparse de sí es el deber del joven, aunque en un sentido amplio de la educación, el cuidado de sí ha de ser una preocupación permanente del ser humano en toda su existencia; por eso Sócrates aborda pedagógicamente a Alcibiades en *qué es lo que tiene y con respecto a qué quiere otra cosa*, asunto que pone la atención en la formación de sí. Foucault (2002, p. 72) dice que la inquietud de sí, en efecto, es algo que siempre está obligado a pasar por la relación con algún otro que es el maestro. De este modo Sócrates, como maestro, es quien se preocupa por la inquietud que Alcibiades tiene con respecto a sí mismo.

Aunque el cuidado de sí es una actitud o una forma de atención dirigida sobre uno mismo, también hace referencia a una acción, a una actividad, a una ocupación, a una tarea y, por ello, se puede decir que desarrolla cierto modo de vida y un cierto modo de devenir en sujeto.

Desde una perspectiva pedagógica, el proceso de formación del ser humano acontece en la interacción cuerpo-mundo, el ser humano

para poder formarse tiene que ponerse en relación con el mundo que está frente a él. Una Educación Corporal implica la confrontación entre el cuerpo, que es el yo, y el mundo. Ese interjuego yo-mundo conduce al ser humano a sí mismo y es en esa relación con el mundo como el ser humano pone en práctica el principio de actividad y en esa relación de lo que le pasa, de la experiencia vivida, deviene en unas formas de subjetividad que constituyen una ética de la existencia.

La *epiméleia corporal* es posible pensarla en su condición antropológico-pedagógica para una Educación Corporal que intenta “hacer de la vida una obra de arte”. Desde una antropología-pedagógica puede traducirse que la idea de la vida como ‘obra de arte’ se ampara en la imagen que el ser humano es un artista de sí mismo ya que, dada la capacidad creativa, puede ser formable, perfectible, autorrealizable y constituir modos de ser, de sentir, pensar, estar, actuar, percibir. Hacer de la vida una obra de arte lleva a hacer de la vida una creación, vivenciación, experimentación, no es modelar sino contribuir con un proceso activo para la formación humana.

Dado que el ser humano se presenta siempre como inacabado, esta configuración que va haciendo de sí, en el proceso de hacerse ser humano, no se presenta de un modo igual, es decir, en esta idea de formación, no funciona el principio de identidad sino que más bien convergen ciertas continuidades y discontinuidades dispersas y mutables de la subjetividad; como ser en potencia continuamente tiene la posibilidad de hacerse, tiene la capacidad de producir un cambio en sí mismo y de pasar de un estado a otro.

En vista de este proceso de lo inacabado que es el ser humano, las formas a las que aspira la Educación Corporal con el cuidado de sí son limitadas y transitorias porque se corresponden con un ‘*principio de maleabilidad*’ (Benner, 1990), como aquel que no formula ningún enunciado sobre la constitución del ser humano, ni tampoco sobre

una posible determinación de su destino y más bien reconoce al ser humano como un ser que actúa autónomamente en el proceso de hacerse persona.

Una *epiméleia corporal* en su condición antropológico-pedagógica para una Educación Corporal, no sólo implica que el ser humano se constituya simplemente por ser un individuo imperfecto, inacabado, agitado, perturbado y que es un ser necesitado de educación, sino que reconozca al ser humano como un ser en potencia, como un ser abierto al mundo, como aquel que es capaz de hacer de sí algo que en principio no es, de constituir modos del ser que se desea llegar a ser.

5. UNA EDUCACIÓN CORPORAL COMO EXPERIENCIA ESTÉTICA

Una Educación Corporal pretende otorgar un carácter estético a la formación humana como aquella que rescata la sensibilidad; esta educación reivindica el *páthos* (πάθος), las emociones, las pasiones, las afecciones, los sentimientos, las percepciones que conmueven al ser humano y que se hallan en el fundamento de sus acciones. De ningún modo se quiere hacer alusión a estética como los manuales de etiqueta, los buenos modales, ni reglas de urbanidad que ordenan y prescriben maneras de comportamiento corporal, lo que se quiere es resignificar el cuerpo en la educación ya que los manuales de urbanidad han llevado al silencio del cuerpo, de las pasiones, de los deseos y de la sensibilidad, por ello, se puede decir que la corporeidad ha permanecido casi al margen de la educación y es una educación desprovista de sensibilidad.

Desde una Educación Corporal es posible educar la facultad sensible y la inclusión de una experiencia estética se convierte en una forma de habitar poéticamente el mundo. El ser humano que habita poéticamente el mundo goza de experiencia vital y la relación con la vida se vuelve

dinámica como posibilidad vital de estar en el mundo, no matematizado desde el cálculo sino desde la alegría, el dolor, la finitud, etc.

Al proponer la Educación Corporal en un ejercicio de experiencia estética se pone al ser humano en un modo de existencia para hacer de la vida 'una obra de arte'. Es posible recuperar la preocupación que ha existido en diferentes momentos de la historia y de la filosofía de querer ver la vida del ser humano a partir de criterios estéticos. La experiencia estética deviene en modos de experiencia cotidiana, en modos de hacer las cosas, modos de ver y decir; es una sensibilidad como subjetividad que se expresa en los intercambios con el otro y con el mundo.

A la Educación Corporal le interesa la posibilidad de potenciar la sensibilidad como una puesta formativa para la constitución de la subjetividad, apuntar hacia la experiencia estética es darle apertura al ser humano hacia el mundo que, en la relación yo-mundo, lo dota de unas formas particulares de percibirse a sí mismo, percibir al otro y a las cosas. La Educación Corporal como experiencia estética intenta destacar que la sensibilidad como sentir y percibir son formas de creación para el ser humano.

En la *Ética* de Spinoza se plantea 'nadie sabe lo que puede el cuerpo'. Con esta frase es posible hacer resonancia para mirar lo que puede ser una Educación Corporal desde el cuerpo-vivido (*Leib*) que hace devenir el orden sensible, perceptible, el plano estético y las afecciones que se expresan en maneras de ser-corporal-en-el-mundo.

Además, siguiendo la idea de Foucault sobre el *cuidado de sí*, se intenta articular una Educación Corporal en la medida en que interesan ciertas prácticas corporales que son modos sensibles para pensar la corporeidad en la educación que se constituyen en prácticas *de sí* para la formación del ser humano y provocan nuevas maneras de ser, ver, escuchar, sentir, percibir, reflexionar, actuar.

Una forma de pensar el cuidado de sí en la Educación Corporal tendrá que ver con los procesos de formación de la subjetividad en la medida en que se trata de una experiencia expresiva del cuerpo (*Leib*) que, a la manera de Mollenhauer (1990: 67), sería una 'estética antropológica' que pone la corporeidad en la formación desde la dimensión estética, la educación sensorial, la expresión corporal, las 'prácticas corporales artísticas', el movimiento desde su expresión simbólica, como dispositivos a través de los cuales el ser humano cuida su proceso de formación en procura de hacer una estética de la existencia.

En este sentido, frente a la idea de Spinoza 'que nadie sabe lo que puede el cuerpo', una Educación Corporal no pretende ser una especialidad de la Educación Física ni de la educación artística, sino un componente amplio de los procesos de formación, que desde la corporeidad incluye prácticas de sí que están referidas a modos particulares de devenir en sujeto. Se puede decir que el saber que genera una Educación Corporal trata modos de producción de sí, de autodeterminación a favor de una educabilidad indeterminada que se aleja de las prácticas educativas que aparecen como actos de domesticación, modelación y amaestramiento del cuerpo.

6. UNA EDUCACIÓN CORPORAL IMPLICA MIRAR HACIA OTRO LADO

Como se ha visto, la fenomenología del cuerpo puede ayudar a comprender otras prácticas corporales, sin embargo, una Educación Corporal es un espacio que necesita seguir siendo pensado, creado; es un espacio que necesita ser experimentado, abierto y arriesgado en el campo de la pedagogía. Se puede decir que 'una' Educación Corporal y he querido decir "una" porque aquí se propone un marco de reflexión, que es un lente más entre otros posibles.

El mirar hacia otro lado implica pensar la corporeidad desde la fenomenología del cuerpo porque desde este referente conceptual es

posible hacer algo nuevo 'con' el cuerpo y 'en' el cuerpo, hacer de la corporeidad otra forma de ver la educación y esto implica hacer visible un cuerpo (*Leib*), como instancia discursiva en las narrativas corporales, con nuevas prácticas corporales e intentar problematizar lo que ha sido el cuerpo en los espacios de adoctrinamiento, modelación y domesticación y, de ningún modo, pretendería encaminar las acciones a un 'deber ser' porque aspira más bien a crear nuevas prácticas y engendrar distintas performatividades corporales.

Hablar de performatividad corporal implica entrar en cierta resistencia con los ideales formativos del '*deber ser*' y le apuesta a la posibilidad de pensar la educación desde la performatividad para involucrar al ser humano en el centro de la acción *formativa*. Autores como McLaren (1986), McMahon (1995), Pineau (1994), Farina (2005), Planella (2006), entre otros, enmarcan la performatividad desde una dimensión pedagógica, aunque con la performatividad corporal se intenta reclamar la presencia de la corporeidad en la formación de la sensibilidad.

Para introducir una formación de la sensibilidad en una Educación Corporal hay que reconocer al ser humano como un ser situado históricamente, que el ser humano es un ser corporal y que el cuerpo es más que órganos y esto lleva a querer ver de otro modo la corporeidad en la educación. Interesa ver al ser humano en su condición de hacerse ser humano de un modo también sensible, estético, perceptible, que construye subjetividad desde la arquitectura de la propia corporeidad.

También puede pensarse que la performatividad de este tipo de formación pudiese responder a la performatividad misma de las prácticas corporales que pase por unos modos de educar la sensibilidad en la percepción, en maneras de actuar, moverse, reflexionar, experimentar y expresar. Una performatividad corporal tendrá que ver con la creación sensible en la que se convierte para ser capaz de percibir y signi-

ficar, además tiene que ver con las formas de disposición de la corporeidad en escucha, atención, observación, criticidad, tacto y en la relación con el mundo.

De este modo, pretender incorporar un discurso de Educación Corporal en la pedagogía no pasa por la normatividad ni por la creación de modelos que la programen o la planifiquen, este es un marco de reflexión que se ofrece para que la formación humana también sea permeada por la razón sensible. Tampoco pretende desacomodar ni desorganizar la Educación Física ni menos pretende proponer un modelo a seguir. El ofrecimiento que se hace de una Educación Corporal (*Leibeserziehung*), más allá de la Educación Física (*Körpererziehung*) invita a ser un campo de reflexión para pensar la corporeidad o el cuerpo (*Leib*) en las prácticas pedagógicas centrando la atención en la formación humana y reclamando un pensamiento y un modo de decir estético.

Una Educación Corporal reconoce su inclinación por una sensibilidad y quiere comprender otras prácticas de la corporeidad pensando en un 'cuerpo sin órganos' y se resiste a ver el cuerpo sólo desde una explicación dada por el funcionamiento de los órganos en términos de la biología y la fisiología. Finalmente, una Educación Corporal invita a hacer presencia de la corporeidad en la pedagogía, ya no como el desarrollo del cuerpo físico, atlético, vigoroso o deportivizado, sino como un cuerpo que deja de ser objetivado porque lo que interesa es problematizar aquella visión de la educación que ve el cuerpo como depositario de información y, en cambio, pretende privilegiar la corporeidad como un sí-mismo, desde la cual es posible hacer del cuerpo narratividades y nuevas textualidades.

REFERENCIAS

- AA.VV. (2003). *Acta Fenomenológica Latinoamericana. Actas del II Coloquio Latinoamericano de Fenomenología*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú y Fondo editorial.
- Barbaras, R. (1992). Motricité et phénoménalité chez le dernier Merleau-Ponty. En M. Richir y E. Tassin (Eds) *Merleau-Ponty, phénoménalité et expériences*. Grenoble, Francia: Jerome Million Editons.
- Bárcena, F. & Mèlich, J. C. (2000). El aprendizaje simbólico del cuerpo. *Revista Complutense de Educación*, 11, (2), 59-81.
- Bárcena, F., Tizio, H., Larrosa, J. & Asencio, J. M. (2003): El lenguaje del cuerpo, políticas y poéticas del cuerpo en educación. En *Memoria del XXII Seminario Interuniversitario de teoría de la educación*. Barcelona: Universidad Autónoma. [Homepage]. Consultado en marzo de 2007 de la World Wide Web: <http://www.ub.es/div5/site/documents.htm>.
- Battán, A. (2004). *Hacia una fenomenología de la corporeidad. M. M. Merleau-Ponty y el problema del dualismo*. Córdoba: Editorial Universitas.
- Benner, D. (1990). Las teorías de la formación: introducción histórico sistemática a partir de la estructura básica de la acción y del pensamiento pedagógico. *Revista de Educación*, (292).
- Cassirer, E. (1998). *Filosofía de las formas simbólicas*. México: Fondo de cultura económica. Traducción de Armando Morones.
- Corbin, A., Courtine, J. J. & Vigarrello, G. (2005). *Historia del cuerpo I, II y III*. Madrid: Taurus.
- Denis, D. (1980). *El cuerpo enseñado*. Buenos Aires: Paidós. Traducción de Alberto Luis Bixio.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1988). *Mil mesetas*. Valencia: Pre-textos. Traducción de José Vásquez.
- Dilthey, E. (1966). Introducción a las ciencias del espíritu. *Revista de occidente*.
- Eichberg, H. (1995). Body, soma-and Nothing Else? Bodies in language. *Sport Science Review*, 4, (1), 5-25.

- Escribano, X. (2004). *Sujeto encarnado y expresión creadora. Aproximación al pensamiento de Maurice Merleau-Ponty*. Barcelona: Prohom edicions.
- Farina, C. (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y Pedagogía de las afecciones*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Barcelona.
- Foucault, M. (1996). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica. Traducción de Mercedes Allende Salazar.
- Foucault, M. (2001). *Historia de la sexualidad. La inquietud de sí*. Buenos Aires: Siglo XXI. Traducción de Tomas Segovia.
- Foucault, M. (2002). *Hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica. Traducción de Horacio Pons.
- Gallo, L. E. (2006). El ser-corporal-en-el mundo como punto de partida en la fenomenología de la existencia corpórea. *Revista Pensamiento Educativo*, 38, 46-61.
- Gevaert, J. (1976). *El problema del ser humano. Introducción a la antropología filosófica*. Salamanca: Sígueme.
- Gil, J. (1979). Corpo. *Enciclopedia Einaudi* (Vol 3, pp. 1096-1162). Turín, Italia: Mondadori.
- Henry, M. (1965). *Philosophie et phénoménologie du corps*. París: Presses Universitaires de France.
- Husserl, E. (1997). *Libro Segundo. Investigaciones fenomenológicas sobre la constitución. Ideas II*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Husserl, E. (2000). *Libro Tercero: La fenomenología y los fundamentos de las ciencias. Ideas III*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Husserl, E. (1989). *Chose et espace Leçons de 1907*. París: Presses Universitaires de France, (PUF).
- Jaramillo, M. M. (1999). Fenomenología de la corporeidad. *Revista UIS Humanidades*. 28, (2), 100-112.
- Larrosa J. Arnaus, R., Ferrer, V. & Pérez De Lar, N. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

- Lecoq, J. (2003). *El cuerpo poético*. Barcelona: Alba editorial. Traducido del francés por Joaquín Hinojosa y María del Mar Navarro.
- López, M. (2004). El cuerpo vivido como nudo de identidad y diferencias. Una alternativa al cuerpo objetivado. *Thémata. Revista de Filosofía*, (33), 141-148.
- Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible*. Traducción de Marta Bertrán. Barcelona: Paidós.
- McLaren, M. (1986). Schooling as a Ritual Performance. *Towards a political economy of educational symbols and gestures*. Nueva York: Routledge.
- McMahon, J. (1995). Performance Art in Education. *Performing Arts Journal*, 17, (2/3), 126-132.
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- Merleau-Ponty, M. (2003). *El mundo de la percepción. Siete conferencias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mollenhauer, K. (1990). ¿Es posible una formación estética? *Revista Educación*, 42, 65-85.
- Nancy, J. L. (2004). *Corpus*. Madrid: Arena. Traducción de Patricio Bulnes.
- Nietzsche, F. (1999). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza.
- Pineau, E. L. (1994). Teaching is performance: reconceptualizing a problematic metaphor. *American Educational Research Journal*. 31, (1), 3-25.
- Platón. (1992). *Alcibíades. Diálogos. Diálogos dudosos, apócrifos, cartas*. Traducción de Juan Zaragoza (Diálogos dudosos y cartas) y Pilar Gómez Cardó (Diálogos apócrifos). Madrid: Gredos.
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Ramírez, M. T. (1994). *El Quiasmo. Ensayos sobre la filosofía de Maurice Merleau-Ponty*. México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Santos, J. (2004). Bocas Pintadas. Un acercamiento a la reflexión estética de Jean-Luc Nancy. *Revista Anthropos*, 105, 103-115.

- Soto, G. (2007). *Escisión entre cuerpo alma en Occidente*. Cátedra Luis Antonio Restrepo Arango. "Miradas sobre el cuerpo", Universidad Nacional de Medellín, Febrero de 2007.
- Spinoza, B. (1969). *Ética*. Buenos Aires: Aguilar.
- Straus, E. (1996). *Psicología fenomenológica*. Buenos Aires: Paidós.
- Vanegas, J. H. (2001). *El cuerpo a la luz de la fenomenología*. Manizales, Caldas: Universidad Autónoma de Manizales, Artes gráficas Tizan.
- Vigarrello, G. (2001). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva Visión. Traducción de Heber Cardoso.
- Vigarrello, G. (2005). *Historia de la belleza. El cuerpo y el arte de embellecer desde el Renacimiento hasta nuestros días*. Buenos Aires: Nueva Visión. Traducción de Heber Cardoso.
- Vilela, E. (2000). Cuerpos escritos de dolor. *Revista Complutense de Educación*, 2, (02), 83-104.
- Villamil, M. Á. (2003). *Fenomenología del cuerpo y de su mirar*. Bogotá: Universidad Santo Tomas.
- Walton, R. (1993). *El fenómeno y sus configuraciones*. Buenos Aires: Almagesto.
- Walton, R. (2003). Intencionalidad, tensión y excedencia. En *Actas Fenomenológica Latinoamericana, 1, Actas del II Coloquio Latinoamericano de Fenomenología* (pp. 192-208). Lima: Fondo Editorial de la Universidad Católica del Perú.
- Wandenfels, B. (1997). *De Husserl a Derrida. Introducción a la fenomenología*. Barcelona: Paidós.
- Wandenfels, B. (1997). Simbólica, creatividad y resposividad. Rasgos fundamentales de una fenomenología del actuar. *Ideas y Valores*, (105), 17-29.

EL USO DEL CUERPO EN LAS PRÁCTICAS PUNITIVAS. DE LA DISCIPLINA AL CONTROL

Julio González Zapata*

Y de hecho: ¡considere Ud. cómo desde 1876 he sido en distintos aspectos, del cuerpo y del alma, más un campo de batalla que un hombre!

F. Nietzsche

Probablemente una de las preocupaciones más constantes y visibles en nuestras sociedades, tenga que ver con el cuerpo. Hemos centrado en el cuerpo gran parte de nuestras reflexiones sobre la belleza, la salud y la productividad. Para calmar esta inquietud se han llenado las ciudades de gimnasios; en algunos espacios públicos se nos ofrecen barras y diferentes instrumentos para ejercitarnos; las pocas zonas verdes las ocupan caminantes y marchantes de todas las edades. Los médicos, cualquiera que sea el motivo de la consulta, nos aconsejan hacer ejercicios varias veces a la semana. Algunas empresas estimulan a sus trabajadores para que participen en actividades físicas. En todas partes nos recomiendan dejar el cigarrillo y moderarnos con el alcohol; todos los medios de comunicación nos advierten el peligro que representa, para toda la humanidad, que consumamos las drogas que han decidido prohibir. Se nos enseña a comer saludablemente. Los diseñadores no dejan de imaginar el traje que nos haría lucir mejor. Los comerciantes nos ofrecen todo tipo de medicamentos y administraciones para que adelgacemos o por lo menos, para que lo parezcamos. Los fabricantes de colchones nos garantizan un sueño seguro

* Profesor de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia. e-Mail: juliogzapata@yahoo.com

y completamente restaurador. La medicina nos ofrece fórmulas para suprimir el dolor, evitar otras molestias y mejorar algunas funciones. La biogenética nos pinta un futuro en el cual podamos reparar algunas de nuestras partes para que, como un carro antiguo, nos podamos mantener en circulación largos años.

Son tres los ejes que concentran esta preocupación por el cuerpo: la belleza, la salud y la productividad. De acuerdo con la edad, se pone el énfasis en uno o en otro. Para los jóvenes, la búsqueda primordial es la belleza; con la ayuda de los gimnasios, la cirugía estética y la moda, pueden alcanzar el cuerpo perfecto. Para los de mediana edad, el ejercicio, una dieta adecuada y el abandono o por lo menos la moderación en ciertos placeres les garantizan una productividad que los mantenga competitivos y vigentes. A los más adultos, si la medicina, el ejercicio y la cosmética no les garantizan conjurar la muerte, por lo menos se las aplaza; llegado el momento, los juristas ofrecen la muerte tranquila como un derecho fundamental.

No es éste el único momento en el cual la humanidad se haya preocupado por la belleza, la salud y la productividad. Y no son éstas las únicas preocupaciones que se han tenido en relación con el cuerpo. El placer y especialmente el placer sexual, por ejemplo, originaron en Oriente, un arte erótico y en Occidente, toda una ciencia (Foucault, 1997). Las religiones han mirado el cuerpo como el instrumento para salvar o condenar el alma o para alcanzar la armonía y la paz definitivas.

Pero como nos lo enseñó Michel Foucault, para entender esas preocupaciones las tenemos que situar históricamente, porque la belleza, la salud y la productividad no tienen el mismo significado en todas las sociedades y en todos los tiempos. Y obviamente, tampoco nuestro cuerpo ha sido el mismo, como la pone en evidencia cualquier historia de la medicina (Foucault, 1975), de la sexualidad (Foucault, 1977, 1986, 1987) o inclusive cualquier historia de las ciudades (Sennett, 1997).

El propósito de este artículo es *rescatar* algunas reflexiones que se han hecho sobre el cuerpo en relación con las prácticas punitivas en algunos momentos de la historia. En primer lugar, se mirará el significado de la pena de muerte y la tortura tal como se practicaron en Europa Occidental hasta muy entrado el siglo XVIII. En segundo lugar, la práctica de encerrar el cuerpo desde principios del siglo XIX, que como se sabe, fue una práctica con la cual se reemplazó la pena de muerte y todavía se acostumbra profusamente en todas nuestras sociedades. Y finalmente, una reflexión sobre nuestros días en los cuales se ha intensificado el encierro pero con otros propósitos y se han diseñado estrategias para separar ya no cuerpos, sino grupos enteros.

Si las sociedades se han preocupado por la belleza, la salud, la productividad y el placer, en relación con el cuerpo, nunca han abandonado la preocupación por castigarlo. Pero probablemente no se siente el mismo orgullo al hablar de aquellas preocupaciones que de ésta. Castigar avergüenza y si se justifica es como mal necesario al que se le atribuyen fines loables: educar al niño, salvar el alma de los pecadores, corregir los delincuentes o garantizar la seguridad de todos. Pero es probable que después de todo, sigamos castigando el cuerpo: “La pena se disocia mal de un suplemento de dolor físico ¿qué sería de un castigo no corporal?” (Foucault, 2006, p. 51).

1. LA PENA DE MUERTE Y LA TORTURA: CÓMO SALVAR EL ALMA Y CONSTRUIR LA VERDAD

Tomemos, para empezar, la ejecución de Damiens, tal como la relata Foucault:

Damiens fue condenado, el 2 de marzo de 1757, a “pública retractación ante la puerta principal de la Iglesia de París”, adonde debía ser “llevado y conducido en una carreta, desnudo, en camisa, con un hacha de cera encendida de dos libras de peso en la mano”; después, “en dicha carreta, a la plaza de Grève, y sobre un cadalso que allí habrá sido levantado (deberán serle)

atenaceadas las tetillas, brazos, muslos y pantorrillas, y su mano derecha, asido en ésta el cuchillo con que cometió dicho parricidio¹, quemada con fuego de azufre, y sobre las partes atenaceadas se le verterá plomo derretido, aceite hirviendo, pez resina ardiente, cera y azufre fundidos juntamente, y a continuación, su cuerpo estirado y desmembrado por cuatro caballos y sus miembros y tronco consumidos en el fuego, reducidos a ceniza y sus cenizas arrojadas al viento. [...] En cumplimiento de la sentencia todo quedó reducido a cenizas (Foucault, 2006, pp. 35-37)

Una escena espantosa para nuestra sensibilidad, indudablemente. Pero no un mero acto de fuerza sin control ni una arbitrariedad despiadada. La muerte de Damiens es la aplicación rigurosa de una sentencia y era apenas una de las muchas modalidades que se prevenían para la pena de muerte.

La pena de muerte natural comprende todo género de muertes: unos pueden ser condenados a ser ahorcados, otros a que se les corten la mano o la lengua o que les taladren ésta y los ahorquen a continuación; otros, por delitos más graves, a ser rotos vivos y a expirar en la rueda, tras de habérseles descoyuntado hasta que llegue la muerte: otros, a ser estrangulados y después descoyuntados, otros, a ser descoyuntados hasta que llegue la muerte, otros a ser estrangulados y después descoyuntados, otros a ser quemados vivos, otros a ser quemados tras de haber sido previamente estrangulados; otros a que les corte o se les taladre la lengua, y tras ello a ser quemados vivos; otros a ser desmembrados por cuatro caballos, a otras a que se les corte la cabeza, otros en fin, a que se la rompan (Soulatger, citado por Foucault, 2006b p. 71).

La racionalidad de estos castigos es extraña a la nuestra porque hoy justificamos los castigos con otros parámetros y buscamos con ellos otros fines. En aquel tiempo, el castigo se ejercía como una derivación del poder divino. Las ofensas a la ley, y sobre todo al Monarca, se entendían como una ofensa a Dios, y por lo tanto, la respuesta no tenía ninguna medida. Se castigaba con la pena de muerte, desde los

¹ Parricidio por ser contra el rey, a quien se equipara al padre.

actos más atroces, hasta las más menudas raterías, porque la justicia penal tenía como propósito reparar las ofensas a Dios. No era necesario, siquiera, distinguir entre lo que el delincuente había hecho, lo que hubiera pensado: a Dios, se le ofende de palabra y de obra.

Estamos además (siglo XVIII) en unas sociedades familiarizadas con la muerte. “Con base en mis observaciones de los años 1773, 1774 y 1775, estoy absolutamente convencido de que murieron más reclusos víctimas de esa fiebre² que a causa de todas las ejecuciones públicas que tuvieron lugar en el reino” (Howard, 2003, p. 176). El mismo Howard cuenta que en una audiencia celebrada en Oxford en 1577, “todos los asistentes fallecieron antes de 40 horas: el primer juez de tesorería, el alguacil y unas 300 personas” (Howard, 2003, p. 176). Con razón se le llamó *la audiencia negra*.

Es importante retener el hecho de que en aquel tiempo la pena de muerte y la tortura no se les podía aplicar a los nobles ni a los miembros del clero, es decir, quienes la padecían eran los miembros del pueblo raso (la plebe). Gentes sin valor, perfectos objetos para desplegar sobre ellos la majestad del poder y convocar al pueblo para aterrorizarlo, acostumbrarlo a la fuerza del poder y alejarlos del delito.

Una práctica penal atravesada tan fuertemente por una concepción religiosa implicaba también una mirada del cuerpo como un mero dato transitorio, una mera morada para el alma inmortal; inclusive, como un peligro para ella. Si el cuerpo se torturaba no era por el mero prurito de hacerlo sufrir, sino porque se suponía que de esta manera, el alma se podría salvar. Era frecuente que muchos condenados fueran quemados porque se aplicaba a la letra aquel dicho de que el “fue-

² La llamada fiebre de la prisión, producida por el hacinamiento, la falta de ventilación, la precaria alimentación y la carencia de higiene.

go purifica”. “Cuando se recrimina el exceso de dolor infligido a los condenados, se muestra una sensibilidad inédita, dado que hasta el momento el dolor corporal no se consideraba un tratamiento inhumano, sino la forma de liberar el alma de las pasiones del cuerpo que la podía desviar de su orientación natural hacia el bien” (Villa Machado, 2007, p. 6). El dolor no era un fin en sí mismo, se insiste, sino un medio para salvar el alma del condenado. “Los torturadores pidieron garantías eclesiásticas de que estaban produciendo dolor a los demonios que había en el interior y no a la persona en cuyo cuerpo se alojaba” (Sennett, 1997, p. 174)

El cuerpo se despedazaba y destruía para salvar el alma y se le torturaba para sacarle la verdad del delito. La tortura era empleada como medio de prueba y en algunos casos, como pena autónoma. Como medio de prueba, buscaba la confesión del reo. La confesión era la prueba reina. Los demás elementos de juicio que pudiera tener el inquisidor para construir la verdad del delito (testimonios, indicios, huellas, etc.) resultaban insuficientes para una declaración de culpabilidad sino estaba acompañada de la confesión del reo. Inclusive, si existían muchas pruebas contra el inculpatado pero este no confesaba y se trataba de un delito que “merecía” la pena de muerte, ésta no se podía aplicar.

Muchos han visto el desprestigio y la desaparición de la pena de muerte y de la tortura (por lo menos en gran parte de los códigos penales) como una muestra de cierto humanismo. Es una explicación muy frecuente por todo lo que implica de consoladora; por un lado, nos permite mantener la ilusión de que en materia penal hemos progresando y por otro, cuando se justifica el derecho penal actual, nadie quisiera que se le calificara de bárbaro por justificar la “humana” prisión que las reemplazó. Creer, entonces, que estamos progresando cuando encerramos a las personas es una afirmación, que se desmiente fácilmente: “Meter a alguien en la cárcel, encerrarlo, privarlo de co-

mida, de calefacción, impedirle salir, hacer el amor... etc., ahí está la manifestación del poder más delirante que uno pueda imaginar (Foucault, 1999, p. 109)

Es por eso que las razones por las cuales desaparecen la pena de muerte y la tortura, probablemente no son tan generosas y magnánimas; al contrario, revelan un acentuado pragmatismo y otros motivos:

Primero. La ideología de la Ilustración fundamentó el derecho penal en el *contrato social* y recusó que el poder viniera de Dios. Si el derecho penal se justifica porque los hombres han pactado que cada uno de ellos renuncie a una parte su libertad, en favor del Estado, que sería el administrador general de todas esas renunciaciones individuales, la pena de muerte queda sin sustento: ¿Cómo puede alguien que sólo administra parte de las libertades, disponer de la vida de otro que no ha renunciado a ella por ese pacto? Le pena de muerte se hizo *políticamente* insostenible.

Segundo. El capitalismo requiere una gran cantidad de mano de obra. El mismo Beccaria sostenía que era preferible la esclavitud civil. En todo caso, para un pensamiento tan pragmático como el del siglo XVIII resultaba una insensatez matar a un hombre que se puede perfectamente utilizar. “El ideal sería que el condenado apareciera como una especie de propiedad rentable; en esclavo puesto al servicio de todos. ¿Por qué la sociedad suprimiría una vida y un cuerpo que podría apropiarse?” (Foucault, 2006, p. 171). La pena de muerte deviene *económicamente* absurda.

Tercero. La tortura buscaba encontrar la verdad en medio del dolor del supliciado y las palabras del atormentado no la garantizaban. “Yo, juez, debería encontraros reos de tal delito; tú, vigoroso, has sabido resistir al dolor, y, por tanto, te absuelvo; tú, débil, hasta cedido a él, y, por tanto, te condeno [...] Así, pues, mientras el inocente no puede

más que perder, el culpable puede ganar” (Beccaria, 1969, p. 98-99). La verdad dependía de la mayor o menor sensibilidad del torturado. La tortura como estaba reglamentada en aquel tiempo, podía dar lugar a semi-culpables o semi-inocentes. Si el reo no confesaba, no se le podía imponer la pena de muerte, pero tampoco se le declaraba inocente: se le aplicaba una pena distinta. Hacía semi-culpables y semi-inocentes ¿qué ciencia se construía con semi-verdades o semi-mentiras? La tortura iba en contravía de *la política sobre la verdad* que instauró el triunfante racionalismo.

Cuarto. Esos cambios en la práctica penal estaban inscritos en unas modificaciones de mayor calado: el nacimiento de las sociedades disciplinarias con todo lo que ello implicaría en relación con la *individualización*. Se va a pasar de una forma de ejercer el poder que funciona a partir de los ceremoniales de los poderosos, donde ellos eran sólo los visibles a otra en la cual es el individuo el que va a ser objeto de visibilidad, de vigilancia y por supuesto de control. Si al individuo se le convocaba en el antiguo régimen, era para despedazar su cuerpo en una ceremonia que glorificaba al monarca y a Dios, pero ahora, se le sigue, se le escruta, se le localiza:

En un régimen disciplinario, la individualización es en cambio “descendente”: a medida que el poder se vuelve más anónimo y más funcional, aquellos sobre los que se ejerce tienden a estar más fuertemente individualizados; y por vigilancias más que por ceremonias, por observaciones más que por relatos conmemorativos, por medidas comparativas que tienen la “norma” por referencia, y no por genealogías que dan los antepasados como puntos de mira; por “desviaciones” más que por hechos señalados. (Foucault, 2006, p. 285).

La naciente sociedad disciplinaria va a tener importantes consecuencias en la concepción del castigo. Si antes se buscaba la destrucción del delincuente mediante un espectáculo que debería servir de escarnio para todo el mundo, con el proceso de individualización que instaura la disciplina, se pretenderá que la sanción reforme el sujeto.

Esta nueva función que se le atribuye a la sanción (más que castigar, reformar) implicó, a su vez, que la función de juzgar se modificará profundamente. Se siguieron investigando los delitos, pero al mismo tiempo, se empieza a indagar por el delincuente: ¿cuáles eran los móviles, que pasiones o impulsos lo llevaban a delinquir? Al lado del juez van apareciendo expertos no sólo para calibrar la personalidad del sindicado sino también para recomendar la sanción más adecuada. Es el momento de la aparición no sólo de la criminología y de la psiquiatría forense, sino, también de las ciencias humanas.

Todo esto no es posible sin la disciplina. “A estos métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar ‘disciplinas’” (Foucault, 2006, p. 209).

La disciplina opera haciendo una inversión del ejercicio del poder; mientras que antes la disciplina operaba a través de las ceremonias que glorificaban a los poderosos, se celebraran sus fechas claves y se repetían sus historias, la disciplina, operará haciendo visibles a aquellos a los cuales está dirigida: “En cuanto al poder disciplinario, se ejerce haciéndose invisible; en cambio, impone a aquellos a quienes somete un principio de visibilidad obligatorio” (Foucault, 2006, p. 278).

La disciplina opera en toda la sociedad. Se utiliza en las escuelas, en los cuarteles, en los hospitales, en las fábricas y obviamente, en las cárceles. Por eso: “¿se puede extrañar que la prisión se asemeje a las fábricas, a las escuelas, a los cuarteles, a los hospitales, todos los cuales se asemejan a las prisiones?” (Foucault, 2006, p. 328). “La prisión: un cuartel un tanto estricto, una escuela sin indulgencia, un taller sombrío; pero, en el límite, nada de cualitativamente distinto”. (Foucault, 2006, p. 335).

La disciplina y una de sus creaciones más aventajadas, la prisión, le dieron al derecho penal una nueva ideología: la ideología *re*. Ahora se pretende resocializar, reformar, rehabilitar, reinsertar. Se siente cierto escrúpulo en meramente castigar.

La justicia penal va a tener cada vez más miedo de castigar y va a preferir curar. (...) la dislocación interna del poder judicial o al menos de su funcionamiento; cada vez más una dificultad de juzgar, y como una vergüenza de condenar; un furioso deseo de los jueces de aquilatar, de apreciar, de diagnosticar, de reconocer lo normal y lo anormal; y el honor reivindicado de curar o de readaptar. (Foucault, 2006, p. 417)

2. HACIA LAS SOCIEDADES DEL CONTROL

Durante las décadas de los setenta y de los ochenta, se produce, sobre todo en Estados Unidos, donde más se había desarrollado el modelo rehabilitar, una profunda crítica a esa ideología y a esas prácticas:

A partir de fines de la década de 1960 una literatura influyente cuestionó la eficacia y legitimidad de las medidas rehabilitadoras y del modelo de condena individualizada. [...] Una a una, las limitaciones de las prisiones, de las instituciones para delincuentes juveniles, de la probation, de la libertad condicional, de la actividad policial convencional y de la estructuras sancionatorias disuasivas fueron detalladamente documentadas contribuyendo los diversos estudios a la generación de una sensación de que la credibilidad de toda la justicia penal estatal estaba puesta en duda (Garland, 2002, p. 187)

Tanto pensadores de derecha como de izquierda habían adherido a estas críticas, aun cuando por motivos diferentes. La derecha criticaba este modelo con argumentos como estos:

1. Los resultados de esos tratamientos eran bastante inciertos. El delito no dejaba de crecer y la reincidencia tampoco. “Nada funciona” se convirtió en el eslogan dominante sobre la rehabilitación (Garland, 2001, p. 119).

2. Los costos de esos tratamientos eran sumamente altos y por lo tanto se estaban dilapidando gran parte de los impuestos de la gente en promesas que terminaban en fracasos tan estridentes.

3. La justicia penal se había vuelto algo gaseoso porque no era posible saber cuál era la pena que correspondía al delincuente. Era tiempo de volver al castigo merecido.

4. Todo el sistema penal estaba orientado a proteger al delincuente; la sociedad y sobre todo el estado debería preocuparse nuevamente de la víctima, que al fin de cuentas es su razón de ser.

Por su lado, la izquierda criticaba los tratamientos rehabilitadores entre otras, por estas razones:

1. El ideal mismo de la resocialización era cuestionable porque implicaba una intromisión indebida del estado en el individuo. La sociedad no tenía derecho a pretender modificar a un individuo porque no existía un modelo adecuado de acuerdo al cual hacerlo y porque eso revelaba un proyecto político homogenizante, absolutamente incompatible con una sociedad pluralista y democrática.

2. Una de las críticas más constante y documentada a estos modelos se hicieron a partir del hecho de que la mayoría de esos tratamientos se hacían en establecimientos cerrados en los cuales el individuo era absorbido por la institución y sus opciones de rehabilitarse eran imposibles desde el principio: no se puede enseñar a nadar sin agua.

Como se decía, las críticas de la derecha y de la izquierda se hacían con propósitos diferentes; mientras que la derecha pretendía el endurecimiento de las penas, la reducción de la prisión a un simple encierro donde el condenado pagara sus faltas, la izquierda buscaba reducirla y hasta abolirla.

Además van apareciendo algunos temas que por un lado, van quebrando el modelo existente y por el otro, van ensanchando los terre-

nos del derecho penal. Se produce una gran demanda de penalización en campos antes desconocidos por el derecho penal:

A partir de entonces se observa con desmayo la facilidad con que los movimientos progresistas recurren al derecho penal. Grupos de derechos humanos, de antirracistas, de mujeres, de trabajadores, reclamaban la introducción de nuevos tipos penales; movimientos feministas exigen la introducción de nuevos delitos y mayores penas para los delitos contra las mujeres; los ecologistas reivindican la creación de nuevos tipos penales y la aplicación de los existentes para proteger el medio ambiente; los movimientos antirracistas piden que se eleve a la categoría de delito el trato discriminatorio; los sindicatos de trabajadores piden que se penalice la infracción a las leyes laborales y los delitos económicos de cuello blanco; las asociaciones contra la tortura, después de criticar las condiciones de existencia en las cárceles, reclaman condenas de cárcel más largas para el delito de tortura. (Larrauri, 2001, p. 201)

Todas esas críticas, por un lado al modelo rehabilitador (el hijo amado de la disciplina) y por otro, a la “insuficiencia” del derecho penal para dar respuesta a las nuevas “realidades” sociales, modificaron sustancialmente tanto el derecho penal, como la concepción sobre la pena e implican una nueva visión sobre el cuerpo castigado. A este cambio, que se hace evidente entre las décadas de los setenta y ochenta del siglo XX, (Foucault, 2006a) lo designará como el establecimiento de *las sociedades de seguridad* y Deleuze como *sociedades del control*. Es importante ver cómo se operó este cambio y los efectos que produjo en la forma de castigar.

Hagamos una breve semblanza de estado de la *cuestión penal* hoy en día, en aquellos países que tienen capacidad para importar sus modelos punitivos, porque nosotros, tarde o temprano, terminamos por copiar.

1. El descubrimiento de nuevos campos sociales a los cuales se pretende enfrentar con los instrumentos del derecho penal: la revolución informática, la difusión de sustancias estupefa-

cientes, las manipulaciones genéticas, el transplante de órganos, la irrupción del SIDA, la necesidad de protección del medio ambiente, la criminalidad económica, el crimen organizado y el terrorismo, etc. que hacen que el derecho penal deje de ser un instrumento para reaccionar ante daños y se convierta en factor para la prevención de riesgos. En el centro de este fenómeno está, a su vez, la asunción, por el discurso penal, del concepto de sociedad de riesgo, lo que ha traído como consecuencias inmediatas para el derecho penal, adelantar la barrera de protección y por este camino el delito ha dejado de ser una conducta que produce resultados dañinos a los bienes jurídicos, para ser un peligro abstracto a las condiciones de supervivencia de la sociedad. Y ese peligro, como normalmente no se conoce en toda su extensión, se presume y en algunos casos, se deduce estadísticamente.

2. Las nuevas funciones que se le atribuyen al derecho penal. La tensión entre modernidad y posmodernidad, se ha reflejado, en el derecho penal, modificando profundamente sus funciones declaradas; “El derecho penal ya no debe (o ya no debe únicamente) castigar, sino *infundir confianza* a la colectividad e incluso *educarla*; siendo así estas funciones de *tranquilización* y de *pedagogía* no pueden más que provocar una extensión del ámbito que debe ser cubierto por el derecho penal”. (Stortoni, 2003, p. 14)

Esta nueva función que se le atribuye al derecho penal, lo sitúa más bien en un estadio premoderno, porque como lo dice el mismo Stortoni, se vuelven a confundir el derecho y la moral y entonces, el derecho penal se ve necesariamente avocado al autoritarismo: “... porque [se] confía en el derecho penal y a un instrumento coercitivo una misión pedagógica que contradice la naturaleza de ese instrumento, situándolo más en una lógica autoritaria que en una tolerante y democrática” (Stortoni, 2004: 14)

3. La Unión europea y la creación de una normatividad transnacional. Uno de los propósitos de la Unión Europea, es unifi-

car la legislación penal. Si bien es cierto que es apenas una idea en marcha, ya se han concretado algunos pasos, como el Título VI del *Tratado de Maastricht*, relativo a la cooperación en materias de justicia y seguridad interior y en desarrollo de este tratado se produjo el *Acuerdo de Schengen* (De Georgi, 2005, p. 89) La discusión acerca del desarrollo del derecho penal en el marco de una Europa unida está impregnada de fuertes dosis de optimismo punitivo (Jung, 2005, p. 89).

4. La reaparición y sobre todo, la instrumentalización de las víctimas. Uno de los temas que han resurgido con más fuerza en el derecho penal de los últimos años, ha sido el de las víctimas. Aparentemente recogiendo una de las críticas del abolicionismo al derecho penal (el derecho penal secuestra el conflicto y desplaza la víctima, convirtiendo el derecho penal en una relación entre el delincuente y el Estado), se pretende poner ahora a la víctima en el centro del debate, pero instrumentalizándola:

Sí las víctimas fueron alguna vez el resultado olvidado y ocultado del delito, ahora han vuelto para vengarse, exhibidas públicamente por políticos y operadores de los medios de comunicación que explotan permanentemente la experiencia de las víctimas en función de sus propios intereses (Garland, 2005, p. 241).

Entre nosotros este optimismo punitivo llega, básicamente, bajo la etiqueta de las exigencias de la comunidad internacional de verdad, justicia y reparación, donde justicia se entiende simple y llanamente como castigo.

Esta instrumentalización de la víctima coincide con un movimiento ampliamente desconocedor de los derechos del delincuente:

Esta santificación de las víctimas también tiende a invalidar la preocupación por los delincuentes. El juego de suma cero que existe entre unas y otros asegura que cualquier demostración hacia el delincuente, cualquier mención de sus derechos, cualquier esfuerzo por humanizar su castigo puede ser

fácilmente considerado un insulto a las víctimas y a sus familias (Garland, 2005,241)

5. Reparación del concepto de derecho penal de enemigo.

Digo resurgimiento porque este concepto no es realmente nuevo en el derecho penal, sino, como diría Eugenio Raúl Zaffaroni, es “una vieja idea en un panorama nuevo” (Zaffaroni, 2005, p. 625-626). Se entiende por derecho penal de enemigo aquel en el cual no se le reconoce ningún derecho al delincuente y ningún límite al Estado en su tarea punitiva y se caracteriza, a diferencia del derecho penal de ciudadano, porque con éste se pretende mantener la vigencia de las normas y con aquel, combatir enemigos (Cancio Meliá & Jakobs, 2003, p. 33) . “Con este instrumento, el Estado no habla con sus ciudadanos sino amenaza a sus enemigos” (Cancio Meliá & Jakobs, 2003, p. 33).

Y como lo diría Jakobs:

En otras palabras, ya no se trata del mantenimiento del orden, sino que se trata del restablecimiento de unas condiciones del entorno aceptables por medio de la —si se me permite la expresión— neutralización de aquellos que no ofrecen la mínima garantía cognitiva necesaria para que a efectos prácticos puedan ser tratados en el momento actual como personas (Jakobs, 2004: 60).

Como lo han puesto en evidencia Zaffaroni, Muñoz Conde y Gracia Martín, realmente no es un concepto nuevo pero si tiene algunos aspectos novedosos. En primer lugar, porque ahora se pretende hacerlo compatible con sistemas sedicentemente democráticos y en segundo lugar, porque se han definido nuevos campos para su aplicación: tráfico de drogas, armas capitales y personas; pornografía infantil, delincuencia organizada, reincidencia, etc.

Vistas panorámicamente las características más generales de la *cuestión penal*, veamos ahora, también en forma muy general, el contexto en el cual se desarrolla esa *cuestión*:

El neoliberalismo y la nueva política criminal. Como es apenas obvio, las políticas del neoliberalismo que se empezaron a implantar después de la crisis petrolera de 1973, tuvieron su influencia en las políticas criminales. La idea de un Estado mínimo, que se retira del campo social y económico para dejarle el espacio libre al mercado, generó unas grandes paradojas porque ese retiro no se produjo en el campo penal:

...se pasó a enfatizar el control en cada aspecto de la vida social, con excepción del ámbito económico que asistió a su desregulación, de forma que más y más controles fueron impuestos al pobre mientras menos y menos controles afectaron a las libertades de mercado (Tudesco, 2004: 246).

Y por otro, se pretende extender el derecho penal, controlar la vida social íntegramente con él, mientras que está profundamente cuestionado el mito moderno de la soberanía estatal y de su capacidad para generar “ley y orden”.

En la actualidad, el *dilema* para las autoridades gubernamentales radica en que se dan cuenta de la necesidad de abandonar su pretensión de ser los proveedores fundamentales y efectivos de la seguridad y el control del delito, pero también son conscientes, de forma igualmente clara, que los costos políticos de semejante abandono son desastrosos (Garland, 2005, p. 189).

Esa pretensión de conservar el derecho penal como la única función básica del Estado, se traduce en la introducción cada vez más avasallante del discurso penal en los escenarios electorales políticos:

Hoy en día, con un Estado debidamente debilitado, para la mayoría de los políticos es casi un sueño verse involucrados con la ley, particularmente con el derecho penal. La explicación probablemente resulte obvia en este punto: quedan muy pocos campos para el lucimiento a nivel nacional, para los políticos como figura política, y para la política de partido. Con la economía fuera de la política, sin el dinero de los impuestos para una reforma social, en una sociedad en la que el monolito está sólidamente establecido... en dicho sistema el delito se convierte en el principal escenario para lo que queda de la política (Christie, 1998: 51-51).

El protagonismo que de esta manera adquieren el derecho penal y la política criminal en las campañas electorales y en el ejercicio cotidiano de la política, trajo, entre otras consecuencias, que las barreras existentes entre los partidos políticos y entre la izquierda y la derecha, en gran parte se desvanecieron:

A medida que el delito y el castigo se transformaron en cuestiones electorales muy importantes, los partidos políticos del gobierno y de la oposición comenzaron a competir para ser reconocidos como “duros” con el delito, preocupados por la seguridad pública y capaces de reestablecer la moralidad, el orden y la disciplina frente a los corrosivos cambios de la modernidad tardía (Garland, 2005, p. 222).

Pero este protagonismo del delito en la política, no quiere decir que el tsunami privatizador no haya llegado también al sistema penal. Cárceles privadas, modelos de seguridad privadas (como vecindarios vigilantes, policías comunitarias), se extendieron por todo el mundo: “La nueva estrategia del Estado no consiste en ordenar y controlar sino, más bien, en persuadir y alinear, organizar y asegurar que otros *actores* cumplan su función” (Garland, 2005, p. 214).

La convocatoria de esos otros *actores* ha generado lo que Nils Christie llama *La industria del control del delito*:

... en comparación con la mayoría de las industrias, la industria del control del delito se encuentra en una situación más que privilegiada. No hay escasez de materia prima: la oferta de delito parece infinita. También son infinitas la demanda de servicio y la voluntad de pagar por lo que se considera seguridad [...] Se estima que esta industria cumple con tareas de limpieza, al extraer del sistema social elementos no deseados (Christie, 1993, p. 52).

Esa función de limpieza que se le atribuye al sistema penal, se manifiesta de mil maneras. “Erradicar físicamente de las calles a los más graves infractores” decía Mariano Rajoy, anterior Ministro del Interior de España; por su parte, el expresidente norteamericano Bill

Clinton afirmaba: “He llegado hasta aquí para mejorar a Estados Unidos. Y, a propósito, Estados Unidos está mejor [...] Hay más gente en las cárceles que el día que asumí mi cargo” (Garland, 2005, p. 414). Y en *Los 100 puntos de su programa*, lo repite el Presidente Uribe: una Colombia sin guerrillas, sin paramilitares, sin corrupción, con cárceles privadas, con ciudadanos vigilantes, con una alianza entre la fuerza pública y la ciudadanía.

Y esta operación de limpieza, supone unos grandes encarcelamientos:

El encarcelamiento ha sido resucitado y reinventado porque es útil a una función necesaria en la dinámica de las sociedades neoliberales tardomodernas: hallar un modo “civilizado” y “constitucional” de segregar a las poblaciones problemáticas para las instancias económicas y sociales (Garland, 2005, p. 322).

Los cambios (abandono del modelo rehabilitador y el aumento consiguiente de la población carcelaria) están dirigidos por una ideología muy clara: “*condenar* más y *comprender* menos y esforzarnos por asegurar que las condiciones de las prisiones sean adecuadamente *austeras*” (Garland, 2005, p. 43).

3. YA NO CUERPOS, SINO GRUPOS

Se ha mutado nuevamente el objeto de control:

... se impone una “gestión” de los riesgos que quedará sobre todo en manos estrictamente administrativas, y en la que importará fundamentalmente “regular comportamientos para evitar riesgos” (y ya no, como antaño, cambiar mentalidades). En consecuencia, debe hacerse un verdadero “inventario” de los riesgos que se deben controlar y evitar. Ya existen ejemplos muy claros: instalación de cámaras de video-vigilancia en las calles; regulaciones de las prohibiciones de salir por la noche a los jóvenes de ciertas edades (con “toques de queda” y/o controles nocturnos), para “evitar” el contacto de los jóvenes con el *riesgo* de la noche, con el riesgo del delito, a esas horas; prohibición de ventas de alcohol para “evitar riesgos”. Todas las medidas

tienen ciertos rasgos en común: se actúa cuando todavía no se ha cometido un delito (¿suerte de medida de seguridad predelictiva?); sin embargo, no es aplicada a una persona en concreto sino a un grupo o categoría de personas, bajo el presupuesto de que se hace para “evitar riesgos” que son “imaginables”, es decir, predecibles. [...] Además, la implantación de aquellas, con fin de prevenir posibles “delitos” y “riesgos”, se vale de los nuevos sistemas de seguridad urbana (vigilancia por video, monitoreo electrónico), lo cual claro está, abre la puerta a las empresas privadas para que instalen sus máquinas, sus sistemas de identificación, sus video-cámaras y muchísima tecnología punitiva que va surgiendo para acrecentar la “industria”. Ya no se trata de rehabilitar sino de “monitorear” (Rivera Beiras, 2003, p. 15)

Hemos pasado del control sobre el delincuente (individuo) a la delincuencia (grupo) y ésta se busca especialmente entre inmigrantes, minorías étnicas o religiosas, jóvenes, pobres y marginados.

En definitiva, se tiende a adoptar una lógica más de redistribución que de reducción del riesgo, que era el objetivo básico en la etapa anterior, y que hoy se asume como inabordable, aunque sólo sea porque se normaliza la existencia de segmentos sociales permanentemente marginalizados, excedentarios, que son cada vez más objeto de políticas de control excluyente y cada vez menos de políticas de inclusión. Del gobierno de la excedencia (García & Faraldo, 2006, p. 20-21).

El nuevo internamiento se configura más bien como intento de definir un espacio de contención, de trazar un perímetro material o inmaterial en torno a poblaciones que resultan “excedentes” con respecto a un sistema de producción vigente, tanto a nivel global como a nivel metropolitano (De Giorgi, 2006, p. 27).

4. CONCLUSIONES

El recorrido que se ha hecho pretende mostrar el lugar del cuerpo en las prácticas punitivas, en distintos momentos históricos. En las monarquías absolutas hasta el siglo XVIII aproximadamente el cuerpo se toma como presa física del poder para ejemplificar el esplendor del poder; se le ve en ceremonias donde el poder soberano se muestra

como una fuerza implacable y a su vez, como productor de verdad. En una cronología también aproximada, en las sociedades del siglo XIX y la primera parte del siglo XX, el cuerpo se convierte en un objeto de saber, con el fin de hacer más productivo y dócil. Se le encierra para transformarlo y su verdad se busca en un seguimiento permanente, con el auxilio de las ciencias y se reúne en expedientes que nunca se cierran.

Actualmente el objeto del control no es el individuo sino ciertos grupos. El saber punitivo no se encamina a conocer el individuo sino a detectar los riesgos provenientes de aquellos, con el propósito de *excluirlos*. Las preocupaciones por la belleza, la productividad y la salud, terminan siendo preocupaciones muy selectivas; son propias de los grupos *incluidos* y si hoy se les consideran preocupaciones universales, es más el efecto ruidoso de los medios de comunicación y de ciertas políticas públicas, que pretenden silenciar la estrategia binaria (exclusión e inclusión) que siempre ha soportado cualquier ideología punitiva, bien que ella se dirija al cuerpo (como en las monarquías absolutas) pretenda individualizar al delincuente (sociedades disciplinarias) o pretenda controlar grupos riesgosos (sociedades de control).

REFERENCIAS

- Beccaria, C. (1969). *De los delitos y de las penas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Crhistie, N. (1993). *La industria del control del delito ¿La nueva forma del Holocausto?* Buenos Aires: Ediciones del Puerto.
- Crhistie, N. (1998). El derecho penal y la sociedad civil. Peligros de la sobrecriminalización. En *Memorias XX jornadas internacionales de derecho penal*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- De Giorgi, A. (2005). *Tolerancia cero. Estrategias y prácticas de la sociedad de control*. Barcelona: Virus.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad. 1, p. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1986). *Historia de la sexualidad. 2, p. El uso de los placeres*. México:

Siglo XXI.

- Foucault, M. (1987). *Historia de la sexualidad. 3, p. La inquietud de sí*. México: siglo XXI.
- Foucault, M. (1999). Los intelectuales y el poder. En *Estrategias de poder. Obras esenciales*. Vol. II. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2006b). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Foucault, M. (2006a). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Garland, D. (2005). *La cultura del control. Crimen y orden social en la sociedad contemporánea*. Barcelona: Gedisa.
- Howard, J. (2003). *El estado de las prisiones en Inglaterra y Gales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jakobs, G. (2004). La autocomprensión de la ciencia del derecho ante los desafíos del presente (comentario). En A. Eser, W. Hassemmer & B. Burkhardt (Coords. de la edición Alemana). F. Muñoz Conde, coordinador de la versión española. *La Ciencia del Derecho penal ante el nuevo milenio*. Valencia: Tirant le Blanch.
- Jakobs, G. & Cancio Meliá, M. (2003). *Derecho penal de enemigo*. Madrid: Civitas ediciones.
- Larrauri, E. (1991). *La herencia de la criminología crítica*. Barcelona: siglo XXI.
- Neuman, U. (2003). Alternativas al derecho penal. En L. Arroyo Zapatero U. Neuman & A. Nieto Martín (Coords.), *Crítica y justificación del derecho penal en el cambio del siglo. El análisis crítico de la Escuela de Frankfurt*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Rivera Beiras, I. (Año II, junio de 2003). El business penitenciario, *Le Monde Diplomatique*, (13), 15.
- Sennett, R. (1997). *Carne y Piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid: Alianza editorial.
- Stortoni, L. (2003). En L. Arroyo Zapatero U. Neuman & A. Nieto Martín (Coords.), *Crítica y justificación del derecho penal en el cambio del siglo. El análisis*

crítico de la Escuela de Frankfurt. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Tudesco, I. (2004). El castigo como una compleja institución social: el pensamiento de David Garland. En I. Rivera Beiras (coord.), *Mitologías y discursos sobre el castigo. Historia del presente y posibles escenarios*. Barcelona: Anthropos.

Villa Machado, J. (2007). Introducción a la subjetividad. En H. Gallo, *El sujeto criminal. Una aproximación psicoanalítica al crimen como objeto social*. Medellín: CISH, Universidad de Antioquia.

LA FORMACIÓN DEL TERRITORIO. SABER DEL ABANDONO Y CREACIÓN DE UN MUNDO

Cynthia Farina*

1. RESUMEN

Este texto plantea algunas relaciones entre arte y formación en la contemporaneidad. Entiende los procesos de formación a partir de las relaciones entre conocimiento y subjetivación, y lo hace a través de las ideas de *territorio*, *intensidad* y *sentido* en el pensamiento de Deleuze & Guattari (1972). La idea de territorio permite la problematización del dominio del “tener”, de lo propio. Señala su íntima composición con lo impropio y con el sinsentido, para pensar un Saber del abandono.

Las intensidades son la materia que circula por la ciudad, a la que los territorios dan tránsito y la misma materia que les hacen colapsar. Se abordan obras de arte de Wodyczko y Rakowitz como un saber que interviene sobre la ciudad, directamente sobre los cuerpos. Sus obras generan un conocimiento con la ciudad. Se alían a lo institucionalizado para desfamiliarizarlo, para tornarlo visible, al mismo tiempo que ofrecen un soporte para los cuerpos sobre lo inhóspito en la ciudad.

Las imágenes son seres de acción. Así como las palabras. Generan experiencia y formas de relacionarse con ellas, formas de entenderlas

* Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas, CEFET-RS. Grupo de Pesquisa Educação e contemporaneidade: experimentações com arte e filosofia -CNPq, Brasil. e-mail: cynthiafarina@cefetr.tche.br

y atenderlas. Relaciones, atenciones y entendimientos constituyen algunos de los movimientos de la experiencia. Se trata aquí de una experiencia en movimiento, en un hacerse y deshacerse, y no de la idea de experiencia como acumulación o progresión, en donde el sujeto dispondría de un equipaje reunido poco a poco, capaz de entender más y mejor la realidad.

Sí, las imágenes son seres de acción; no obstante, no lo son en un único sentido. No abrigan, necesariamente, el sentido único. En el arte actual, por ejemplo, las obras o propuestas no dan una sola imagen de las cuestiones que indagan. De hecho, el arte abre la actualidad a base de problemas. Problemas estéticos, es cierto, pero no sólo. Las prácticas de arte problematizan la ciencia y la filosofía, la ética, la política y la economía de las formas de ver y pensar de los sujetos. El arte actúa sobre la formación del sujeto.

Las formas actúan con fuerza y sufren las fuerzas que las transforman. La transformación de la subjetividad constituye un proceso de formación. Foucault se refería al sujeto como una forma y Deleuze como formas de vida. A partir del pensamiento de estos filósofos, me gustaría destacar la importancia de la estética en los procesos de formación. Es decir, la importancia de la formación estética de los sujetos. En ese sentido, el texto trata la formación estética más allá de aquello que sucede en la “educación de los sentidos”, en la “educación para el arte” o en la “educación a través del arte”. Se trata, aquí, la formación estética como un conjunto de relaciones, atenciones y entendimientos con lo que le pasa al sujeto en su experiencia cotidiana. Se trata la formación estética a partir de las fuerzas que constituyen y afectan la experiencia de la forma sujeto y sus formas de vida. Por eso, se relaciona, se atiende y se entiende a un pequeño conjunto de conceptos deleuzianos como referencia. Y se propone un Saber del abandono como forma de producción de conocimiento con lo que hace la forma sujeto desconocerse y transformarse.

Con un breve tránsito por las ideas de *territorio*, *intensidad* y *sentido* comenzaremos a deslizarnos sobre el pensamiento deleuziano. La entrada a nuestro itinerario se da por la letra A de *El abecedario de Gilles Deleuze*, título de la célebre entrevista que concedió a finales de los años ochenta. En la letra A el filósofo toma impulso para discurrir sobre su desprecio por los animales domésticos familiares y su amor por los animales domésticos no familiares. Ese bestiario le interesa a Deleuze por un motivo sencillo, pero que hace toda la diferencia: los animales domésticos no familiares generan un mundo. Crean un territorio. Y la noción de territorio en Deleuze será también el impulso para que recorramos algunas de sus ideas y abordemos con ellas dos obras de arte contemporáneas. No se trata de “aplicar” el pensamiento deleuziano a la producción de arte, o de “interpretar” esa producción a partir de este pensamiento, sino de poner en relación ambas producciones de pensamiento, aunque en dos campos distintos. Voy a señalar algunas relaciones entre filosofía y arte para destacar un modo de producir conocimiento en la contemporaneidad, un modo más experimental que convencional. Llamemos a ese modo saber del abandono.

2. CREACIÓN DE UN MUNDO. Y SU BESTIARIO

En varios lugares de su obra Deleuze menciona la idea de animal. Sin embargo, en la entrevista llamada *El abecedario de Gilles Deleuze*, concedida a Claire Parnet entre los años de 1987 y 1988, el filósofo la desarrolla largamente.¹ De hecho, la primera letra sobre la cual se le pregunta es la A de animal. Y Deleuze habla sobre ella a partir de los tipos de relaciones entre hombre-animal y de la noción de territorio.

¹ Se trata de la entrevista concedida a la filósofa francesa Claire Parnet, dirigida por Pierre-André Boutang, emitida por el *Canal Arte* entre noviembre de 1994 y la primavera de 1995. En Brasil fue emitida por la TV Educativa.

Atendamos a lo que dice el filósofo sobre las relaciones entre hombre y animal. Él manifiesta su desinterés por los “animales domésticos familiares”, como el gato y el perro, por ejemplo, pero dice que se interesa por los “animales domésticos no familiares”, como la garrapata, la pulga y el piojo. Percibimos a lo largo de su exposición que lo que más le molesta no es, necesariamente, el animal doméstico, aquél que vive con humanos, sino un tipo dominante de relación del hombre con el animal. Dice que lo que más le molesta son las relaciones que humanizan al animal, en las cuales el animal se torna una prótesis afectiva, con quien se tiene una relación de proyección y poder. Sabemos que las razas caninas, por ejemplo, funcionan como logomarcas que confieren más o menos estatus a su amo (como las marcas de coches o de ropas) y que, actualmente, los animales domésticos son llevados para ser tratados en centros de estética, gimnasios y tiendas especializados. Deleuze (2006, p.2) dice que “lo importante es tener una relación animal con el animal”, y no familiarizarlo, no humanizarlo. No transformar el animal en humano, en su hijo, en su mejor amigo. Y dice algo muy bonito sobre el porqué se interesa por los animales no familiares. Dice: “lo que me toca en un animal es que todo animal tiene un mundo” (2006, p.3).

Al referirse a la palabra “mundo”, Deleuze utiliza el verbo “tener”. Comenta que aunque un mundo animal pueda ser restringido, los animales tienen un mundo, a diferencia de muchos humanos. La crítica deleuziana a la humanidad actual se dirige a un modo de vida en donde los humanos no tenemos “mundo”, es decir, no creamos mundo, sino que “vivimos la vida de todo el mundo”. Veamos con más atención, en el conjunto de sus reflexiones, a qué se refiere el autor con esa idea.

Tener un mundo en el pensamiento deleuziano tiene que ver con “reaccionar a un conjunto de cosas específicas”, aunque esas cosas sean pocas y restringidas, pero que provoquen reacciones, que pon-

gan en movimiento, que exciten (2006, p.5). Tener un mundo se refiere a la idea de territorio, a “tener” un territorio, pero no a apropiarse de un territorio, sino a “crear” uno. Y al referirse a esa noción construida con Guattari, Deleuze dice en el Abecedario (2006, p.7) que “construir un territorio es casi el inicio del arte”.

El arte nace para Deleuze en la demarcación de un territorio, en la constitución de sus extensiones, mesetas y fronteras.² En el pensamiento deleuziano y guattariano, un territorio se demarca con una serie de “posturas corporales” que dan la actitud de ese gesto de creación, con una serie de colores que configuran la “imagen” de ese territorio, con una serie de cantos que constituyen las “entonaciones” de este territorio. Postura, color, canto demarcan un territorio, constituyen a un territorio como proceso de creación. Ese proceso de *territorialización* envuelve la creación de “un conjunto de cosas específicas a las que reaccionar”, envuelve a un “conjunto de cosas específicas” que excitan, que avivan la vida en aquel territorio. El proceso de creación implica construir un territorio deseante, un conjunto de estímulos que ponen la vida en movimiento. Construir un territorio significa “ficcional” un mundo como espacio vital. Pero, si un territorio se constituye de extensiones, mesetas y fronteras podemos preguntar ¿qué es lo que transita por él? ¿A qué puede un territorio dar circulación?

He señalado que la crítica que hace Deleuze a las relaciones entre hombres y animales viene de la humanización de estas relaciones, y lo que llama al filósofo a interesarse por los animales no familiares es su capacidad de crear mundos. Algo de lo que muchos hombres no

² En el capítulo Ritornelo de *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia* Deleuze & Guattari (1972) tratan de la constitución de un territorio relacionando sus fronteras con lo que hace sobrepasarlas.

son capaces, pues no generan un “conjunto de cosas específicas con las que reaccionar” y terminan por “vivir la vida de todo el mundo”. Esas cosas específicas que avivan el territorio, hacen de él un campo vivo de oscilaciones, un espacio de circulación del *deseo*.³ Y lo que transita por un territorio no es del orden de la medida, del espacio mensurable. En ese sentido, lo que transita por un territorio no es extensivo, sino intensivo: es del orden de las *intensidades*, de las fuerzas.

Los territorios dan pasaje a las intensidades que provocan acontecimientos y experiencias: intensidades que son capaces de afectar, tocar, excitar, provocar oscilaciones. Pensemos en un territorio subjetivo en relación con el arte, por ejemplo. Las intensidades de las cuales están hechas las obras de arte pueden afectar, tocar, desorganizar los territorios subjetivos. Y esas mínimas o grandes oscilaciones pueden alterar en mayor o menor medida sus modos de ver y vivir la realidad. Un territorio da tránsito a las intensidades que circulan y constituyen la realidad. Pero, a veces, esas fuerzas son de una naturaleza tal, o atraviesan a un territorio con tal velocidad, que lo hacen temblar, provocando pequeños o grandes desmoronamientos. A esos procesos de desmoronamiento totales o parciales del territorio Deleuze & Guattari los llamaron *desterritorialización*. Y al proceso de volver a constituir un territorio después de un temblor sufrido por la invasión de las fuerzas, lo llamaron *reterritorialización*.⁴

Los desmoronamientos de un territorio causados por las fuerzas tienen que ver con una pérdida de *sentido* del “conjunto de cosas

³ El deseo para Deleuze & Guattari (1972) produce, es una usina productora de vida. Sobre la noción de deseo ver *El anti-edipo. Capitalismo y esquizofrenia*.

⁴ Los movimientos de desterritorialización y reterritorialización constituyen los procesos de territorialización de manera inseparable. Ver el capítulo Ritornelo de *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*.

específicas a las que reaccionaba”; así como la nueva constitución del territorio tiene que ver con un proceso de producción de sentido con los acontecimientos vividos, tiene que ver con la creación de un nuevo “conjunto de cosas específicas a las que reaccionar”.⁵ Podemos pensar la producción de sentido como un proceso de dar expresión a los desmoronamientos de un territorio, pues en la medida en que nos tornamos capaces de nombrar las fuerzas que afectan al territorio, nos tornamos capaces de verlas. Y eso significa poder aliarnos a ellas o resistir a ellas. De ahí que producir sentido tiene que ver con producir conocimiento *con* la realidad y no *sobre* ella. Puede ser un tipo de conocimiento que se alíe o resista a las intensidades que presionan un mundo.

3. ARTEFACTOS DE DESLIZAMIENTO Y PRÓTESIS AFECTIVAS

Entre 1988 y 1989 el artista Krzysztof Wodiczko construyó junto a un grupo de sin-techo de Nueva York, el *Homeless Vehicle*: un vehículo que sirve de abrigo para ellos. El *Homeless Vehicle* es una casa con ruedas que, conducido por la ciudad, da visibilidad a la condición de precariedad de estos sujetos. La práctica estética del artista puede ser entendida como “diseño interrogativo” sobre la realidad que, al mismo tiempo que pregunta por las condiciones de vida de las poblaciones (acción de “crítica”), se desliza sobre el trazado institucional de lo urbano e interviene sobre estas condiciones (acción de “clínica”). Al mismo tiempo que proporciona un abrigo para el cuerpo de los sin-techo, produce, con su propia condición nómada en lo urbano, un artefacto que “expone” la precariedad de este cuerpo como problema social. Diez años después del *Homeless Vehicle*, el *paraSITE* de Michael

⁵ En *Lógica del sentido* Deleuze (1994) trata de las formas de funcionamiento del sentido dominante amparándose en la obra *Alicia en el país de las maravillas* de Lewis Carroll, para proponer el sinsentido y la paradoja como sus elementos constitutivos.

Rakowitz retoma la fuerza y la actitud de sus interrogantes. El *paraSITE* es un abrigo individual e hinchable, hecho con plástico de bolsas de supermercado para gente sin-techo, que debe ser conectado a los sistemas HVAC de ventilación de edificios —como los museos, por ejemplo— para beneficiarse del aire caliente o frío que expelen. El *paraSITE* fricciona la idea de parásito con la de lugar paralelo, como lugar “otro”, para dar visibilidad a un uso irregular del lugar, para construir un refugio para los cuerpos que se desliza sobre lo institucional y hace habitable lo inhóspito. El *paraSITE* interviene sobre la estética de lo cotidiano al proporcionar un abrigo efímero y eficaz a los que lo necesitan, y al instalar un dispositivo óptico sobre el funcionamiento de la economía misma de lo urbano.

El *Homeless Vehicle* y el *paraSITE* son artefactos que utilizan lo “fuera de lugar” del arte (*off-site*) para deslizarse *sobre* y apropiarse *de* la especificidad del lugar (*site-specificity*), para inocular lo irregular en la realidad de los sujetos. Estos artefactos se apropian y se benefician de la potencia de las formas de vida, para producir saber sobre la vida. Un saber estético y político a la vez, que interviene estéticamente sobre la política de lo colectivo, e interviene políticamente sobre la estética de las relaciones. Estos artefactos funcionan como estrategias de deslizamiento y prótesis perceptivas que el arte expone cuando son vestidos por los cuerpos e incorporados por las condiciones de su existencia. Retengamos la idea de intervención del arte en el espacio cotidiano de la ciudad. Reflexionemos sobre la variedad de matices que puede adquirir. Como intervención, el arte busca actuar sobre la existencia para atender e indagar los cuerpos, para afectar la percepción, para deslizarse sobre lo urbano, para producir saber sobre la existencia y cuidar las formas de vida. De ese modo, la actitud de las prácticas estéticas a partir de las cuales se reflexiona en este estudio promueve distintos pensamientos y abordajes de la realidad, se dirige a nuestra actualidad, la interpela y expone su complejidad. Estas prácticas combinan su actividad estética con la ética y la política que las sostienen, que les permiten actuar sobre las formas de relación a las que se dirigen.

La actividad del arte, como intervención sobre el cuerpo y la subjetividad, se da a través de la producción de un saber sobre las formas de vida. Este saber produce múltiples estrategias de acción sobre lo cotidiano que se nutren de su potencia, que actúan como “parásitos” de esa potencia e incrementan su fuerza, afectando su configuración. Este saber experimenta con las formas del territorio: inocular lo irregular en su trazado, se desliza sobre él, lo desnaturaliza, lo boicotea, lo intensifica, lo desbloquea, lo expone. Este saber crea artefactos y dispositivos de acción que dan acogida, corrompen y contagian las formas del cuerpo y sus percepciones: las afectan alterando su curso regular.

4. FORMACIÓN ESTÉTICA: FLOR DE PIEL Y EQUILIBRIO

La formación no es sólo aquello que se lleva a cabo en las escuelas e instituciones de enseñanza, sino aquello que configura las maneras como nos relacionamos cotidianamente con nosotros mismos. Los procesos de formación conciernen a cada individuo y, a la vez, nos sitúan como un fenómeno colectivo. En esos procesos se genera un conjunto de maneras no sólo de hacer, sino de entender las cosas en nuestra vida cotidiana, se genera nuestra propia experiencia. Según Foucault (1996), esa experiencia tiene menos que ver con una acumulación de vivencias, que con las maneras con las cuales les damos curso, con las maneras de “cuidar” lo que nos pasa e improvisar con ello, de nombrarlo y verse en relación a ello.

En el arte actual proliferan múltiples formas de interrogar la experiencia del sujeto. Proliferan maneras de problematizar nuestras formas de vida y las nociones modernas que les han dado una cierta identidad y orientación. Las obras de Wodiczko y Rakowitz pueden ser un ejemplo de ello. El *Homeless Vehicle* y el *paraSITE* someten las formas de vida, el saber y la organización urbana de los sujetos a una interrogación fuerte sobre el orden de su funcionamiento y la lógica de su sentido. Las obras problematizan en su propio cuerpo y en los

cuerpos que les dan abrigo la institucionalización de las relaciones que los sujetos establecen entre sí y con la ciudad. Las obras tratan la organización, el sistema y el tránsito de los sujetos por sus modos de vida como problema. Crean dispositivos que exponen el sujeto a sus modos de habitar y conocerse en colectividad. De ahí que algunas prácticas estéticas actuales nos hacen preguntarnos cómo mirar al otro cuando ese yo que mira ya no puede verse desde un punto de vista en el que se sienta seguro. Las formas del sujeto y su percepción están en cuestión en el arte y en la filosofía, del mismo modo que en otros campos del saber. Creo en la relevancia de las preguntas que el arte y la filosofía proponen actualmente al campo de la formación. Por ese motivo, intento afrontar, abrazar o moverme al lado de algunas de ellas.

Una de esas preguntas se refiere a la formación estética del sujeto. Veamos algunas conexiones que se pueden establecer a propósito de esa cuestión. Nuestra formación estética se da a través de la diversidad de performances de las imágenes y de los discursos que las sostienen, y que pueblan nuestra experiencia de lo cotidiano. Se da a través de cómo nos afectan y de cómo reaccionamos a ello. Según Pardo (1991), tanto la acción de las imágenes (sean visuales, metafóricas, musicales...) sobre nuestras maneras de ver y vivir las cosas, como nuestras maneras de narrarlas, configuran nuestra experiencia estética. De hecho, la experiencia estética se produce entre esas imágenes y discursos, y nuestro ejercicio diario con ellos. Nuestra experiencia estética se constituye de los aprendizajes sensibles y concientes de los que echamos mano, aunque sin darnos cuenta, para ver y responder a lo que nos pasa.

Podemos ver la experiencia estética como una intrincada relación entre los movimientos del territorio: entre los procesos de desterritorialización y reterritorialización. La experiencia estética pone en movimiento las maneras a través de las cuales se constituye un territorio: postura, color, canto o actitud, imagen, entonación. Ese

movimiento puede hacer que un territorio pierda el eje de sus coordenadas, el que le daba cierta estabilidad. Esa pérdida de equilibrio puede significar pequeñas o grandes alteraciones “en el conjunto de las cosas con las que reaccionaba” el territorio, con el conjunto de las cosas con las que producía sentido. Ese acontecimiento demandará un movimiento de reterritorialización, una improvisación (o no) con esta experiencia. De todos modos, la experiencia tiende a estabilizarse, pues es muy difícil moverse por la vida con la sensibilidad constantemente a flor de piel y sin un eje sobre el que mantener algún equilibrio. Así se vuelve a componer más o menos activamente un territorio que dé pasaje a las fuerzas de ese acontecimiento. Es decir, se vuelve a componer un eje de coordenadas y los límites de una frontera: se re-crea un mundo. La formación de ese mundo –su postura, color, canto- constituye una percepción y un saber.

La experiencia estética contiene esas dos dimensiones inseparables: lo que le pasa a un mundo y lo saca del eje, y el deseo de forma que trabaja para generar un nuevo equilibrio. Actualmente, las cuestiones propuestas sobre la formación estética, apoyadas en la literatura filosófica deleuziana, han dado énfasis a la pérdida de territorio en la experiencia. Eso supone un desafío a la hora de abordar y analizar estas cuestiones, que consiste en no desatender la dimensión formal de la experiencia estética, el proceso de constitución de un nuevo equilibrio, de una nueva forma. La literatura surgida a partir del pensamiento estético deleuziano subraya la dimensión del acontecimiento como lo que permite aberturas en nuestros modos de vida. Sin embargo, me parece importante que en los estudios sobre los procesos de formación se atienda con igual atención a los modos cómo reconfiguramos nuestros modos de vida a partir de lo que los desestabiliza. Para que se pueda acentuar la contingencia de las maneras de pensar y sentir hay que admitir la importancia del trabajo con lo formal en los procesos de formación.

Pensar sobre las imágenes a través de las cuales nos entendemos como sujetos de la actualidad puede ayudarnos a ver los modos de

funcionamiento de nuestra formación. La importancia de analizar la “estética de nuestra formación” es que ella nos forma estéticamente. Es decir, forma un determinado saber y sensibilidad a través de las performances de las imágenes y de los discursos que articula. El análisis de esas imágenes y discursos del presente puede ser capaz de producir nuevas sensibilidades y maneras de saber.

5. SABER DEL ABANDONO

El territorio es el dominio del tener, de lo propio, al mismo tiempo que es el dominio de lo impropio. Son las intensidades que desapropian a los territorios de sus dominios, que les hacen desterritorializarse. El territorio es tanto el dominio del Tener como el dominio del Destierro. Es el dominio de lo que expulsa, pero es también lo que impulsa movimientos de creación. Por eso el dominio del tener, de la propiedad, de lo propio es indisociable de la pérdida de dominio, de lo impropio, del desmontaje y de la desterritorialización. El territorio es la propiedad y el abandono: es propiamente el lugar del abandonarse a las intensidades que circulan por la ciudad.

Podemos pensar ese configurarse, desconfigurarse y reconfigurarse de un territorio como una especie de proceso de formación. En esos procesos, saber y subjetivación se constituyen el uno a través del otro. Un saber de ese tipo parte de los atravesamientos sufridos por las fuerzas de la realidad para producir algún sentido con lo que inquieta, con lo que desacomoda. Puede constituirse como un procesos en donde el conocimiento se haga en el abandono del sujeto a los micro-desmoronamientos cotidianos de “su” mundo. Un Saber del abandono se pregunta cómo relacionarse con los procesos de pérdida de territorio, de pérdida de referencias, sin intentar reconducirlos a lo ya sabido. Se pregunta cómo saber la ciudad en base al no-saber, más allá de reconducir sus vías, de reconocer sus habitantes y de representar sus movimientos.

En la ciudad caben territorios vivos que producen y abrigan mundos, pues los territorios no son individuales, sino colectivos, se constituyen en relación a “conjuntos de cosas específicas que los hacen reaccionar”. Y una de las cuestiones que nos interpelan en la actualidad es ¿cómo producir sentido con tantas ciudades en la ciudad que nos atraviesan al mismo tiempo? ¿Cómo producir sentido con la arritmia de procesos globales que nos afectan en su inestable estructura? ¿Cómo producir un saber del abandono con lo que circula por la ciudad y la mueve? ¿Cómo producir saber aliándose y resistiendo a la ciudad global? ¿Cómo desnaturalizar las relaciones familiares con la ciudad, extrañarla, problematizar los modos de circulación del lo que la anima, presiona y desestabiliza? La producción de sentido puede ser una acción de resistencia y de creación a la vez. Pero, para resistir o aliarse a las fuerzas que ponen en tensión a la ciudad hay que recorrer la ciudad y dejar que ella nos recorra. Hay que estar *al acecho*.⁶ Hay también que cartografiar esas relaciones, hay que registrar esos acontecimientos y las experiencias que configuran a una ciudad, porque en un saber del abandono se puede producir un saber como creación de un mundo, como creación de un “conjunto de cosas específicas con las que reaccionar”.

El sentido se hace con y a partir de lo que no tiene sentido. Un saber del abandono parte de lo que saca al territorio de lugar, pero no para reforzarlo, no para reafirmar el lugar de lo conocido, no como refuerzo de lo propio. Un saber del abandono atiende al movimiento de las intensidades que desestabilizan un mundo para desnaturalizar lo ya sabido, para favorecer la desfamiliarización con las formas de ser y saber instituidas en el mundo. Un saber del abandono se pregunta cómo producir saber, cómo desnaturalización de aquello que se sabe.

⁶ En el *Abecedario* Deleuze se refiere a la condición animal de una incansable atención a lo que pasa en su entrono y que le afecta.

¿Cómo producir saber como “inicio del arte”, como creación procesual de un mundo? Pues, el arte tiene ese poder: el poder de desfamiliarizarnos con lo instituido en la ciudad, en los modos de vida de la ciudad.⁷ El arte tiene que ver con una acción estética, pero también con una acción política, con una acción y re-creación el espacio de lo colectivo: como una acción de re-creación de la ciudad como saber de lo común. Las fuerzas con las que se crean las formas en el campo del arte son fuerzas políticas.

El arte contemporáneo tiene mucho que enseñarnos sobre las formas de producir conocimiento con lo que nos pasa. Tal vez nos podamos aprovechar de la fuerza de sus dispositivos de problematización para confeccionar un saber desregulador de lo instituido en la ciudad, un saber capaz de “ficcional” con los desmoronamientos de la ciudad. Tal vez un saber que se pregunte sobre lo que puede el abandono a lo impropio.

REFERENCIAS

- Deleuze, G. (2002). *Francis Bacon. Lógica de la sensación*. Madrid: Arena.
- Deleuze, G. (1994). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. (2000). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Deleuze, G. (2006). *O Abecedario de Gilles Deleuze*. Consultado en marzo de 2006 de la World Wide Web: <http://www.ufrgs.br/faced/tomaz/abc3.htm>
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1972). *O anti-édipo. Capitalismo e esquizofrenia*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Foucault, M. (1996). *Hermenéutica del sujeto*. La Plata: Altamira.
- Pardo, J. L. (1991). *Sobre los espacios: pintar, escribir, pensar*. Barcelona: Serbal.

⁷ En *Francis Bacon. Lógica de la sensación* Deleuze trata del poder que tiene el arte de desnaturalizar lo naturalizado, a través de los “agregados estéticos” que crea.

LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

¿FUNDAMENTO DE SABER O INSTRUMENTO DE PODER?

Ricardo Crisorio*

1. En la filosofía y en la ciencia el término “fundamento” se usa en varios sentidos. A veces equivale a “principio”; a veces a “razón”; a veces a “origen”. Por tanto, puede usarse en cualquiera de los sentidos en que son empleados cada uno de estos vocablos, lo que hace que el uso de la palabra en cuestión sea muy variado y, en la mayor parte de los casos, muy poco o nada preciso. Aunque fundamento suele usarse también para designar el principio en el sentido del origen, es habitual descartar las cuestiones relativas a orígenes temporales cuando se habla de fundamento. De este modo, en filosofía y en ciencia, las dos acepciones principales de fundamento son: a) el fundamento de algo en cuanto algo real; tal fundamento, llamado muchas veces justamente “fundamento real”, suele identificarse con la noción de causa, especialmente cuando esta última tiene el sentido de “la razón de ser de algo”; b) el fundamento de algo en cuanto algo ideal, siendo entonces tal fundamento, llamado a veces “fundamento ideal” precisamente, la razón de algo en el sentido de constituir la explicación (racional) de ese algo. Sin embargo, no pocas veces se ha entendido el fundamento real en el sentido del fundamento ideal, es decir, se ha buscado el fundamento de la realidad en algo ideal. Así, Platón estableció de entrada una distinción que podemos consagrar triunfadora en el pensamiento

* Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
rcrisori@fahce.unlp.edu.ar

occidental: la distinción entre las causas primeras, *aitiai* o causas inteligibles (las ideas) y las causas segundas, *aitiai deuterai* o causas sensibles y eficaces (las de las realidades materiales y sensibles), en la que es fácil ver que las causas pueden interpretarse asimismo como razones, o fundamentos, y que las segundas están subordinadas a las primeras: "...y el que ama el espíritu y la ciencia debe investigar primero las causas de la naturaleza inteligente y, en segundo lugar, las que pertenecen a los seres que son movidos por otros y que a su vez mueven necesariamente a otros" (*Timeo*, 46 d-e).

Hubert Dreyfus (1996) sostiene que:

El malentendido tradicional de lo que es ser un humano comienza con la fascinación de Platón por la teoría. La idea de que se podía comprender el universo de una manera desapegada y desinteresada, revelando los principios subyacentes a la inmensa profusión de fenómenos, fue de hecho la idea más poderosa y excitante que ha tenido la humanidad desde el descubrimiento del fuego y el uso del lenguaje. Pero Platón y nuestra tradición erraron su camino al pensar que se podía lograr una teoría acerca de todo —incluso de los seres humanos y su mundo— y que la forma en que los seres humanos se relacionan con las cosas es a partir de una teoría implícita acerca de ellas (pp. 1-2).

En tanto fundamento ha pretendido designar un "principio último", capaz de ser razón de todos los principios particulares, por lo menos de todos los principios particulares del ser, del conocer y del obrar ¿no es aquella fascinación platónica la que nos hace preguntar por los "fundamentos teóricos" de la Educación Física? ¿No estamos preguntando por las causas primeras —las ideas— para subordinar a ellas las segundas —las de una Educación Física concreta y eficaz bajo la forma de obras concretas y eficaces? ¿No estamos tratando de comprender a la Educación Física de una manera desapegada y desinteresada, para revelar los principios subyacentes a todas sus manifestaciones puntuales, específicas?

2. Por supuesto, no estoy en contra de la teoría ni pretendo negar su poder e importancia. Antes bien, me siento inclinado a decir, con Foucault, que “nunca salimos de lo teórico” (1991, p. 35) y, con Deleuze, que “la práctica es un conjunto de relevos de un punto teórico a otro” (en Foucault, 2000, p. 8). Pero la teoría no fundamenta la práctica ni la práctica es una aplicación, o una consecuencia, de la teoría, y tampoco su inspiración o su espacio generador. La teoría, entonces, no expresa, no traduce, no aplica, no inspira, no genera una práctica: es una práctica. La propiedad fundamental de la teoría como práctica ha sido bien definida, entre otros, por Pierre Bourdieu (1991): ella permite abolir el tiempo. Y no sólo en tanto concede todo el tiempo que se quiera para pensar, recapacitar, especular, imaginar, concebir, proyectar, sino en cuanto permite detenerlo en un presente indefinido, transitarlo de atrás hacia delante y de adelante hacia atrás, poner distintos períodos uno al lado del otro, compararlos, diferenciarlos, asemejarlos. En las prácticas no teóricas, en cambio, el tiempo es tan urgente como irreversible: no se puede detenerlo ni volverlo atrás. Por esto mismo, la teoría es una práctica objetivante mientras que las prácticas no teóricas están cargadas de subjetividad.

Tradicionalmente, las relaciones teoría-práctica se conciben como un proceso de totalización, o totalizador, tanto si se concibe a la práctica como una aplicación, o una consecuencia, de la teoría, como si se la entiende como el lugar de su creación o generación. Para nosotros, en cambio, las relaciones teoría-práctica son mucho más parciales y fragmentarias. Por una parte, nuestras teorías son siempre locales, relativas a nuestro propio campo, que podríamos llamar de la educación corporal. Por otra parte, siempre que la teoría profundiza en su campo propio, se encuentra con obstáculos, escollos, tropiezos, que hace necesario que sea relevada por otro tipo de discurso. Aquí debo decir, completando la proposición de Deleuze, que la teoría es “un relevo de una práctica a otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro y se precisa de la práctica para perfo-

rar el muro” (en Foucault, 2000, p. 8). Por ejemplo: nosotros comenzamos analizando teóricamente el problema de las prácticas de la Educación Física en 1994. Luego tuvimos la necesidad de crear interlocutores, de intercambiar con los que hacían las prácticas en las escuelas, en los patios, en distintos puntos del país, con distintas formaciones, distintos pensamientos, distintas ideologías. Cuando organizamos los Ciclos de Licenciatura Extraordinaria en Educación Física,¹ lo hicimos sobre esa base: instaurar las condiciones para que esos profesores escribieran sus prácticas, las formalizaran, las publicaran, las invirtieran en el juego, las pusieran en juego. Sería un error suponer que pasamos a la práctica aplicando una teoría. No hubo allí —no hay— ninguna aplicación de ninguna teoría, ningún proyecto de reforma de la Educación Física, ningún intento de transmitir una nueva forma de hacer, sino algo diferente: “un sistema de relevos en un conjunto, en una multiplicidad de piezas y de pedazos a la vez teóricos y prácticos”. No hay una teoría representante, o representativa, y una práctica o una acción representada. “¿Quién habla y quién actúa? —pregunta Deleuze— Siempre es una multiplicidad, incluso en la persona que habla o actúa (...) Ya no hay representación, sólo hay acción, acción de la teoría, acción de la práctica, en relaciones de relevos o redes” (en Foucault, 2000, p. 8).

En “Un diálogo sobre el poder”, que he utilizado hasta aquí como eje o guía de mi exposición, Foucault y Deleuze tratan de las relaciones entre los intelectuales y los que actuaban o luchaban en 1972 en Francia en el marco de la política general. La transposición a nuestro campo no me parece, sin embargo, inexacta; antes bien, la encuentro instructiva. En nuestro campo, como en cualquier otro, las relaciones

¹ Carreras de grado universitario que incluyen producción de tesis de licenciatura y que desde 1999 se dictan en distintas sedes del interior del país para profesores egresados de institutos no universitarios.

teoría-práctica no son abstractas; son detentadas por individuos o grupos poseedores de la teoría o aplicadores de ella. Esta división, instalada por la tradición en el siglo IV aC. con la elaboración de la *episteme* por los filósofos griegos, la cual implicó la apropiación por los amos del saber de los esclavos, quizás funcione en las ciencias de la naturaleza, dada la regularidad de los fenómenos que estudian y de la relación teoría-técnica, pero indudablemente tiene problemas en el campo de las prácticas sociales. Entonces, invariablemente, los primeros dicen a los segundos que la teoría es correcta y que si falla, si no da los resultados esperados, es porque ellos no la aplican debidamente, no siguen estrictamente los pasos establecidos, no comprenden su “espíritu”. Nuestra experiencia de investigación y de enseñanza en las prácticas educativas nos muestra que entre un proyecto teórico y su puesta en práctica hay un punto ciego, un vacío que sólo se salva saltando, realizando un relevo que no encuentra apoyo ni en la teoría “pura” ni en la experiencia “acumulada”, como suele decirse. La planificación de un proyecto, una clase o una sesión reclama saberes completamente distintos de los que requiere llevarla a cabo, y la única red que contiene ese salto es un saber sostenido en ese conjunto, esa multiplicidad de piezas y de pedazos a la vez teóricos y prácticos, en esa acción de la teoría y de la práctica, en relaciones de relevos o redes, que propone Deleuze. Así, proyectar una investigación de las prácticas plantea saber construir su objeto, formular la pregunta, describir el estado del arte, relacionar cuestiones epistemológicas, metodológicas y técnicas, pero realizarla implica saber observar, registrar, entrevistar, textualizar, triangular fuentes, analizar documentos. De igual modo, planificar una clase de Educación Física requiere saber de la fase inicial, de sus partes, de la fase principal, de sus temas y contenidos, de la fase final y sus formas y contenidos posibles, mientras que hacerla entraña saber mantener un orden de trabajo, explicar, corregir, modular las intervenciones, escuchar, tomar decisiones en un tiempo urgente e irreversible. En ambos casos he obviado, para no abundar, todos los saberes burocráticos o administrativos, como llenar formu-

larios, hacer presentaciones, confeccionar listas, estimar tiempos, etc., que no por odiosos son menos ni de menor importancia, y todos los saberes respecto de elementos político-contextuales, que no por amplios o abstractos son menos ni menos imprescindibles.

Hace tiempo ya, propuse que la Educación Física del siglo XX se había orientado en tres direcciones principales: una Educación Físico-deportiva, una Educación Psicomotriz y una Educación Física Pedagógica (Crisorio, 1995, p. 177), las cuales se corresponden con las tres perspectivas que, según Valter Bracht (1999), cruzan y recortan el campo académico de la Educación Física brasileña, a saber: una tentativa de construcción de una teoría de la Educación Física entendida como una práctica pedagógica; otra de montaje de un campo interdisciplinario a partir de las Ciencias del Deporte y otra que pretende erigir una Ciencia de la Motricidad Humana (p. 25). Hice un análisis más exhaustivo de ellas y de sus posiciones con respecto al cuerpo y al conocimiento en mi contribución a *La Educación Física en Argentina y en Brasil* (Crisorio 2003, p. 28-31).² Aquí, vuelvo a ellas sólo para recordar que la Educación Físico-deportiva encuentra sus fundamentos teóricos en la Fisiología, la Anatomía, la Biomecánica, la Química, la Física, que la Educación Psicomotriz nació de la Psiquiatría y busca sus referencias teóricas en la Psicología Experimental y en las Neurociencias, y que la Educación Física Pedagógica procura fundamentarse teóricamente en la Filosofía y la Psicología de la Educación, la Antropología, la Sociología. Esto es, para decirlo con Remedi (1995), en disciplinas que teorizan *sobre* Educación Física y no *en* Educación Física, disciplinas que abordan a la Educación Física precisamente como espacio de aplicación de teorías elaboradas en otros sitios, con otros conceptos y otros procedimientos que los que impone la investigación de las prácticas corporales.

² "Educación Física e Identidad: Conocimiento, saber y verdad".

Los fundamentos teóricos, es decir los conceptos con los que supuestamente debemos pensar y organizar nuestras prácticas, que nos han legado estas perspectivas y doctrinas son tan cuantiosos como heterogéneos, incluso contradictorios, e inconsistentes, empezando por la suposición, que heredamos de los griegos, de que el punto de vista teórico, “desapegado”, es superior al punto de vista práctico, “involucrado”. Según la tradición filosófica, tanto racionalista como empirista, sólo mediante la contemplación desapegada podemos descubrir la realidad, lo que implica que la teoría describe “las cosas en sí”, en vez de crear objetos a partir de puntos de vista, como ha visto Saussure, y que la práctica es el espacio que genera la teoría, el ámbito de su aplicación, o ambas cosas a la vez, en lugar de su relevo forzoso e inexorable. Siguiendo por un concepto de cuerpo que lo reduce a un organismo progresivamente más abstracto y distanciado del cuerpo: sea un cuerpo supuestamente propio pero efectivamente normalizado o una pretendida “unidad psicosomática”, que se expresa en una “respuesta motriz unificada” que traduce, a su vez, a “la persona global”, pero cuyo “mecanismo íntimo” debe aprehenderse por medio de “un modelo explicativo neurofisiológico” (Le Boulch, 1991, p. 117). Y una idea de mente como espacio causal y sede orgánica del pensamiento, y de los trastornos intelectuales y anímicos, sistema percepción-conciencia con asiento en el organismo, especie de instrumento natural, susceptible de aprendizajes pero natural, para aprehender la realidad: corolario de un aparato sensorial que sustenta la adaptación al medio, porque “(el individuo) va a intentar adaptarse permanentemente a ese medio ambiente y su *primer medio de adaptación es el movimiento*, que precede por lo menos en dos años al lenguaje...” (Le Boulch, 1993, p. 49, las cursivas son del autor). Y un concepto de sujeto individual y autosuficiente, consciente, cartesiano, cuya experiencia es siempre y básicamente una relación entre una conciencia con “contenido intencional” (lo interno) y un objeto independiente (lo externo).³ En

³ El cognitivismo, o el modelo de la mente como procesadora de información, es la

fin, una concepción de Hombre, “integral”, unificado, que no es otra cosa que “el nombre del sujeto convertido en objeto” (Eidelsztein, 2001, p. 31). Pero también una idea del movimiento humano en tanto movimiento “natural”, universal, independiente de las culturas en que se aprende y se aprehende. Y taxonomías, como la que clasifica los movimientos en *expresivos* o *transitivos* en orden a su intencionalidad y su significación, esto es, según traduzcan “lo que vive la persona, lo que siente”, o sean “eficaces en la acción sobre lo real”,⁴ y la que los separa en movimientos filogenéticos y ontogenéticos según sean “naturales” o propios de una cultura, y la que los reparte en naturales, técnicos, espontáneos y artificiales en orden a su proximidad a la naturaleza o a la cultura, a la intuición o al pensamiento (Cagigal, 1982, p. 39), y la que establece habilidades “básicas”, “combinadas” y “específicas” según su grado de correspondencia con las formas del movimiento deportivo, y la que descompone la acción en “percepción y “ejecución”. Y, por supuesto, una serie de modelos explicativos del aprendizaje motor que las prácticas no revelan ni se revelan en las prácticas. La lista, ciertamente, es inacabable; incluyo apenas algunos de los ejemplos más comunes.

Estos distintos “fundamentos teóricos” y otros que les siguen o preceden han orientado las prácticas de la Educación Física en las direcciones que enuncié antes. Hacia el desarrollo de las capacidades orgánicas y de las técnicas motrices: función de normalización física que cumple la Educación Físico-deportiva procurando aproximar las funciones y

versión más reciente y sólida de la idea de la representación mental. Introduce la noción de representaciones formales e intenta explicar la actividad humana en términos de una compleja combinación de símbolos independientes que representan elementos, atributos o conceptos básicos del mundo. Este enfoque subyace al análisis de decisiones, a la gramática transformacional, a la antropología funcional y a la psicología cognitiva, tanto como a la creencia en la posibilidad de programar computadoras digitales “inteligentes” (Dreyfus, 1996, p. 5).

⁴ La clasificación pertenece a Buytendijk, las explicaciones a Le Boulch (1991).

capacidades fisicomotrices —circulación, respiración, fuerza, resistencia, velocidad, potencia, coordinación muscular, etc.— a la media estadística de las distintas edades en una población dada. Hacia la estructuración perceptiva: función de normalización psíquica que persigue la Educación Psicomotriz pretendiendo acercar supuestas funciones psicomotrices —estructuración del esquema corporal, del tiempo, el espacio, el objeto, etc.— a las especulaciones psicofisiológicas sobre cada estadio del desarrollo. Hacia la formación del carácter y en “valores”: función de normalización moral que persigue la Educación Físico-pedagógica imbuyendo su discurso y sus prácticas, no menos que las otras dos, de humanismo, “la herencia más gravosa que hemos recibido del siglo XIX” (Foucault, 1991, p. 34). Es ahí, en sus fundamentos teóricos, en lo que en ellas puede develar la actividad epistemológica, como lo ha destacado Fensterseifer (1999), donde las tres grandes corrientes de la Educación Física del siglo XX salvan sus diferencias, se entrelazan, se complementan, coinciden, muestran que sus discrepancias son apenas técnicas, que todas fingen resolver, como el humanismo, los problemas que no se pueden plantear;⁵ en su caso, los problemas de la importancia de la educación corporal, de la relación teoría-práctica, del sujeto y el cuerpo, de la aprehensión de la realidad, del movimiento y el lenguaje, del conocimiento, de la naturaleza y la cultura, de la adquisición de las habilidades y destrezas, de la percepción y la acción, de la enseñanza. En su conjunto, la Educación Física se ha integrado al conjunto de los dispositivos de medicalización de la sociedad, poniendo sus contenidos y sus técnicas al servicio de la “salud” e impregnando su discurso del discurso médico-moral de la biopolítica, precisamente a partir de sus fundamentos teóricos.

La teoría no es, por lo menos en el terreno social, el cimiento o la base de un edificio “práctico” que debe, necesariamente, tomar su for-

⁵ Cfr. Foucault, 1991: 34.

ma. La teoría es, vuelvo a Deleuze,

(...) exactamente como una caja de herramientas (...) Es preciso que sirva, que funcione. Y no para sí misma. Si no hay gente para servirse de ella, empezando por el mismo teórico que entonces deja de ser teórico, es que no vale nada o no ha llegado su momento. No se vuelve a una teoría, se hacen otras, hay otras por hacer (...) La teoría no se totaliza, se multiplica y multiplica. Es el poder el que por naturaleza efectúa totalizaciones y (...) la teoría está por naturaleza en contra del poder (en Foucault, 2000, p. 10).

La teoría no fundamenta las prácticas sino un sistema de poder que, justamente, intercepta, prohíbe, invalida, el saber de las prácticas. Y nosotros, los teóricos, formamos parte de ese sistema de poder, la idea misma de que somos los agentes de la teoría, del discurso, forma parte de ese sistema. Pero si se pregunta a los profesores y maestros “prácticos”, a los “hombres y mujeres del terreno”, como los ha llamado Robert Mérand (1973, p. 93), cómo son los niños, o los adolescentes, ellos —que saben muy bien cómo son los niños y los adolescentes porque los tratan todos los días, en las escuelas, en los clubes, en los gimnasios, y que pueden decirlo muy bien— contestan casi indefectiblemente con los estereotipos que ha fabricado la Psicofisiología Experimental y que ha transmitido la Psicopedagogía y la Didáctica. Y lo mismo ocurre si se les pregunta —reitero— por la importancia de la educación corporal, por la relación entre la teoría y la práctica, o entre el sujeto y el cuerpo, o entre el movimiento y el lenguaje, o sobre la adquisición de las habilidades y destrezas, etc. Porque ese poder no está sólo en las instancias “superiores” de la teoría sino que ha penetrado sutil y profundamente en toda la comunidad de maestros y profesores de Educación Física (en verdad, en todas las comunidades y en toda la sociedad). Por eso, el papel de los teóricos, de los intelectuales de la Educación Física, como bien se los llama en Brasil, ya no consiste, no puede consistir, en descubrir y difundir la verdad de todos y para todos, o en decir, o fundamentar, “lo que hay que hacer”; más bien consiste en luchar contra las formas de poder allí donde son a la vez,

ellos mismos, su objeto e instrumento: en el orden del “saber”, de la “verdad”, de la “conciencia”, del “discurso” (cfr. Foucault, 2000, p. 9).

En nuestras prácticas de investigación y de enseñanza, no suponemos estar descubriendo y transmitiendo el sentido o la verdad de lo real, ni lo real mismo,⁶ porque la verdad y el sentido son introducidos en lo real por la palabra, y lo real, en sentido estricto, es incognoscible. En otras palabras: no hay una verdad que garantice la verdad y no hay una teoría que garantice la teoría. No sólo asumimos, con Bourdieu, que “el campo científico es un campo de luchas como cualquier otro” y que “si hay una verdad, ésta es que la verdad es un objeto de lucha” (1985, p. 63) sino más: que nos movemos en el espacio general de la interpretación y que éste es un campo de batalla; más aún, que la cultura misma no consiste en otra cosa que en el combate de las interpretaciones, en la lucha por el sentido. Las teorías científicas, en tanto que discursos sobre objetos construidos, son en sí mismas interpretaciones. De esto nos advierte Fensterseifer cuando dice que la ciencia no es “el espacio donde los objetos manifiestan un sentido implícito”, su “esencia”, sino que es ella la que establece los significados “creando los objetos al delimitarlos”. Pero también nos dice que el saber sobre las cosas, como las cosas mismas, es anterior a la ciencia (1999), lo que es decir que ese saber también es una interpretación; porque, en verdad, no hay hechos o cosas por describir que estén libres de interpretación: nombrar ya es interpretar. Según Heidegger “Aquello que se puede Articular en la interpretación, e incluso más primordialmente en el decir (discernir), es lo que hemos llamado ‘sentido’” (en Dreyfus, 1996, p. 244).

Así, el sentido, actuando como las prácticas no fundamentadas que posibilitan toda inteligibilidad, reemplaza la idea tradicional del ser como fundamento último. Pero, siendo el único fundamento que tenemos, nuestras prácticas compartidas le parecen un abismo al pensador tradicional (Dreyfus, 1996, p. 243).

⁶ Me refiero al grupo de investigadores que dirijo y, por supuesto, a mi mismo

No a nosotros, sin embargo, porque nuestras investigaciones nos muestran que el sentido es “aquello en base a lo cual podemos encontrarle sentido a algo. Es un nombre para nuestra familiaridad de trasfondo con cada dominio del ser”; familiaridad que, además, “guía nuestra contemplación y nuestro desarrollo de teorías” (Dreyfus, 1996, p. 242).

3. En cada dominio del ser —en nuestro caso el de la educación corporal— la tarea de la teoría no es la de “fundamentar” o “cimentar” la práctica, sino otra cabalmente práctica: sacar a la luz (aunque no se pueda, obviamente, hacerlo del todo) “ese trasfondo sobre el cual nuestro pensamiento ‘libre’ emerge y centellea durante un instante...” (Foucault, 1991, p. 34). Puesto que, vuelvo a Heidegger, “El sentido de ser jamás se puede contrastar con las entidades, o con el ser como ‘fundamento’ que brinda apoyo a las entidades; porque un ‘fundamento’ sólo se hace accesible como sentido...” (en Dreyfus, 1996, p. 243) y “*Sentido* son las prácticas de trasfondo *en base a las cuales* todas las actividades y objetos son inteligibles o cobran sentido” (Dreyfus, 1996, p. 244), y, reitero, también las teorías. Si eso es el sentido, la tarea de la teoría en tanto interpretación, en cualquier dominio de ser, no es redescubrir un sentido dado desde siempre, sino producir sentido; ni reconstruir la supuestamente cristalina transparencia primigenia de los símbolos, sino intervenir en la cadena simbólica produciendo efectos disruptivos, esto es,

(...) *intervenir* sobre una construcción simbólica no para mostrar su transparencia originaria sino, al revés, para producirla *como opacidad*, no para descifrarla sino, al revés, para otorgarle su carácter de *cifra*, su ‘artificialidad’, es decir, para desnaturalizarla en su función de ‘sentido común’ y para desnaturalizar, también, la relación de ese discurso [práctica] con los sujetos que ha producido como soportes de su propia reproducción (Grüner, en Foucault, 1995, p. 20-21, cursivas del autor; agregado entre corchetes mío).

En el caso que nos ocupa, desnaturalizar la idea de la teoría como

fundamento de la práctica y, consecuentemente, de la práctica como espacio de aplicación y/o generación de la teoría, ambas naturalmente aceptadas en el campo de la Educación Física, implica desnaturalizar, también, la relación que ese discurso (práctica) funda con los “teóricos” y los “prácticos”, por un lado, y entre ellos, por el otro, como sostén de su propia reproducción. De ese modo, este texto es una intervención que procura un efecto disruptivo, y no un simple desplazamiento, en el *statu quo* imperante en el campo de la Educación Física, poniendo en evidencia el carácter ideológico de la proposición que eleva la teoría al rango de “fundamento” y sometiendo a crítica la relación que los actores mantienen con ella. En ese sentido, esta presentación se inscribe en el marco de un trabajo político que comencé hace unos quince años y aún hoy trato de llevar adelante en la Universidad de La Plata, y que consiste en destotalizar los “regímenes de verdad” constituidos, institucionalizados, en nuestra disciplina, oponiéndoles otras estrategias interpretativas que no se limitan a interpretar a la Educación Física sino también a la interpretación que ella hace de la educación corporal, ni a interpretar únicamente los actos de los maestros y profesores de Educación Física (que ya constituyen, desde luego, interpretaciones) sino también los *relatos* que hacemos de ellos y que, en general, coinciden con los discursos que la Educación Físico-deportiva, la Educación Físico-pedagógica y la Educación Psicomotriz, en tanto sus formas prototípicas, han elaborado sobre la Educación Física. Se trata, siempre, de una interpretación que hace ver que estos actos, relatos y discursos que examinamos son, precisamente, *interpretaciones*, producciones de sentido, y no objetos a descifrar, con un sentido dado desde siempre y que hay que re-descubrir. Y hace ver, por tanto, que ella misma es una interpretación. Pero una interpretación que entiende que “El papel de un intelectual no es el de decir a los demás lo que deben hacer”, que su trabajo

(...) no consiste en moldear la voluntad política de los demás sino en interrogar de nuevo las evidencias y los postulados, cuestionar los hábitos, las maneras de hacer y de pensar, disipar las familiaridades admitidas, retomar la

medida de las reglas y las instituciones a partir de esta reproblematicación (en la que desempeña su oficio específico de intelectual) a través de los análisis que lleva a cabo en los terrenos que le son propios y, en fin, participando en la formación de una voluntad política (en la que tiene que desempeñar su papel de ciudadano) (Foucault, 1991, p. 239-240),

y que “Ser a un tiempo universitario e intelectual consiste en intentar hacer uso de un tipo de saber y de análisis que se enseña y se recibe en la Universidad de tal forma que se modifique no sólo el pensamiento de los demás sino también el de uno mismo” (238).⁷ Una interpretación, por fin, que se niega a “la indignidad del hablar por los otros”, que admite que la teoría exige que la gente involucrada hable por fin prácticamente por su cuenta”, que ve que cuando los hombres y mujeres “prácticos” se ponen a hablar ya tienen una teoría de la Educación Física, de las prácticas corporales, de la educación del cuerpo, y que este discurso, que es contra el poder, “este contra-discurso” que mantienen los maestros y profesores es a fin de cuentas lo que cuenta, y no una “teoría sobre” la educación corporal (cfr. Deleuze y Foucault, en Foucault, 2000, p. 11).

REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (1985) “Clase inaugural”, impartida el 23 de abril de 1982 en la cátedra de Sociología del Colegio de Francia, en *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bracht, V. (1999). *Educação Física & ciencia: cenas de un casamento (in)feliz*. Ijuí, Brasil: Editora UNIJUI.
- Cagigal, J.M. (1982). En torno a una educación por el movimiento. *Revista Stadium*, 96, 34-45.

⁷ Ser exclusivamente un universitario, en cambio, supone para Foucault ser “más prudente, elegir un campo, uno solo, en el cual trabajar, aceptando una problemática dada para intentar o bien explicitarla o bien modificarla en ciertos aspectos”, saber de antemano qué se quiere hacer y adónde se quiere ir.

- Crisorio, R. (1995). Enfoques para el abordaje de CBC desde la Educación Física. *Serie Pedagógica*, (2), 175-192.
- Crisorio, R. y V. BRACHT, coordinadores, (2003) *La Educación Física en Argentina y en Brasil*. La Plata, Argentina: Ediciones Al Margen.
- Dreyfus, H.L. (1996). *Ser en el mundo, Comentarios a la división 1 de Ser y Tiempo de Martín Heidegger*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Eidelsztein, A. (2001). *Las estructuras clínicas a partir de Lacan*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Fensterseifer, P.E. (1999). Conhecimento, epistemología e intervenção. En S. V. Goellner (organizadora). *Educação Física/Ciências do Esporte: intervenção e conhecimento* (pp. 171-183). Florianópolis, Brasil: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.
- Foucault, M. (1991). A propósito de *Las palabras y las cosas*, entrevista con Madeleine Chapsal. *La Quinzaine Littéraire*, 5, mayo 1966, p. 14-15 y El interés por la verdad, opiniones recogidas por François Ewald, *Magazine Littéraire*, nro. 207, mayo 1984, pp. 18-23, en *Saber y Verdad*, Madrid, Ediciones de la Piqueta, pp. 31-37 y 229-242, respectivamente.
- Foucault, M. (1995) *Nietzsche, Freud, Marx*, Buenos Aires, Ediciones El cielo por asalto.
- Foucault, M. (2000) Un diálogo sobre el poder en *Un diálogo sobre el poder* (pp. 7-19). Madrid, Alianza Materiales. Publicado inicialmente en la revista *L'Arc*, (49), 1972.
- Le Boulch, J. (1991). *Hacia una ciencia del Movimiento Humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Boulch, J. (1993) El lugar de la Educación Física en las Ciencias de la Educación en *Actas del primer Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*, La Plata, Departamento de Educación Física, FAHCE-UNLP, pp. 39-91.
- Merand, R. (1973). Jeu et education sportif. En *Vers l'Education Nouvelle*, 3º Trimestre 1973, C.E.M.E.A., pp. 89-101, traducción castellana por Gabriela Madueño.
- Platón. (1997). *Timeo*. Diálogos VI, traducción, introducción y notas por Ma. Ángeles Durán y Francisco Lisi. Madrid: Gredos,
- Remedi, E. (1995). *El concepto de Educación Física*, inédito.
- Saussure, F.(1968). *Curso de Lingüística general*. Madrid: Losada.

DE LA ESCUELA A LA CIUDAD: CUERPOS CIVILIZADOS, SUJETOS MODERNOS. EL CASO COLOMBIANO EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX

Claudia Ximena Herrera *

Es preciso que una preocupación unánime recorra de un extremo a otro del país todo el organismo educativo; la necesidad de vigorizar materialmente las nuevas generaciones colombianas, el deber de reactivar todas las reservas jóvenes de la nación prematuramente anquilosadas y entorpecidas por la falta de una cultura física, eficaz y obligatoria.

Bernal (1949)

¿De qué manera la escuela participa en la construcción del cuerpo civilizado y urbano de las ciudades modernas? ¿Cómo es el tránsito de las filas en el patio a las marchas por las calles en las fiestas patrias, de los juegos en el descanso a las competencias deportivas? ¿Qué infantes nuevos son los que la ciudad recibe y que la escuela transforma en ciudadanos? Estos interrogantes son los que nos mueven a adentrarnos en la construcción de sujetos desde la escuela para la ciudad. ¿Cuál era el papel de la escuela en esta transformación? ¿Cuáles fueron los nuevos cuerpos, los nuevos sujetos para la nueva ciudad prometida?

Si bien la Campaña de Cultura Aldeana fue impulsada en la primera mitad del siglo XX en Colombia con la idea de educar a este nuevo

* Universidad Pedagógica Nacional. Colombia.

sujeto no solo desde la escuela sino también llevando la cultura a todos los otros lugares sociales, tanto en las ciudades como en las pequeñas poblaciones; a través del cine, de las bibliotecas ambulantes, del teatro callejero, de las actividades deportivas (López de Mesa, 1934). De igual manera, la sociedad toda se volcó en la construcción del sujeto moderno a través de organizaciones como la Sociedad de Mejoras Públicas de Medellín y la Sociedad de Mejoras y Ornato de Bogotá, creadas con el fin de liderar y contribuir a la transformación y urbanización de las ciudades colombianas.

En Medellín, esta sociedad produjo un fuerte sentimiento de identidad regional entre sus habitantes. Sanidad, transporte, desarrollo urbano, legislación, organización financiera, estética y embellecimiento de la ciudad, de sus jardines, avenidas, calles y plazas fueron los temas que se atendieron más ampliamente y que hicieron visibles las condiciones precarias de las zonas donde vivían las clases populares, así como de sus lugares de habitación y de sus hábitos y costumbres. Estas condiciones precarias y desastrosas para la ciudad soñada, fueron atendidas mediante campañas higiénicas dirigidas a las familias en los barrios obreros de la ciudad y a los niños de las escuelas públicas con la idea de modificar desde estas prácticas las costumbres familiares. En Bogotá, la Sociedad de Mejoras y Ornato amplió sus intereses hacia la recuperación y construcción de parques y zonas de socialización y recreación de los habitantes de la ciudad. Estos nuevos escenarios permitieron que las actividades deportivas y gimnásticas de las escuelas se hiciesen públicas en su labor de civilizar a la niñez y a la juventud para estos nuevos tiempos (Noguera, 2000).

Estas campañas fueron emprendidas por los sectores de la élite de las ciudades. Entre las instituciones importantes que participaron en ellas estuvo el Gimnasio Moderno, lugar del Movimiento de la Nueva Educación mediante una actividad realizada por los niños que se llamó el juego de la salud y que consistió en llevar a los niños de los

barrios obreros los implementos necesarios para el aseo dental mientras les enseñaban a usarlos y les hablaban de la importancia de utilizarlos regularmente.

La creación y fijación en el sujeto del espíritu cívico y del amor por la ciudad se logró a través de medios como los periódicos, las revistas, la radio, el cinematógrafo, el teatro, que hicieron posible una invención del espacio público, de la calle, del hogar para los sujetos: modificando y homogenizando los modos de habitar y de morar estos nuevos espacios. Estos medios contribuyeron además al conocimiento y a la difusión de diversos deportes, creando así un interés que desde entonces no ha cesado. El interés deportivo, de los radioescuchas, y la masificación y penetración social de los deportes se dieron gracias a la radiodifusión (Álvarez (2003).

Esta estrategia de urbanización supuso atender los espacios, las construcciones, en relación con la distribución, la salubridad y el embellecimiento. Exigencia de la que no escapó la escuela pues ella como una institución social fundamental fue objeto de visitas, llamados de atención y transformaciones que la pusieran a tono con las nuevas necesidades. Transformaciones que penetraron las aulas, los patios, los baños, los corredores los comedores, la biblioteca, etc. Interviniendo también el mobiliario, y transformando el cuerpo de los sujetos en tanto ellos eran quienes ocupaban y usaban los espacios y el mobiliario escolar.

La enseñanza de la Urbanidad fue una de las preocupaciones de esta estrategia, que

(...) pretendió controlar una masa poblacional determinada en función de una adquisición de unos hábitos y principios de convivencia que, de manera general, podríamos denominar urbanidad. Urbano es la calidad de sujeto que vive en la ciudad, en la urbe. Urbanizar, en este sentido, fue crear hábitos de urbanidad (Noguera 2003, p.20)

Pero la urbanización no se detuvo allí, también el vestido fue intervenido, su diseño, sus materiales, su estilo según la ocasión y el tipo de sujeto que lo llevase, vestidos para niñas y niños; para jóvenes y señoritas; para hombres y mujeres. Se prohibió la ruana y se obligó el uso del calzado. Se trataba, pues, de organizar la circulación de los cuerpos en la ciudad, en la calle, en los espacios públicos en los lugares de encuentros sociales. Enseñar urbanidad fue también enseñar buenas maneras, modos adecuados de comportamiento frente a los otros, modos de estar en los lugares públicos, se trataba de una práctica que ante todo civilizaba, producía al nuevo sujeto para una ciudad moderna por excelencia. De este modo, enseñar urbanidad fue preocupación no solo de la escuela también de las autoridades y de la sociedad en general. Una urbanidad diferenciada según los sujetos a quienes fuera dirigida. Todo con la idea de dejar como tinta indeleble en el sujeto colombiano la cultura moderna y civilizada, que borrara del todo los vestigios de esa baja cultura arcaica tradicional y obsoleta para los tiempos actuales.

La irrupción de lo moderno¹ hizo visible entre otras cosas, el estado lamentable de la higiene de la ciudad y de los sujetos en todo orden, situación que dinamizó a la sociedad en la idea de transformar mediante acuerdos, leyes y prácticas, la arquitectura, las vías, el alcantarillado, los edificios y espacios públicos entre los que estuvo la escuela

¹ Lo moderno —noción y categoría ampliamente trabajada por Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997) en *Mirar la Infancia*— como el discurso que pretendió “legitimar como válidos, científicos y objetivos un conjunto de saberes y prácticas pedagógicas, psicológicas, paidológicas, higiénicas, biológicas, fisiológicas médicas y eugenésicas... concebido también como símbolo de una nueva era que, más que construir sobre el pasado, pretendía romper con lo viejo, con lo tradicional y con lo clásico. Para los profetas de esta nueva era —joven, vigorosa, confiada—, sólo parecía existir un presente y un futuro llenos de las inmensas posibilidades que lo moderno permitiría alcanzar.

y la vivienda obrera. Se pretendía que los espacios, la luz, la ventilación el color de las paredes, el agua potable, los inodoros, el alcantari-llado, los andenes, el mobiliario adecuado para los alumnos y habitan-tes, contribuyendo al despliegue de la inteligencia y al desarrollo armónico de los sujetos.

En esta estrategia de higienización tuvo la medicalización un lugar muy importante ya que posibilitó la llegada del médico a la escuela, que se convirtió, durante ese periodo, en salvaguarda de la salud infantil por excelencia. Pues se trataba también, de regenerar la raza colombiana desde la escuela mediante prácticas corporales² higiéni-cas que propendieran a la salud de toda la población. El médico, era el encargado de observar, clasificar y recetar, tanto medicamentos como ejercicios físicos y dietas a aquellos niños que resultaran con rasgos de anormalidad frente a la mayoría, o se adivinara en ellos algún asomo de enfermedad contagiosa por la que peligrara los otros sujetos. No fue por azar que los médicos, al lado de los pedagogos, impulsaron todas aquellas prácticas corporales encaminadas a transformar a la infancia, deteniendo el deterioro fisiológico al que estaba expuesta.

Entre las instituciones creadas para llevar a cabo las campañas hi-giénicas sobre la ciudad y los individuos estuvieron la Junta Central de Higiene que después de 1918 se llamó el Instituto de Acción Social, cuyo propósito entre otros fue el de la educación popular que incluía

² Asumo la Práctica Corporal como condición de posibilidad del conocimiento; su análisis nos conduce a develar los discursos que se instauran en los sujetos configurándolos y constituyéndolos como sujetos sociales. Así el trabajo sobre el terreno, esta precisamente en observar con detenimiento y analizar todas aquellas prácticas que se instauran sobre el cuerpo infantil en la escuela. Se trata entonces, de develar los discursos que atraviesan y marcan el cuerpo, discursos que provienen de saberes y poderes que atraviesan la escuela. Se trata de "mostrar el cuerpo totalmente impregnado de historia y la historia arruinando el cuerpo" Foucault (1992).

entre otras cosas la educación física³ la recreación y la cultura; el Departamento de Urbanismo; así como el Círculo de Obreros; y el Ministerio de Instrucción Pública que luego se denominó de Educación Pública.

Muy de la mano de la higiene y de la urbanización apareció la moralización de la población. Con ella se intentaba acabar con los vicios sociales más comunes como el alcoholismo, la prostitución, la promiscuidad y la miseria reflejada en las viviendas, en su distribución y en el escaso sentido de la estética y del buen gusto para decorarlas. Con la idea de transformar sus hábitos corporales referidos al baño, al vestido, a las buenas maneras a las costumbres, al modo de relacionarse socialmente a los gustos estéticos, a las actividades preferidas hasta al modo de concebir la existencia (Noguera, 2000).

Si bien como lo hemos mostrado, la ciudad moderna exigía urbanizar, higienizar y moralizar, la escuela respondió a estos retos con estrategias de higienización, vigorización y regeneración racial, denominadas bajo el nombre de Cultura Física⁴.

La Cultura Física aparece como respuesta a la urgencia de transformar, de construir ese nuevo sujeto, una estrategia que antes que desconocer la labor de la escuela, intentaba ampliarla hacia la sociedad, es decir que aquello que la escuela mediante sus prácticas con el

³ Concibo la Educación Física como una práctica corporal que la escuela construye en el siglo XIX en Colombia y que responderá principalmente a unos fines morales para luego ampliarse a unos fines higiénicos reduciendo su labor a finales del siglo XX a la educación de lo físico del hombre: su cuerpo en tanto tiene cualidades, habilidades, potencialidades que pueden desarrollarse alcanzando la eficiencia y la eficacia esperada

⁴ Categoría temática, construida en la primera mitad del siglo veinte por pedagogos y médicos comprometidos con el Movimiento de la Nueva Educación llegada al país y apropiada en la década del 30 (Herrera, 2007).

cuerpo y sobre el cuerpo infantil fijaba, se hiciese visible socialmente ya que lo aprendido en la escuela se reflejase en el comportamiento de los sujetos y en las nuevas formas de vivir la ciudad.

La Cultura Física se alcanzaba mediante la adquisición de hábitos diarios en aquellas prácticas corporales como el sueño, la actividad, el ejercicio, el descanso, la nutrición, el aseo, la urbanidad, la educación física, las recreaciones y los deportes; estos últimos ocupados de la educación de lo corporal, del organismo físico (Vernaza, 1913). Pero también se ocupó de la lucha contra las enfermedades, de la lucha contra el sedentarismo de las clases acomodadas, y contra la fatiga de las clases populares, de los vicios como el alcoholismo, y el chichismo, de las endemias tropicales, de la miseria causada por la ausencia de la educación, todos estos en detrimento de la raza colombiana (Jiménez, 1920a).

El fomento de la Cultura Física, considerada esencial en la formación, promovió la participación de los niños y jóvenes en actividades culturales, sociales y de carácter patriótico como fueron los carnavales deportivos, los desfiles o las revistas gimnásticas, que comenzaron a ser comunes en las instituciones educativas escolares y universitarias apoyadas por los rectores y la sociedad en general (Martínez, 1932).

Vinieron en su auxilio, instituciones y organizaciones que ayudaron a fortalecer estas iniciativas ciudadanas y escolares y garantizaron que, después de salir de la escuela y del colegio, los jóvenes y las jóvenes más tarde adultos, continuarían practicando la Cultura Física en beneficio de la sociedad. Entre las organizaciones juveniles más importantes estuvo la organización de los Boys Scouts, constituida en la década de 1913 y entre cuyos objetivos estaba el de “contribuir a la formación del alma nacional, fomentando en los niños el amor patrio y el respeto a las instituciones que la rigen, y propender al mismo tiempo por a la Cultura Física y al perfeccionamiento moral de nues-

tra juventud” (Samper, 1913, pp. 451-452. Otras organizaciones que hicieron eco de la utilidad de la Cultura Física, fueron el ejército y la policía que, junto con la escuela, los colegios y las universidades formaron y constituyeron las selecciones deportivas que representaron al país. Los beneficios que trajo la organización juvenil de los Boy-scouts eran entre otros el fortalecimiento corporal y la moralización de los jóvenes y niños —las niñas no participaron de estas actividades—, a quienes se libraba del ocio de las vacaciones y se le acostumbraba al esfuerzo, al embrujo y a la búsqueda de recompensas que traían consigo las excursiones (Urrutia, 1922).

Así mismo, la Cultura Física fue fundamental para el Movimiento de la Nueva Educación en Colombia, ya que dichas prácticas venían produciendo resultados en beneficio de la higiene y del robustecimiento del organismo que ayudaban a un mayor rendimiento en el trabajo. La reforma a los locales y las nuevas dotaciones escolares —agua corriente, baños, gimnasios, piscinas, campos agrícolas— así como la transformación del mobiliario escolar por uno acorde con las actividades de la escuela nueva, de la escuela activa, aunque lentas serían las condiciones mediante las cuales se lograra educar a los sujetos como se quería (Castro, 1922).

Se afirmaba que educar era propiciar la Cultura Física en la escuela, de allí que los programas de la enseñanza primaria, experimentados por dos años como programas de ensayo, fuesen aprobados como definitivos, pues arrancaban de la realidad de cada escuela y se adaptaban por lo tanto a todas las regiones del país. En dichos programas se daba gran espacio a la formación física y moral, y el dibujo, los trabajos manuales, la música y el canto, aspectos que contemplaba la Cultura Física, así como una adecuada formación de los maestros durante todo el ciclo escolar. Construir locales escolares, preparar mejor al maestro, organizar restaurantes, colonias y campos de deporte, poner en movimiento programas docentes que contemplaran la reali-

dad social y nacional, tornar en activos los métodos pasivos, buscar para las aulas un ambiente amable, establecer una relación orgánica entre la escuela y la colectividad, eran las acciones a largo plazo que iban a favorecer de manera permanente los propósitos de educar a unos nuevos sujetos para una nueva ciudad que venía construyéndose (Nieto, 1947).

La Cultura Física se justificaba en tanto se reconocía que la integridad fisiológica era un estado inseparable del equilibrio moral. Venía de igual modo, en auxilio de la fuerza intelectual haciéndola mayor, completándola y auxiliándola con el vigor corporal que modificaba las condiciones extremas etnográficas, de herencia, atavismo, de clima y de medio social mediante los preceptos y prácticas de la higiene escolar (González, 1910). Así que descuidarla impedía preparar a los hombres adecuadamente para su defensa de la patria, así como para el trabajo (Jiménez, 1920b) y para su descendencia, máxime cuando estaba ausente de la educación de las mujeres deformadas y débiles (Pardo, 1923).

Condensemose. La Cultura Física tuvo que ver al mismo tiempo, con la alimentación de la infancia, con la conveniencia de las prácticas físicas después de las comidas, con la temperatura adecuada de los alimentos y, con la organización de una cantina que en cada escuela proveía de alimento nutritivo y caliente a los párvulos pobres (Del Real y Mijares, 1906). Y también con los buenos modales, tema central de la urbanidad, ramo de instrucción de las escuelas: como se iba por la calle, como se llevaba el vestido y el cabello, la manera de comer, las posturas convenientes, la higiene corporal, prácticas de quien se estimaba y quería ser estimado por los demás (Restrepo, 1916), añádase a esto el uso adecuado de los excusados —obligatorios en las escuelas y uno por cada 25 niños— para evitar enfermedades (Vernaza, 1913).

La higienización como parte de la Cultura Física, actuó como estrategia y tecnología escolar en la pretensión de alcanzar la salud y el vigor material de los individuos y del pueblo cultivando todas aquellas

prácticas y hábitos que atendían armónicamente el cuerpo como el alma (González, 1910). Las prácticas corporales debieron ser realizadas desde los principios higiénicos básicos como garantía de eficacia y regeneración. De este modo, la higiene desbordó las prácticas con el cuerpo hacia el uso de los espacios y tiempos escolares, recomendando acerca de los materiales, el diseño y la disposición de las construcciones, la ventilación, la luz, las dimensiones de los muebles etc., condiciones para el progreso de la nación, pues no bastaba hacer ejercicio, había que hacerlo bien en espacios adecuados para ello, de modo que las prácticas en la escuela resultasen benéficas y no perjudiciales para la infancia y la juventud. La higiene en la escuela tenía como misión tomar al niño en el momento en que llegaba por primera vez a la escuela y se sentaba en el banco para recibir la lección, y llevarlo a su lugar de destino sano, fuerte, y vigilado permanentemente en todas sus funciones orgánicas (Vernaza, 1913).

Este discurso sobre la conveniencia de la higiene en la escuela comenzó a incluir a niñas y a mujeres al reconocer que eran ellas quienes con su salud traían al mundo a las nuevas generaciones y que de ellas dependía el estado de salud en que nacían esos niños. Si los niños y jóvenes iban a ser hombres, ciudadanos y soldados enérgicos, capaces de defender el suelo nacional, ellas —las niñas y luego las mujeres— iban a ser esposas y madres de familia robustas, capaces de llenar el sagrado deber de la maternidad (Rovira, 1923). Si bien, la higiene estaba reglamentada y decretada en las escuelas a nivel nacional, urgía ponerla a rodar en la ciudad y en el campo a través de la Cultura Física, para que fines tan loables como favorecer la regeneración racial y llevar a la nación hacia el progreso y la modernidad fuesen posibles.

A la luz de este impulso de la higienización pero también gracias a esa invención del médico escolar, su institucionalización fue posible. El cumplimiento de esta ley suponía el progreso, la civilización y una mejora trascendental de la educación pública al reconocer como in-

dispensable la intervención y la colaboración del médico al lado del maestro para dirigir y atender, de acuerdo con aquel, todo lo relativo a la higiene de los locales, a la preservación de los alumnos de enfermedades contagiosas, al desarrollo físico del niño y la adaptación y graduación de los trabajos intelectuales a que se sometía a la infancia de acuerdo con sus capacidades y resistencia física, intelectual y moral (Jiménez, 1918). En tanto esta medida se imponía en todo el país se propuso que los maestros vigorizaran a los alumnos de todas las escuelas y colegios del país mediante ejercicios gimnásticos y juegos debidamente reglamentados (Jiménez, 1925).

De este modo, la higiene —dispositivo⁵ por excelencia de la escuela moderna y uno de los fines más importantes del Movimiento de la Nueva Educación— tuvo que ver con todo lo referente a las prácticas corporales escolares, y también con las condiciones de los establecimientos educativos en las ciudades: de las actividades, de las prácticas corporales y culturales de la población, del control de las enfermedades, de la procreación y de la regeneración de la raza colombiana, e hizo parte fundamental de la Cultura Física discurso que pretendía educar al sujeto para una nueva ciudad en el tránsito obligado de la niñez en la escuela a la juventud en la calle. Si la función del médico fue la de higienizar, la función del maestro fue la vigorizar al niño a través de prácticas corporales constantes.

⁵ Foucault “hablará de dispositivos disciplinarios, dispositivo carcelar, dispositivos de poder, dispositivos de saber, dispositivos de subjetividad... y los delimitará como: el dispositivo es la red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos : discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no dicho; y el dispositivo establece la naturaleza del nexo que puede existir entre estos elementos heterogéneos, y también, se trata de una formación que en un momento ha tenido como función responder a una urgencia. El dispositivo tiene así una función estratégica...” Castro (2004, p. 98).

Como se observa, la vigorización⁶ como parte de la Cultura Física, tuvo en la escuela el propósito fundamental de poner a la niñez y a la juventud en plena capacidad de sus energías vitales. Para ello se transformaron las prácticas corporales durante la jornada escolar, además de adoptar una gran variedad tanto en la intensidad como en el tipo de prácticas. Para el caso de servir al descanso intelectual, se inventaron los descansos entre cada materia y cada tanto tiempo, momento en el que se realizaban ejercicios respiratorios preferiblemente de brazos en posición de pies al lado del pupitre. También el recreo —como ese descanso largo entre las jornadas de la mañana y la tarde y que coincidía con el almuerzo— cobró un valor inusitado, en especial para el juego libre de los niños; bajo la observación permanente del maestro. Así mismo se le otorgó a la excursión un valor sin precedentes, porque, si bien ponía en contacto al niño con la naturaleza avivando sus sentidos y generando sus aprendizajes, también incidía en la adquisición de un espíritu más amplio, gracias a la diversidad de lugares, gentes y costumbres que estos viajes le posibilitaban. Como herramienta para el maestro, no había otra mejor para observar al niño en la realidad y fuera del espacio escolar, de manera que pudiese transformar o que veía en ese sujeto en formación que no le satisfacía (Nieto, 1966).

La puesta en marcha de la higienización y de la vigorización contribuyó a la regeneración de la raza, cuestionada duramente en esta primera mitad del siglo XX por intelectuales, pedagogos y médicos. La fuerza entonces de esta polémica se centró en superar las fuerzas de destrucción y de aniquilamiento que amenazaban con desaparecer la raza colombiana. Mediante las campañas en pro de la salud en cuanto a conservarla y favorecerla. Las acciones

⁶ Categoría temática, de la que debían ocuparse los maestros de Educación Física, en tanto los médicos se ocupaban de la higienización en la escuela durante la primera mitad del siglo XX (Herrera, 2007).

oficiales frente a la sociedad tenían que dirigirse hacia este problema preliminar: la salvación y la vigorización del elemento humano (Bernal, 1949).

La raza colombiana, para algunos en vía de desaparición, para otros, menos pesimistas, susceptible de ser renovada mediante combinaciones genéticas con razas europeas, pero también para algunos otros que consideraban que aun con problemas estos eran solucionables mediante la educación en la escuela y la ciudad. Ella, la ciudad tenía el inconveniente de haber progresado en el trópico, en un ámbito tan malsano y proclive a tantas enfermedades, en el que además proliferaban prácticas antihigiénicas, arraigadas a las costumbres de las gentes. Sin embargo una fuerte campaña por la Cultura Física que incluía a la higiene escolar podía regenerar a la población y hacer de la ciudad un lugar de producción y riqueza que era a lo que estaban llamadas las ciudades modernas.

De este modo, la raza se regeneraba mediante la Cultura Física que incluía la higiene en todas sus modalidades, tanto para los sujetos como en relación con los espacios y la salubridad de la ciudad, pues cada día posibilitaba más el descanso pleno de los niños y de sus fatigas escolares, asignando y dotando los más sanos y hermosos terrenos con campos de juego bien acondicionados; y también mediante la educación física, las sports, la urbanidad, la medicina escolar, así como desde la nueva pedagogía, las ciencias de la educación y las ciencias experimentales que venían en auxilio del maestro a educar a la infancia (Urrutia, 1922).

De estas prácticas que emergieron al lado del Movimiento de la Nueva Educación, y que hicieron parte de la Cultura Física surgió la Educación Física, primero, posicionándose como disciplina escolar que permitiría regenerar la raza colombiana por medio de una actividad enérgica de las funciones vitales, elevando los niveles de actividad y equilibrando los ritmos de reposo y trabajo; y segundo, acostumbrando

do mediante el trabajo físico a los órganos del cuerpo al trabajo continuo (Herrera, 2007).

Cabe señalar, cómo la aparición de ciencias humanas como la biología, la medicina y la fisiología intervinieron sancionando o legitimando cada una de las prácticas corporales escolares, desde principios y teorías que circularon entonces. Modificaron las formas de concebir el cuerpo infantil y las relaciones entre la infancia y la sociedad, reivindicando la educación de lo físico, haciéndolo primar sobre lo intelectual y moral en las primeras etapas del desarrollo humano. De igual manera, las distintas corrientes psicológicas de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX hicieron coincidir los métodos educativos con ciertas formas —impuestas posteriormente— de entender el desarrollo del pensamiento y la adquisición del conocimiento desde la experiencia física; algunos de estos métodos fueron apropiados más tarde por el saber de la Educación Física.

Si bien los pedagogos extranjeros del Movimiento de la Nueva Educación contribuyen a la construcción de la disciplina de la Educación Física, no lo hacen de manera explícita ni entran a reflexionar sobre ella, sobre su estatuto o su didáctica. Instauran primero la utilidad de la actividad física, rescatando el valor social y tradicional de estas prácticas escolares: ejercicio, movimiento, desarrollo corporal, educación motriz y experiencia, en la formación de los niños, favoreciendo que en un futuro la selección que ellos hagan de una actividad corporal pueda significarles el desempeño laboral en beneficio propio y de la sociedad. Y establecen, segundo, entre esas prácticas corporales y las otras disciplinas escolares, una relación de subordinación en cuanto al desarrollo físico y los aprendizajes cognoscitivos. En este afán por valorar el cuerpo a la hora de aprender, justificaron la existencia de las prácticas corporales en la escuela y durante la infancia.

Y aunque en las prácticas pedagógicas⁷ a finales del siglo XIX en Colombia —éstas últimas institucionalizadas y reglamentadas desde el DOIPP⁸—, ya existían unas prácticas corporales y, entre ellas, una Educación Física, es con los pedagogos del Movimiento de la Nueva Educación como se inventa, como emerge la Educación Física⁹ encaminada no solamente a unos fines morales individuales, sino que, junto con ellos, pretende alcanzar los fines higiénicos para el grupo social, pasando del aseo, la limpieza y las buenas maneras a la higiene, la vigorización y la regeneración racial en el contexto de una nueva ciudad, de una nueva nación.

Entre los fines que la educación física escolar se propuso estuvieron los fines físicos, los fines morales y los fines intelectuales. Los fines físicos se ocuparon del cuerpo del niño y del joven como organismo susceptible de ser transformado y mejorado, los fines morales tuvieron claro que mediante prácticas corporales intencionadas podían enseñarse los principios morales que la sociedad deseaba para sí; y los fines sociales tuvieron como propósito fundamental introducir a los niños y jóvenes en las normas sociales existentes.

La Educación Física conformaba de modo armónico el cuerpo humano y contribuía a su desarrollo y crecimiento natural (Hurtado, 1931). Por ello junto con la pedagogía, tuvieron la función de cultivar

⁷ Si se asume la práctica pedagógica como una noción metodológica que designa las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas, encontramos al cuerpo atravesado por los discursos desde prácticas escolares diversas, que van construyendo un sujeto singular. (Zuluaga, 1987).

⁸ Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria, promulgado en 1870, por el cual se reglamenta la Instrucción Pública en Colombia, en Periódico Escuela Normal, Bogotá, Tomo I, n° 1 y 4, (1970) pp. 4-10.

⁹ Hipótesis ampliamente argumentada en la tesis doctoral leída y defendida en Burgos en junio del 2007. (Herrera, 2007).

el cuerpo convirtiéndolo en factor de progreso y cultura universal, fin moderno por excelencia (Martínez, 1932). Sus fines fueron adiestrar el cuerpo, robustecerlo, precaverlo contra las enfermedades y hacerlo dócil instrumento del espíritu en sus funciones intelectuales y morales y en el ejercicio de su imperio sobre la naturaleza áspera y bravía. De allí la urgencia de conocer los principios y reglas de las ciencias que los regían —biología, anatomía y fisiología—, tan necesarios como los preceptos concretos de la higiene y los ejercicios prácticos de la gimnasia (Restrepo, 1914 – 1916).

Y fueron también fines físicos de la Educación Física escolar —según el discurso médico— lograr la debida postura, controlar la obesidad (Obesidad, 1899) y alcanzar una estética adecuada mediante un trabajo educativo cotidiano de algún esfuerzo y ejecutado con ritmo lento (Pardo, 1923). Estos fines comienzan a dirigirse como prácticas obligadas hacia las mujeres, pues ellas eran para la raza, la posibilidad de traer al mundo a las nuevas generaciones sanas y fuertes para contrarrestar los vestigios de la degeneración que se habían visto aparecer entre la población (Jiménez, 1910).

Las enfermedades aparecidas en la infancia y la juventud de índole físico como el histerismo, la satiriasis, el delirio febril, la embriaguez habitual, el *delirium tremens*, la psicastenia (Martín, 1905) y el onanismo, remitían y curaban desde el momento en que el niño y el joven comenzaba a correr, saltar y sudar, puesto que eliminaban sustancias que producían excitación en ciertos órganos¹⁰. De esto se desprende la urgencia de emprender una campaña en contra de las malas prácti-

¹⁰ “...se pueden corregir con saludables baños, excursiones, paseos, gimnasia diaria y con sanos principios de higiene social. Las monomanías, como la cleptomanía, los paranoicos, etc., son degeneración de la raza y se acaban con reglas de Educación Física”. Martínez (1932, p. 469).

cas escolares, que condenaban a los niños a la quietud, al debilitamiento y a la enfermedad: “Es preciso tomar esta generación de hoy con sus achaques, con su raquitismo y hacer de ella una generación vigorosa en el cuerpo y sana en el alma, que sea fecunda semilla en los campos de la Patria” (Villarraga , 1914, p. 150).

Por otra parte, la educación física buscaba diversos fines sociales mediante su práctica escolar. Uno de estos era hacer que los niños amaran la escuela, pues no se consideraba un lugar necesario, ni agradable a donde debieran ir todos; de allí las resistencias de muchos padres y niños frente a la obligatoriedad de asistir diariamente y que el Estado consideraba fundamental (Álvarez, 1995). Además, se quería una Educación Física nueva, es decir, que aportará una serie ininterrumpida de impresiones novedosas y agradables a los niños, contribuyendo a desvirtuar la grosera noción que existía en el hogar de la escuela como un lugar al que se iba como castigo. Impresiones aportadas por un maestro nuevo, que utilizase los juegos moderados como descanso del trabajo intelectual, avivara la curiosidad del niño enseñándole higiene mediante los paseos, los juegos, los baños y el recreos, y convirtiera la enseñanza de la Educación Física en un ramo de instrucción agradable, siempre divertido, del que se pudieran aprender muchas cosas (Ceballos, 1987).

De este modo, una clase elemental compuesta por niños dañinos, sucios y atrasados se convertía en pocos días, en cincuenta y seis estudiantes vivos, aseados, intrépidos y, al cabo de seis semanas, durante las cuales el ser humano, con su lenguaje, su movimiento, sus pensamientos y sentimientos, había constituido la base de su enseñanza, obteniendo por resultado un grupo de cincuenta y seis varones y niñas, aseados, aplicados y corteses que aprendían con facilidad (La Educación Física en el niño, 1903).

Así mismo, fue el trabajo un fin social primordial que la Educación física ayudó a lograr. Se decía que su práctica fomentaba la emula-

ción, la laboriosidad, la fuerza, la actividad, la robustez, indispensables para trabajar. Labor diferenciada según la clase social a la que iba dirigida esta enseñanza en la escuela, pues una cosa era la Educación Física para el pueblo y otra muy distinta para los hijos de quienes gobernaban y tenían en su haber la economía del país. Muchos de los concurrentes a una escuela —si no la mayor parte— eran pobres y tendrían más tarde que entregarse al trabajo material: de allí que el desarrollo físico los preparara en el desempeño de sus faenas (Aforismos pedagógicos, 1890), por ello la urgencia de enseñar Educación Física en la escuela (Vargas, 1911). Igualmente, la Educación Física bien enseñada ayudaba a curar las enfermedades sociales que una vida sedentaria producía. Este factor y las condiciones insalubres del trópico producían desequilibrios cerebrales, caracteres inestables e individuos poco aptos para la vida colectiva (Jiménez, 1910), que eran atenuados y erradicados mediante prácticas corporales escolares bien encaminadas.

De lo anterior se desprende que la higiene y la Educación física fueron consideradas necesidades sociales, su escasez enfermaba y su cura la producía una Cultura Física puesta a funcionar desde la escuela hasta los hogares de la ciudad más alejados e insalubres (Gómez, 1898).

Los fines morales en cambio estuvieron centrados en la vigorización y endurecimiento del organismo, compensando y reparando los deterioros ocasionados por la vida mental y la alta presión impuesta por las exigencias de la civilización contemporánea. Pero, además, porque fortalecía la voluntad y templaba el carácter despertando provechosas energías, influyendo favorablemente en la atención, el orden, la perseverancia, e infundiendo la confianza en sí mismo, que era en todos los negocios una prenda del éxito (Sobre la Educación Física, 1904). Tenían además como propósito encauzar el esfuerzo personal (cualidades viriles) en la idea de tornarlo útil, todo desde la influencia

moral del maestro sobre el discípulo. Sin embargo, se hacía necesario buscar, mediante el resultado social de los esfuerzos colectivos, la dignidad personal y la elevación del fin que se proponía, como el efecto moral del ejercicio (Demeny, 1905).

La Educación Física ayudaba a curar males morales como la vagancia y la delincuencia. De allí que se le considerara un “verdadero laboratorio de profilaxis social”. Se cita a Lombroso para señalar cómo, en su etiología criminal y en su tratado sobre la terapéutica del delito, todas las tendencias al crimen comenzaban en la primera infancia y cómo legislando sobre Educación Física el estado podría prevenir que ellos se presentaran (Martínez, 1932). También ayudaba a alegrar a los niños y a curar la melancolía, el ensimismamiento, el mal humor y la ira; de ahí la importancia de proponer actividades y juegos divertidos, propiciar la risa, y preocuparse por la debilidad infantil (Hancy, 1904).

Recapitulando, durante la primera mitad del siglo XX la preocupación por ingresar al grupo de naciones modernas, dinamizó a la población hacia la construcción de una nueva ciudad y de una nueva manera de ser sujeto de estas ciudades soñadas. Para ello se implementaron estrategias de urbanización, higienización y moralización que penetraron todos los espacios sociales, y al mismo tiempo para la educación de la infancia y la juventud, apareció la Cultura Física como un dispositivo de poder y también como una formación que respondía a la urgencia como fue la de transformar a los sujetos de manera inmediata y definitiva por medio de la higienización, la vigorización y la regeneración racial. Este dispositivo englobó a la educación física que como disciplina escolar y práctica corporal al lado de otras como los deportes, las recreaciones, las excursiones, los paseos; pero también la urbanidad, la higiene, y la eugenesia se enseñaron y se pusieron a funcionar sobre el individuo y sobre la sociedad en general. La educación física invención moderna especialmente de

los pedagogos colombianos del Movimiento de la Nueva Educación se ocupó de fines físicos, sociales y morales que se aprendían en la escuela y se ponían a funcionar en la ciudad en la calle en los parques, en los espectáculos, en los eventos sociales como en las fiestas y celebraciones patrias. Estas nuevas prácticas corporales escolares pero también ciudadanas produjeron un sujeto adaptado a los nuevos tiempos:

Con razón se ha dicho que la Escuela es el mundo en miniatura. La vida social empieza allí con sus luchas, sus pasiones y sus intereses, por eso el carácter del niño determina el carácter del hombre. Bien ha dicho un publicista: «dadme buena escuela, y yo os daré buena sociedad; dadme buenos maestros y yo os daré buenos ciudadanos; dadme educadores aptos y yo os daré pueblos civilizados». La vida del mundo se prepara en la escuela. Razón tienen las naciones cultas en mirar con tanto empeño por la educación de la infancia: allí los maestros son considerados como benefactores de la patria” (Aforismos Pedagógicos, 1890).

REFERENCIAS

- Aforismos Pedagógicos. (1890, julio-diciembre). *Revista de Instrucción Pública de Colombia*. Bogotá, 4-12 (25).
- Álvarez, A. (1995). *Y la escuela se hizo necesaria*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Álvarez, A. (2003). *Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la escuela?* Bogotá: Editorial Magisterio.
- Bernal, R. (1949). *La Educación: He ahí el problema*, Bogotá: Prensa del Ministerio de Educación Nacional.
- Castro L. A. (1932). Sección de Higiene y Cultura Física. *Revista de Educación de Cundinamarca*, 24.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires: Prometeo - Universidad Nacional de Quilmes.
- Ceballos, S. (1897, julio). Matrícula y Asistencia Escolares. *El Monitor*, 5 (1).
- Del Real y Mijares, M. (1906, julio – agosto). Escuela de niñas. Capítulo tercero. Parte III. *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, 7-8 (19)

- Demeny, G. (1905, enero – junio). Gimnasia escolar. *Revista de la instrucción pública de Colombia*, 1-6 (16).
- Díaz, C. (2005). *El Pueblo: de sujeto dado a sujeto político por construir. El caso de la Campaña de Cultura Aldeana en Colombia (1934.1936)*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Foucault, M. (1992). *Nietzsche, la genealogía, la historia*, 2 ed. Madrid: Pre-textos.
- Gómez, J. (1898, julio). Las Epidemias de Bogotá. *El Vigía*.
- González, E. (1910, enero 24). Higiene escolar, y Educación Física. *Periódico Gaceta Republicana*, 153.
- Hancy, L. (1904, febrero –diciembre). La Risa de los Niños. *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, 1-11 (15).
- Herrera, C. X. (2007). *Educación física y escuela nueva en la escuela primaria colombiana en el primer tercio del siglo XX*. Tesis doctoral, Universidad de Burgos, España.
- Hurtado, J. (1931). *Educación Física, Memoria del Ministro de Educación Nacional*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Jiménez, C. (1925). El juego y el ejercicio físico. *Revista Letras*, 1 (1).
- Jiménez, M. (1910, julio - diciembre). La Educación Física de la mujer. *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, 4-12 (25).
- Jiménez, M. (1918). Informe de los delegados del Departamento de Boyacá al tercer Congreso Médico de Colombia reunido en Cartagena en enero de 1918. *Revista de Higiene*.
- Jiménez, M. (1920a). Etiología. *En nuestras razas recae el deber actual de la ciencia*. Bogotá.
- Jiménez, M. (1920b). Terapéutica. *En nuestras razas recae el deber actual de la ciencia*. Bogotá.
- La Educación Física en el niño. (1903). *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, 73-79 (13).
- López de Mesa, L. (1934). El estatuto de la aldea colombiana. *Revista Educación*, 13-14.

- Martín, J. F. (1905). Higiene Escolar. *La Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública*.
- Martínez, M. (1932). La Educación Física. *Revista Militar del Ejército*, (22).
- Nieto, A. (1947). La educación en Colombia. Situación geográfica. *Revista de América*, 28 (10).
- Nieto, A. (1966). *Una escuela*, Bogotá: Antares, Tercer Mundo.
- Noguera, C. E. (2000). La construcción de la ciudad moderna, urbanismo y urbanidad, en Noguera, Álvarez y Castro. *La ciudad como espacio educativo: Bogotá y Medellín en la primera mitad del siglo XX*. Bogotá: Arango Editores.
- Obesidad (1899, enero 13). *La Concordia*, 28 (3).
- Pardo, M. (1923, enero-junio). Cultura Física. *Revista Militar del Ejército*, 130. (13).
- Restrepo, M. (1914-1916). Pedagogía Doméstica. *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, 112 (27).
- Rovira, L. M. (1923). La tristeza ambiente. *Argos*, 1 (7).
- Sáenz, J., Saldarriaga, O., & Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903 – 1946*. Foro por Colombia, Universidad de Antioquia y Uniandes. Bogotá: Editores Colciencias.
- Samper, J. M. (1913, enero-diciembre). Boy Scouts. *Revista de instrucción pública de Colombia*, 1-12 (26).
- Sobre la Educación Física (1904). *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, 1-11 (15).
- Urrutia, U. (1922). La Educación de la Raza. *Juventud Bartolina*, 14-15.
- Vargas, H. J. (1911, octubre). Educación del Carácter. *Revista Jurídica*, 30 (3).
- Vernaza, J. I. (1913, enero-diciembre). Educación Física. *Revista de la Instrucción Pública de Colombia*, 1-12 (26).
- Villarraga, T. (1914, febrero). La Educación Física. *Los Estudios*, 14 (3).
- Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e historia*, Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.

EL CUERPO DEL DESPLAZAMIENTO, UNA RETÓRICA DE CIUDADANÍA. EL CASO DE MACONDO¹

Rubiela Arboleda Gómez*

1. INTRODUCCIÓN

Si alguna preocupación ha caracterizado los estudios contemporáneos en distintas disciplinas ha sido la indagación en torno al cuerpo y sus vicisitudes; al parecer se lo revisita luego del largo exilio al que lo ha sometido la racionalidad positivista, dominante en la noción de ciencia y en la configuración epistémica de la misma. El cuestionamiento al dualismo cartesiano —*res cogitans/res extensa*— y las campañas que impulsan la concepción del cuerpo como unidad integral, la más de las veces asidas al discurso filosófico, representan una constante en las inquietudes que orientan las actua-

Licenciada en Educación Física y Antropóloga de la Universidad de la Universidad de Antioquia, Magíster en Problemas Sociales Contemporáneos de la Universidad de Antioquia, Doctora en Estudios Científicos Sociales del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. ITESO. Tlaquepaque, Jalisco, México. Docente en el Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia.

¹Las toponimias y nombres propios han sido modificados por respeto al anonimato. Para las denominaciones ficticias he acudido a la creación literaria de Gabriel García Márquez, en *Cien años de Soledad*. Esta elección fue en apariencia azarosa y estética, pero las evidencias de campo, inevitablemente remiten al Macondo de José Arcadio, en su dinámica de “comunidad originaria”. Igualmente la indagación por el conflicto y las negritudes, evoca ya no sólo la enfermedad del olvido, padecimiento propio de la política en Latinoamérica, sino a las desterritorializaciones, producto de la industrialización, como fueron las bananeras.

les reflexiones. Empero, una fuerte sombra planea sobre los avances disciplinares al respecto y es que la enunciación retórica de la fórmula unitaria en torno al cuerpo no basta para la solución del dilema ni asegura la asimilación, comprensión y manipulación de sus avatares, lo cual, una vez logrado, debería desbordar el discurso para expresarse en prácticas cotidianas que aún no despuntan. En mi caso, luego de cavilaciones por más de veinte años, tengo la incertidumbre íntima sobre las mutaciones entre una y otra *res* que padecemos consuetudinariamente.

Con todo y la paradójica ambivalencia, que incluso reconocidos pensadores no logran resolver, tengo el convencimiento de una inevitabilidad de nuestra condición humana-corpórea y es la suscripción a un entorno cultural que nos signa con el rigor de lo ineludible. De la misma manera que estudios anteriores sobre el cuerpo no me han permitido alcanzar todos sus misterios, las dilucidaciones de cara a la relación cuerpo y cultura devienen en nuevas preguntas. Y es que establecer que el cuerpo es producto de las inscripciones culturales no es suficiente para penetrar su dimensión política, su participación en el juego de poder, su significación en la construcción de identidad, su función como territorio de referentes simbólicos colectivos. Interesa aquí abordar el problema del cuerpo escrito por un contexto urbano marcado por el conflicto social y, consecuentemente, proponerlo ya no como temática *per se* sino como lector y traductor de cultura.

La situación crítica que vive Medellín ante el impacto del desplazamiento, reclama una participación disciplinar que ofrezca estrategias, por lo menos, para su comprensión; una suerte de dispositivos que permitan pensar la ciudad: a sus sujetos, actores y agentes, en la lógica del conflicto social que los envuelve y sus huellas en la corporeidad como lugar de cruce y de manifestación de dicho conflicto. *“El cuerpo del desplazamiento: una retórica de la ciudadanía, el caso de Macondo”*, es un pequeñísimo fragmento, reeditado, de la investigación para mi

tesis doctoral: *“La cultura corporal, un lugar de síntesis en la construcción social de miedo, como referente identitario, en escenarios de conflicto”*,² título que entraña una trama conceptual compleja, que transita en la atmósfera reflexiva de la nueva modernidad. Esta doble condición hace difícil aislar alguno de sus conceptos, como la especificidad que este ensayo propone, precisamente porque éstos conforman una urdimbre densa, de mutua afectación y resonancia. Por ello esta divulgación la he dispuesto con tres acentos: unas líneas metodológicas, unos anclajes conceptuales y una interpretación de la evidencia empírica en clave biopolítica.

2. EL CUERPO, DE OBJETO A MÉTODO, EN LA RELACIÓN DESPLAZAMIENTO-CIUDADANÍA

El método, al igual que la moral, sólo funciona si logra inscribirse en los mecanismos de un universo social.

Bourdieu. *Respuestas por una Antropología reflexiva*

La relevancia del cuerpo en la comprensión del mundo actual lo ha situado en una “encrucijada”: un objeto de estudio activo, vinculante, continente y contenido de procesos sociales significativos, ubicado en una suerte de cruce disciplinar, posibilitándolo. El replanteamiento del pensamiento social tiene un centro en la crítica a las normas clásicas de construir conocimiento y, por su parte, la teoría científica no ha podido llevar a cabo una sustentación unívoca de los distintos rasgos del mundo contemporáneo. Un nuevo orden (¿caos?) ha penetrado las estructuras conocidas y con ello los modelos clásicos, apreciativos de la configuración y la interacción

² Las orientaciones para la realización de este ensayo me han conducido a una síntesis muy apretada, en la que he sacrificado: referencias bibliográficas, desarrollos teóricos, exhaustividad metodológica y los testimonios de la comunidad de Macondo. Remito al lector interesado a consultar la tesis mencionada

social, han resultado insuficientes para la interpretación de las tramas emergentes.

La realidad que hoy se vive, caracterizada por fuertes contrastes que dan paso a otras idealidades, expectativas e imaginarios sociales, ha demandado la elaboración de instrumentos teóricos metodológicos, que sin desconocer los saberes acumulados, sean capaces de penetrar la complejidad de estos procesos sociales para generar nuevos mapas de conocimiento. La complejidad ha posibilitado un diálogo eficaz entre diversas disciplinas científicas, diálogo que les ha impedido encerrarse en sus confines. El concepto cultura corporal, por su parte, ha intentado también integrar “lo duro y blando” y poder evidenciar la polisemia del cuerpo, sin perder de vista que hay una cierta indecibilidad en el mismo.

El cuerpo ha podido ahora ser sustraído del dominio unilateral de las ciencias naturales y ser integrado en el sistema de valores culturales e históricos que han condicionado, definido y explicado la existencia humana; como dice Appadurai (2001, p. 58) “Puesto que el cuerpo es uno de los ámbitos íntimos, en los que se llevan a cabo las prácticas de reproducción, también es un sitio ideal para la inscripción de las disciplinas sociales.” La modernidad reflexiva le ha abierto la puerta al cuerpo para su participación explícita como evidencia, como discurso, como mensaje, como pasión, como estrategia, como constructo y ha surgido como problema de indagación.

El enfoque metodológico es una postura del investigador, una opción de cara a la concepción del conocimiento; el objeto, por su parte, demanda su propia forma de indagación y es copartícipe de las decisiones y rutas que llevan al análisis e interpretación.

Conduce esto a inferir que el momento definatorio del método se da allí, en la elección del objeto y, a su vez, dicha elección está mediada por la matriz perceptiva del investigador.

La metodología con la que he llevado a cabo la investigación la he denominado Etnografía reflexiva,³ significativo con el que he sintetizado: los momentos del proceso de trabajo de campo, la obtención de datos por distintas fuentes, la vinculación de “otros” observadores, los variados perfiles que ofreció el problema, los deslizamientos de investigado a investigador: una doble vía de la observación, que deviene en múltiples vías, la imbricación de estrategias de acercamiento desde el paradigma cualitativo, la consistencia “resbaladiza” de los asuntos a rastrear y la correspondencia con el enfoque de ciencia del que he partido. Para ello he llamado a escena la imagen del prisma, recurso con el que he ilustrado la diversidad de relaciones que genera el objeto, los diferentes ángulos de observación y la variedad de matices que ofrece la realidad social. Pero la invocación, más que a la imagen, ya variable en sí, es al efecto físico de la reflexión y refracción, lo cual, para la nada metafórica idea de la “miradas cruzadas”, resulta elocuente y simbólico.

Con el adjetivo reflexividad he promovido conjunción de diferentes sustratos metodológicos: la etnografía: descripción densa de la cultura, donde están en juego tanto las interpretaciones de los propios actores como los presupuestos conceptuales del investigador (Geertz, 1991); la teoría fundada: la distinción entre la teoría formal y la teoría

³ Este significativo ha sido el resultado de disquisiciones teóricas en el proceso de esta investigación, en el que dos adjetivos estuvieron en concurso: de un lado consideré la denominación de “etnografía compleja”, la cual descarté por el su uso reiterativo del calificativo complejo en el discurso cotidiano, lo que lo hace aparecer como un comodín. Y del otro, el de “etnografía reflexiva” que fue la opción definitiva, dada la complicidad y resonancia que he encontrado en la teoría reflexiva y los estudios del cuerpo. Debo reconocer que coincidentalmente me topé con el mismo significativo en un escrito del profesor Napoleón Murcia, quien anticipó, cronológicamente, la denominación metodológica, nutrida de otros contenidos. A él mis reconocimientos.

sustantiva, con la posibilidad de generar teorías comprensivas (Glasser & Strauss, 1967); la transducción: intento de resolver las “disparaciones” en el espacio y las contradicciones en el tiempo, huyendo hacia delante (inventado nuevas dimensiones) (Ibáñez, 1994), el constructivismo: la realidad no está dada sino que está configurándose y reconfigurándose permanentemente (Berger & Lukmann, 1999); la fenomenología: la experiencia del cuerpo permite reconstruir sentidos y significaciones (Merleau Ponty, 1975). En esta dinámica metodológica se han entrelazado para dar cuenta de los diferentes tópicos de la investigación y han ofrecido bandas de cruce epistémico cuando refieren a la realidad de la vida cotidiana.

Para el desarrollo metodológico he establecido como ejes de analíticos: cultura corporal —miedo— identidad y política, y he planteado los denominados observables —actores, ámbitos de acción, escenarios de acción, representaciones— que son los “lugares metodológicos de observación” (Reguillo, 1998, p. 97). A nivel de instrumentos he incluido: observación participante, entrevistas, diario de campo, registros visuales, somatoscopías, censo, talleres, seguimiento de prensa escrita y audiovisual. Las lentes desde las que se han observado estos ejes, en correspondencia con la fenomenología, han sido las dimensiones de la cultura corporal: sexualidad (interacciones, intersubjetividades: cuerpo-cuerpo), estética (apariencia corporal), salud (higiene, alimentación, medio ambiente vivienda y consumos), producción (fuentes de subsistencia formal e informal) y motricidad (actividades lúdicas, deportivas, artísticas, cotidianas, laborales). Estas dimensiones, ubicadas en los ángulos del prisma, me han permitido leer los distintos ejes temáticos, las migraciones entre los componentes y han operado como pautas para presentar los resultados del estudio. “La ciudad contada a través de la experiencia corporal de las personas” (Sennet, 1994, p. 81).

El cuerpo es multidimensional como objeto y organizacional como método, estas condiciones lo han hecho salirse de los protocolos

metodológicos “planos” y consolidarse como una mediación para la interpretación de la cultura: del dualismo cartesiano materia/espíritu, objeto/sujeto a una integración cuerpo/corporeidad, sujeto/sujeto.

Refundar (re-crear) un objeto no es cuestión de voluntad o de imposición es, más vale, un juego de relaciones entre las disciplinas y los contextos, entre las realidades y las idealidades, entre lo *emic* y lo *etic*, entre pasado y presente; es comprender que los paradigmas son convenciones vulnerables al tiempo.

3. LA POBLACIÓN SUJETO

Tras la migración forzada a la ciudad, el abandono de sus pertenencias, el sometimiento a la incertidumbre de una nueva vida no buscada, ha estado el terror impuesto por las lógicas económicas, la dinámica social y el Estado mismo. Así se ha ido despoblando Urabá, agotando la región y su propia naturaleza. En un medio ambiente generoso y promisorio se ha instalado el miedo como regulador de la vida cotidiana, un régimen de terror que ha expulsado a los habitantes, los ha convertido en migrantes y, de suyo, en extraños. La comunidad de interés en este estudio es el asentamiento Macondo ubicado en los límites de la Comuna Centro-Oriental de Medellín. Está enclavado en las montañas, cercado por la cañada y por la sierra. Entre escombros, árboles y piedras se erige un mosaico de tugurios contruidos con materiales que van desde cartón, latas, plásticos hasta el adobe y el cemento, lo que se puede observar en la cotidianidad a la luz del día. Allí en 163 viviendas, habitan 756 de los miles de desplazados, en su mayoría provenientes del Urabá antioqueño, que han llegado a la ciudad buscando albergue; se trata de ellos y con ellos.

4. CULTURA CORPORAL, CONFLICTO E IDENTIDAD

Para generar un discurso que atienda a la relación que se exhibe en el título de esta lección: “El cuerpo del desplazamiento, una retóri-

ca de ciudadanía. El caso del asentamiento Macondo”, dedicaré algunos renglones a precisar la lógica que permite establecer dichos nexos.

El cuerpo del desplazamiento es una expresión con la que hago referencia a la reconfiguración de la cultura corporal a la que los desplazados se ven avocados una vez llegan a la ciudad. He partido del presupuesto según el cual el abandono del “terruño”; conlleva la renuncia a los símbolos identitarios que han dado sentido a cada sujeto y a su comunidad, lo que de facto compromete su condición de ciudadanos. Los migrantes forzados se han encontrado con un entorno diferente con respecto al cual sus usos y costumbres o bien no han sido posibles o bien no han encajado en las nuevas perspectivas ciudadanas y, desde sus propias lecturas del entorno, desde sus recursos históricos, antropológicos, personales y colectivos, han dispuesto de orientaciones por medio de las cuales han expresado propuestas, interrogantes, emociones, reacciones y soluciones, ante un entorno amenazante, como es el caso de Medellín. Han atendido pues, a la necesidad de crear nuevos referentes de identidad y a la consecuente necesidad de reconfigurar las prácticas cotidianas en ambientes urbanos, lo que ha significado una transformación poco inteligible, tanto de los inmigrantes como de los receptores.

Según el artículo 1 de la Ley 387 de 1997: «es desplazado por la violencia toda persona que se ha visto obligada a migrar dentro del territorio nacional abandonando su localidad de residencia o actividad económica habituales porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas, en ocasión de cualquiera de las siguientes situaciones: conflicto armado interno, disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de los derechos humanos, infracciones al derecho internacional humanitario u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar o alteren drásticamente el orden público». Esta condición acarrea

consecuencias que si bien tienen que ver con la pérdida del espacio, van más allá de ello. La pérdida del territorio pone en jaque la pertinencia cultural y con ello la identidad.

Las nociones convencionales de cultura y de identidad se arraigan en el territorio para su propia existencia, de tal manera que al no contar con este asidero, los desplazados podrían entenderse como personas sin cultura, sin identidad. De alguna manera el desplazado se inscribe en una especie de ausencia de cultura; pero ¿puede alguien vivir por fuera de la cultura, esto es, sin territorio? Es innegable que vivir en la incertidumbre, la inestabilidad y no tener un lugar “subjetivado” es un hecho trágico. Si bien la “huida” del territorio significa una disrupción en la continuidad entre el sujeto y el lugar que habita, es decir una disrupción en la identidad, también es cierto que existen otros territorios posibles. Como dice Castillejo

El lugar no es solamente el espacio físico sobre el cual se agencian los símbolos; es quizás, y más aún, el instante en el que las fisionomías confusas de un sujeto en un momento determinado se transforman en líneas y límites que reconfiguran nuevamente los contornos. La del desplazado es la búsqueda también de este lugar: aquel que le permita, una vez frente al espejo, reconocerse nuevamente (2000, p. 148).

Cultura e identidad forman un epítome ineludible de la condición humana. Cuando estos constitutivos de las necesidades básicas, no sólo para la articulación social sino para la integración personal, están en juego gracias a la voluntad de terceros —en este caso los agentes del conflicto— y contra las propias expectativas, es posible hablar de la violación de los derechos y así de una lesión a la ciudadanía.

Si se conviene que la cultura se inscribe en el cuerpo, lo cual se expresa en los “usos” de éste, se convendrá que la cultura corporal representa un referente indentitario, un lugar para lo que Giménez (1994) ha denominado “distinguibilidad”. Así las cosas, los desplaza-

dos puestos en regiones desconocidas deben redibujar sus referentes, lo que en esta lógica significa una suerte de reposición de un derecho que los habita como ciudadanos.

La relación desplazamiento – ciudadanía, está enmarcada en lo que he denominado el paisaje biopolítico, conformado por los tópicos: conflicto, instituciones y resistencias. Para este acápite me he situado en la resistencia como intersticio para mirar al cuerpo como emisor y receptor del conflicto y destacarlo como opción para la elaboración de estrategias que permiten explorar el potencial protector de los actores.

La construcción del concepto de biopolítica pasa, por supuesto, por Michel Foucault (1994, 1999), quien ha sido reconocido como el creador del significante biopolítica. Sin embargo, he acudido a otros autores que no se han apartado de Foucault, pero que han avanzado un poco y, digamos que, han “contemporaneizado” su teoría, me refiero: Hardt & Negri, (2000), Agnes Héller (1995), Bryan Turner (1989), Lechener, Norbert. (1986), Lazzarato (2004), Hannah Arendt (1950) y a Pierre Bourdieu (1991, 1995), en cuya teoría del habitus, percibo una resonancia clave con la definición de cultura corporal.

Me interesa, en razón del problema de este estudio, la producción de subjetividades en el paisaje biopolítico, porque posibilita la articulación de tres elementos: los derechos, la ciudadanía y la identidad. La biopolítica, entendida como ejercicio del poder que penetra las esferas vitales de las personas y de las estructuras sociales, “al punto de una investidura” que genera colectividades, toca con la determinación y el reconocimiento de los derechos de los individuos. Al originar subjetividades, “un cuerpo colectivo”, se compromete con la identidad; la relación de unos y otra da paso a la noción de ciudadanía cultural, como derecho y como identidad.

El concepto de biopolítica está originariamente asociado al de ecología, en palabras de Héller (1995, p. 83) “El contingente de la

mentalidad más filosófica de la biopolítica es el ecologismo”. Así, desde sus inicios en 1985, la Organización Internacional de Biopolítica (B.I.O.) ha estado promoviendo el concepto de la bio-cultura como un factor unificador poderoso para la futura co-evolución de la humanidad con el medio ambiente, hacia una coexistencia de todas las formas vivientes. La bio-cultura provee los incentivos necesarios para que cada acción este gobernada por principios “biocéntricos” que conlleven a un mejor entendimiento y preservación del medio ambiente (Vlavianos-Arvanitis, 2005).

He retomado para el análisis el significante más que el significado: bio-cultura y lo he definido como las estratagemas políticas que posibilitan la co-evolución de las culturas; ello entraña el reconocimiento de los derechos como ciudadanos y la valoración de las diferentes manifestaciones culturales, como posibles.

Lo anterior acerca el concepto de bio-cultura al de ciudadanía cultural e identidad, esta última entendida como una construcción social; proceso cultural y político que se aparta de la noción monolítica, esencialista y unívoca, toda vez que la vida contemporánea está marcada por un movimiento general de eclosión de las sociedades: globalización, migraciones, relocalizaciones, que han producido “el delirio” de las identidades particulares. Y la reconfiguración identitaria, concebida como los diferentes recursos, materiales y simbólicos, ancestrales y emergentes, reales e imaginados, adscritos y adquiridos, con los que los macondianos han reaccionado ante el desarraigo generado por el conflicto y han dado respuesta a las preguntas por su pertenencia (el territorio) ¿quiénes son? (nosotros) y ¿quiénes no son? (los otros).

Sobre el concepto de ciudadanía cultural planean autores como Kimlicka (1996), quien ha afirmado que la ciudadanía es el reconocimiento de los derechos diferenciados en función del grupo; los miem-

bros de determinados grupos se incorporan a la comunidad política no sólo en calidad de individuos, sino también a través del grupo, y sus derechos dependen, en parte de su propia pertenencia de grupo. Otro autor significativo para el tema ha sido Triadafilopulos (1997), quien ha sugerido que la ciudadanía sólo se puede lograr con acuerdos entre grupos mayoritarios y minoritarios que defiendan la tolerancia y el respeto profundo por la diversidad. Para su efectividad, el multiculturalismo debería ser considerado como un principio ordenador del régimen.

La ciudadanía cultural, la he interpretado pues, como los derechos y las obligaciones, que tienen las personas, en tanto miembros de una comunidad, a construir, preservar y resignificar sus acervos (sistemas de creencias, manifestaciones cotidianas, creaciones y adaptaciones tecnológicas, formas de interacción, legislaciones, prácticas corporales), a ser portadora de una identidad y a gozar del reconocimiento de su singularidad en el concurso multicultural que caracteriza el mundo contemporáneo.

La biopolítica ubica al cuerpo en el escenario del poder y en éste se cruzan los es un ducto para la configuración de la ciudadanía. Para Bryan Turner (1989) la biopolítica debe atender la cuestión de ¿Qué es una persona? Esta cuestión sólo puede ser resuelta a través del examen más fundamental de lo que es el cuerpo, desde el momento en que la ingeniería biológica contemporánea ha transformado el tradicional problema fisiológico de la persona Vs. el cuerpo en el problema crítico de la guerra y la política de Estado. “Toda sociedad enfrenta cuatro tareas: la reproducción de las poblaciones en el tiempo, la regulación de los cuerpos en el espacio, el refrenamiento del cuerpo ‘interior’ por la vía de las disciplinas, y la representación del cuerpo exterior en el espacio social” (Turner, 1989, p. 26). Un orden social reformulado en términos del gobierno del cuerpo.

En la lógica identidad – biopolítica, he hallado que la legislación participa como detonante de prácticas “a conveniencia” que otorgan legitimidad y “distinguibilidad”. Para los negros macondianos ha operado, de una parte, la *Ley 70 de 1993*, por la cual se reconoce a las comunidades negras como constitutivas de la población colombiana y ha incentivado un proceso de “desblanqueamiento” de las prácticas culturales, antes ocultas o transfiguradas y ha inaugurado lo afrocolombiano. Por otra parte, la *Ley 387 de 1997*, por la cual se adoptan medidas para la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados, ha inducido a un “acomodamiento” en la categoría social de desplazados, en tanto facilita una circulación y articulación mediada, al tenor de la nueva vida. Ambas leyes construyen un piso jurídico que los negros macondianos han aprovechado para develar sus ancestros, resarcir su historia de omisiones, asirse a algunos bienes y servicios y reivindicarse como ciudadanos.

Las “Cartas de Desplazados”, otorgadas por la institución, han sido un símbolo eficaz de la tensión estigma–identidad. Con éstas logran beneficios de diferente índole y un reconocimiento por parte de los otros que, de un lado, les propone una consideración (conmiseración) de tenor socio político y, de otro, les ofrece una jerarquía diferente a la de “pobres” y con ello se les admiten prácticas comúnmente condenadas, como es el caso de la mendicidad. Si las “Cartas de Libertad” en tiempos de la trata de Cartagena, significaron la posibilidad de iniciar un proceso de manumisión y de restauración de expresiones culturales; las “Cartas de Desplazados”, simbolizan el ingreso en una lógica social que entraña adecuación de prácticas, reinención de la vida cotidiana y configuración de referentes.

El cuerpo se vincula a esta urdimbre, a la manera de bastidor, territorio de cruce de los ardides de poder y de las reacciones con las cuales los desplazados interpretan su experiencia y las transforman

en prácticas de protección y supervivencia, que se leen en cultura corporal. En contrastación con los términos de Bourdieu (1994): Estructuras (conflicto-instituciones: miedo) – Habitus (reacciones – adecuaciones – transformaciones: identidad) - Prácticas (sexualidad, estética, salud, motricidad, producción: cultura corporal). Para el caso de los negros macondianos, la cultura corporal adquiere la potencia de retórica de la ciudadanía: la unidad de piel, los laberintos trenzados, los ríos en las uñas, los tambores, las danzas y contradanzas, simbolizan las voces del silencio con la que defienden sus derechos y resguardan su vida y su cultura.

En suma: la biopolítica es una tensión entre el poder y la vida cotidiana que penetra los dominios de la esfera pública, lo cual coloca al cuerpo en la bisagra personal/ político. Aspectos como la salud, la ecología, las prácticas estéticas, las prácticas motrices, el ejercicio de la sexualidad, entre otros, son competencia de la biopolítica y dan cuenta del control social sobre el cuerpo. Las prácticas corporales devienen en una suerte de respuestas protectoras, que he llamado conjuros.

5. DESPLAZAMIENTO Y CIUDADANÍA

El cuerpo es invitado de primer orden a la escena del conflicto, piénsese en la huida, en la “primera noche”, en las formas de subsistencia y en los recursos alimentarios sometidos a los nuevos regímenes, en el impacto que tiene en las interacciones personales. La cultura corporal, no sólo registra las experiencias vividas, sino que, en sí misma, simboliza una opción de exploración de formas de resistencia, participa de las transformaciones ante el conflicto y es mediación entre éstas y la reconstrucción de la realidad.

Un componente del concepto de biopolítica es el del potencial que subyace en el “bios” sobre el que se ejerce el poder. El poder, asociado al sufijo política, del vocablo biopolítica, no es, necesariamente, una

fuerza avasallante que todo lo domina para aniquilar así al sujeto sometido. La biopolítica también supone la posibilidad de una dialógica, donde aquello vivo sometible puede a su vez participar en la dinámica de poder.

Y más aún, la tarea de los sujetos no consiste solamente en resistir las arremetidas del poder, sino reorganizarlos y redirigirlos hacia nuevos fines y hacia sus propias demandas. La tarea es, por lo demás, intentar construir un contra-poder, una organización política alternativa, correspondiente con las propias circunstancias.

Es importante pensar que si el poder toma la vida entre sus manos, entonces habrá que determinar lo que en la vida se resiste y crea formas subjetivadas que desbordan los biopoderes establecidos y, dialécticamente, devienen en otras formas del biopoder. La apreciación del potencial de respuesta que puede tener el sujeto(s) sometido(s) me permite una lectura de las adaptaciones de los desplazados en el escenario ciudadano y de los “usos” de cuerpo como protección y conjuro; el cuerpo, los desplazados como una experiencia biopolítica, que permite ubicar rutas para mitigar los poderes controladores.

6. LA CULTURA CORPORAL EN LOS NEGROS MACONDIANOS: UNA RETÓRICA DE LA CIUDADANÍA

Los desplazados negros de Urabá, que habitan Macondo, son explícitos y fácticos en las prácticas y los significados, en relación a la producción, la sexualidad, la estética, la salud y motricidad. Esta es una diferencia con los blancos y mestizos e incluso los indígenas, quienes intentan mimetizar su apariencia con la comunidad receptora. Por el contrario, los negros exageran sus rasgos hasta llamar la atención sobre sí y retener la mirada de los otros como un dispositivo de protección social y de reivindicación de sus derechos ciudadanos.

7. LA PRODUCCIÓN, NUEVOS APRENDIZAJES. O EL CUERPO INSCRITO POR LA CIUDAD

La ciudad es un entramado de interacciones que se elabora cotidianamente, éste se lleva a cabo por el conglomerado que la habita, el mismo que lo llena de contenidos y le otorga sentidos. Las significaciones de los distintos componentes de la ciudad tienen raigambre en los sujetos (ciudadinos) que la transitan, la marcan y la desgastan. Cada uso de la ciudad deja sus huellas de “mutua afectación” que construyen colectividad dado que los sujetos son permanentemente engramados por la misma.

Esta cualidad de la ciudad: de ser experimentada, vivida y convivida para su existencia, deviene en obstáculo para quienes necesitan habitarla sin que medie un proceso de adecuación. Por esto Medellín se brinda al desplazado como mitigación y, a su vez, como amenaza. El desplazado llega como nuevo a la ciudad, “entra quedando” en el juego de la subsistencia, en un espacio que no sólo él no conoce sino que, el espacio mismo, no lo reconoce como elemento constitutivo de su esencia de ciudad. Medellín está asociada al trabajo, pero no al que es propio de la vida en el campo; el trabajo aquí es una obligación, una imposición y una emergencia:

Medellín deja de ser la oferta salvadora para los inmigrantes: las grandes vías, la afluencia de vehículos, el ruido, los edificios, los sistemas de señales, en engranaje institucional, el dinero como agente de cualquier intercambio, la aridez del cemento, los otros pobres, los otros desplazados y las miradas desconfiadas de la población receptora, enrarecen el panorama del recién llegado y se inicia un proceso de “desutopización” de la ciudad, de transformación de la “ilusión” de otro mundo posible, en una realidad a la que deben adecuarse.

La ciudad se posa sobre los desplazados y en su gestualidad se leen las inscripciones que el encuentro deja en una y otros. Así como al

decir de algunos receptores (los otros), “empiezan a dibujar un paisaje maluco”, la ciudad también empieza a dibujar la cultura corporal en los desplazados y no permite la confusión, de tal manera que esos que “caminan así, miran así, se paran así...” son desplazados.

Sennet (1997) establece una relación entre el cuerpo y la ciudad, las paredes y las formas, los muros y las prácticas, dice que

El espacio se ha convertido en un medio para el fin del movimiento puro — ahora clasificamos los espacios urbanos en función de lo fácil que sea atravesarlos o salir de ellos— Navegar por la geografía de la sociedad contemporánea exige muy poco esfuerzo físico, y por tanto, participación (Sennet, 1997, p. 20).

Sin embargo, para los desplazados, el espacio ciudadano no es un espacio para el movimiento puro, sus movimientos están allí constreñidos, limitados, intimidados hasta el punto de anunciarse al otro desde esta parálisis que les funda la ciudad.

Los desplazados han adecuado las laderas de Medellín ante la necesidad de habitación y con ello dejan su impronta en la ciudad. La topografía empinada y la carencia de instalaciones públicas, hacen que emprendan procesos de adaptación espacial que los sitúan en una suerte de “premodernidad”:⁴ ubicación de fuentes de agua, fogones de leña, alumbrado incipiente y alcantarillado inexistente. Una manera de incrustarse en la ciudad, desde la producción, es la actividad que denominan “el recorrido”, lo que quiere decir pedir limosna: ropa y comida —de casa en casa— con rutas y días establecidos en el grupo.

⁴ Las comillas, connotan reservas con este significante, que en conjunto con modernidad y posmodernidad, sugieren una linealidad, impensable para el tema. Tampoco encuentro otro que describa esa atmósfera cultural.

Así, de recorrido en recorrido, los desplazados transitan la ciudad, la conocen y la domeñan y, a su vez, empiezan a ser signados por ésta, por sus calles, sus lomas, sus “nativos” y donativos.

Las prácticas alimentarias de los macondianos procedentes del Urabá, son una marca de los negros en la ciudad: los asentamientos están rodeados de cultivos de plátano, algunas personas tienen pollos y por sus senderos se ve deambular vendedores *paisas* que pregonan “el pescado fresco”. Los negros son interpretados por los receptores, quienes buscan hacer negocio acomodándose a sus necesidades: los macondianos adecúan así la nueva topografía a sus necesidades y la transforman en su territorio y, de paso, comprometen el cuerpo de los *paisas*, en las actividades de producción.

8. SABER FEMENINO: RECURSO Y MEDIACIÓN

El saber femenino, expresado tanto en sus habilidades laborales, — fundamentalmente los quehaceres domésticos— como en la organización, toma de decisiones y enfrentamiento de los acaecimientos cotidianos del desplazamiento, es una potencial reactivo que permite una defensa ante las condiciones amenazantes.

La disposición laboral femenina ante la inminencia del hambre, propia y de la prole. El arrojo para marcar la salida del la zona del conflicto, el arranque para someterse a la mendicidad y la búsqueda de unas condiciones menos indignas, han hecho de las mujeres un poder regulador de la vida y una defensa.

Los roles de género se han trastocado y en el caso de las negras macondianas aparece más explícita la mutación entre “proveedor y doméstica”. Las mujeres, expuestas a los estragos de la violencia, exploran su potencial productivo, recurso que impide su eliminación y la de su grupo. Puestas en la ciudad despliegan su acervo y construyen

una imagen que despierta emociones en razón de la situación que viven: la conmiseración, la lástima y la confianza que su maternidad incita, hacen de sus saberes una mediación entre el miedo que padecen y el miedo que generan y ello acarrea no sólo el beneficio inmediato de la limosna, sino que permite establecer una interacción entre desplazados y receptores. Regulan la estigmatización y proponen mecanismos de acercamiento que mitigan las suspicacias y horadan los poderes del destierro. No es que el pleno de los hombres desplazados estén desempleados, a la espera de una manutención femenina y, menos aún, que estén contentos con lo que está pasando; lo que sí es cierto es que las mujeres tienen más opciones en la ciudad y han aceptado el reto y que sobre los hombres sobrevuelan más sospechas, mayores demandas y menos oportunidad en su oficio aprendido; es decir, el saber masculino de los desplazados no encaja en la ciudad.

Así las cosas, las mujeres situadas en los semáforos, en los recorridos, en las cocinas o como niñeras, se constituyen en un biopoder desde la dimensión producción de la cultura corporal: intervienen la cotidianidad de los otros, (piénsese en la preparación de la comida, o en el cuidado de los niños, por ejemplo), asumen las riendas de su casa, como proveedoras y defienden la vida. Perfilan pues, una fuerza que resiste las imposiciones que su condición les signa.

9. SEXUALIDAD Y SALUD: UNA EPISTEMOLOGÍA LOCAL

Un atributo que históricamente se les ha concedido a las negritudes en Colombia, es el de su capacidad para convivir con otros grupos étnicos o culturales. Ya desde el tiempo del cimarronaje aprendieron a construir su cotidianidad, hombro a hombro, con los indígenas. Compañeros en la segregación social y en la explotación como mano de obra, hicieron alianzas que les permitieron la liberación, la sobrevivencia y la lucha por el reconocimiento social (Arocha, 1998).

Hoy día, quienes participan de los procesos de reubicación de los desplazados, dan cuenta de la capacidad de aceptación “del otro diferente”, a la manera de “lección moral” para quienes los excluyeron. Los negros desplazados de Urabá, tienden a buscarse entre sí, a relacionarse como familia —concebida más allá de la consanguinidad— y a “fundar” comunidades, de corte casi endogámicos, pues en esta práctica han encontrado protección.

Esta inclinación a la congregación étnica, esta propensión a la “comunidad”, es un potencial por los significados que comporta: complicidad e identidad, se dibuja como una capacidad de orden biopolítico, pues ha resguardado sus vidas y prácticas contra los poderes opresores: esclavistas, Estado, grupos en conflicto, que han incidido en su historia.

No obstante el *domino* y el exterminio perpetuado, las negritudes se han defendido consolidándose como “bloque” en la vida cotidiana y dicha capacidad se expresa tanto en idear este recurso como en la habilidad para la interacción con los desconocidos, algo en lo que los desplazados de Urabá se diferencian de los provenientes de otras regiones de Antioquia. En la teoría Biopolítica se explica:

Esta potencia será adscrita a lo largo del desarrollo de la búsqueda, como la emergencia de una potencia múltiple y heterogénea de la resistencia y creación que pone radicalmente en cuestión todo ordenamiento trascendental y toda regulación que sea exterior a su constitución (Lazzarato, 2004, p. 3).

En efecto, el asentamiento es un ordenamiento político, en el que existen normativas tácitas para la vida en común: el respeto a sus prácticas “invasoras”, (los decibeles musicales propios de la rumba negra, por ejemplo); la solidaridad ante los agobios personales (derribamiento de las viviendas, cuidado de los niños, préstamos en dinero, auxilio alimentario); la pacificación de la zona y la elabora-

ción de proyectos conjuntos, entre otros. En un universo en el que la separación público/privado es más virtual que real, más imaginada que vivida, donde lo íntimo está separado por “cortinas de humo” del escenario colectivo; la política vuelve a su sustrato filosófico: experimentar la vida juntos de la mejor manera posible. Si para los desplazados colombianos, al parecer, el modelo político se erige sobre el principio “sálvese quien pueda”, para los macondianos, el principio ético de vida en común es el de “no meterse con nadie”, como garantía del buen vivir, una especie de contra-poder para defenderse de la vulnerabilidad que los envuelve. Las interacciones afectivas y sociales, categorías de la sexualidad, hacen pues que la cotidianidad macondiana transcurra entre intercambio de patrimonios culturales, cruces raciales, trueques de beneficios y la solidaridad ante las emergencias diarias.

La comunidad es un gueto al que sólo pueden acceder quienes la conforman, es un mecanismo claro de resistencia y sobrevivencia ante una exclusión cultural que trata de eliminarlos.

Lo que probablemente percibirán los individuos... en la visión de la comunidad es una garantía de la certidumbre y seguridad, las cualidades que más echan de menos en los empeños de su vida y a las que no pueden acceder mientras sigan actuando en solitario y dependiendo sólo de los escasos recursos de los que disponen privadamente (Bauman, 2003, p. 87)

Macondo, es una comunidad que ha garantizado, en lo posible: seguridad y configuración de un nosotros que les permite autodefinirse y luchar por el refrendamiento, en los otros, de esos atributos, contruidos o imaginados, con los que van asignando contenidos, al nosotros, a los otros y al territorio. Por esto la congregación ha sido una estrategia de resistencia y así, una salida biopolítica, en torno a la cual han organizado sus vidas, controlado sus emociones, configurado su

identidad e imaginado un padre, o un soberano o un Leviatán. Entre tanto, el líder comunitario, presidente de la Acción Comunal, ha fungido como instancia reguladora de la vida. “La lucha por los derechos individuales, y la asignación de los mismos, tiene como resultado una intensa construcción de comunidades” (Bauman, 2003, p. 92).

En Macondo, se respira un aire de gueto, pero no un gueto autoimpuesto, como vigilancia a un otro amenazante es, más bien, un gueto impuesto por los otros excluyentes y no es eso solamente, es la certeza que otorga la comunidad, el sueño de la refundación de la cultura, la posibilidad del doble nacimiento y, aún más, la posibilidad de inventarse y “redibujarse”, en razón de las necesidades y en función de las idealidades y las representaciones colectivas de las etnias: la certeza de las raíces redescubiertas otorga un estatus en un mundo de identidades irresolutas y pérdidas, es más, en Macondo los blancos adhieren las prácticas de los negros por añoranza de la comunidad, del nosotros.

Las comunidades se sostienen gracias a los lazos de unión, algo como la familia en el sentido político de Arendt (1950) y Bauman (1999, p. 62) lo razona así: “Lo que une a ciertas criaturas humanas, no es la solidaridad.... sino el parentesco.... ‘el hecho de ser de la misma raza, de la misma familia forma un determinismo psicológico: en este sentido entiendo la palabra parentesco.” Pero otra cosa pasa con las negritudes macondianas, para quienes el parentesco es una construcción permanente, mediante la cual orientan sus propios miedos. Para los negros la solidaridad y las alianzas extra-sanguíneas, les ha garantizado vivir colectivamente. La sexualidad, la estética, la salud y la sexualidad convergen para favorecer las creaciones simbólicas que les permitan la memoria y el olvido.

Un eje integrador de la comunidad lo constituye la vivienda. Macondo se conformó por la necesidad de un asidero espacial donde

arraigar su corporeidad amenazada. Por esto, brindar la posibilidad a quien solicite un terreno es una función central del líder comunitario, quien otorga permisos o realiza concesiones y esto lo inviste de un poder que interfiere en lo que, en la lógica conceptual de este estudio, he denominado salud. La Acción Comunal es la simbolización del biopoder emergido en la dinámica de autodeterminación que el grupo ha generado, de tal manera que el asentamiento, a más de ser una defensa ante la vulnerabilidad, es una regulación propia en función de aquello que encierra significados vitales: certidumbre, raigambre y resistencia. Como si quisieran tomar entre sus manos aquello continente de sus circunstancias.

Si en algún aspecto los macondianos exhiben su capacidad solidaria es al brindar “asistencia” en términos de habitación. Se reconocen en la fatalidad compartida y aprecian sus logros para sí mismos y para el grupo. Si en tiempos del Palenque los negros recibían a los indígenas para evitar su exterminio, en los tiempos de los asentamientos los negros colombianos concilian con los otros desplazados para afrontar su destino incierto.

10. MOTRICIDAD: MITIGACIÓN Y REGULACIÓN

La motricidad, históricamente ha cumplido con funciones antropológicas: conquista y adaptación del espacio, exploración del sentido lúdico, preocupaciones estéticas, encuentros entre grupos, preparación para la guerra y para el trabajo, alimentación del sueño de perdurar.

En Macondo, la motricidad ha operado como una defensa ante la amenaza que el terreno del asentamiento implica, igualmente ha establecido una complicidad con los desplazados para adecuarse a las nuevas formas de producción. Pero, más contundente aún, además ha participado en la consolidación de un poder desde el cuerpo para

mitigar su propia incertidumbre y para regular su inserción social y el poder que la comunidad receptora ejerce sobre los recién llegados negros. Tradicionalmente: la música, la danza, los rituales, emergen a manera de antídoto y favorecen que las tradiciones con asiento en el cuerpo se constituyan en el recurso inmediato para la reinención de lo africano en Colombia. “Música, ritmo y baile son considerados como desencadenantes privilegiados de estados alterados de conciencia y constituyen parte fundamental de la religiosidad africana y afroamericana” (Serrano, 1998, p. 255).

La motricidad, en la versión rumbera, opera como vínculo social y como reivindicación cultural. Ya Martín Barbero (1986) incluye al cuerpo vía motricidad, como dispositivo comunicativo y como vía de reivindicación social, esto es, como conjuro ante el miedo. En su conocido texto “De los medios a las mediaciones” narra la importancia, por ejemplo, del baile para el proceso emancipatorio de los esclavos negros:

En el Brasil la música ha permitido expresar de modo muy fuerte la conexión secreta que liga el ethos integrador con el universo del sentir (...) El camino que lleva la música en el Brasil atraviesa por una multiplicidad de avatares que pueden organizarse en torno a dos momentos: 1 la incorporación social del gesto productivo del negro y 2. El de la legitimación cultural del ritmo que contenía aquel gesto (...) Este tránsito desborda un proceso que no cabe en el esquema político (...) Fue entonces cuando se concluyó: si el negro produce tanto como el inmigrante, désele al negro su valor (...) Es en el gesto, en la manifestación física de su humanidad como impone su cultura. Entre el gesto del trabajo y el ritmo de la danza se anuda una articulación desconocida para los blancos. Una simbiosis de trabajo y ritmo que contiene la estratagema del esclavo para vivir... El gesto negro se hace popular masivo, esto es, contradictorio campo de afirmación del trabajo y el ocio, del sexo, lo religioso y lo político (Martín Barbero, 1986, p. 187-189).

La insistencia de los negros macondianos en autodenominarse rumberos y la saturación en los otros, al reconocerlos por sus ritmos y sus bailes configura una acción simbólica eficaz, de ida y vuelta, que facilita la interacción receptores – desplazados negros en un escenario

definido, que no se arriesga a competencias, desvanece los agobios y propicia identidades.

11. ESTÉTICA: RAÍCES Y PERVIVENCIA

Los peinados elaborados con extensiones sintéticas, con *chaquiras* de colores y en complicados tejidos, son una característica destacada en las negritudes en Macondo. Éste ha sido un importante referente de identidad, que similar al baile, ellos se adjudican y los otros les reconocen. Al indagarlo como trazo de la “distinguilidad” he podido observar un afán en los actores por enraizarlo en la tradición africana; en otras palabras, los desplazados negros en Macondo, están convencidos del origen de sus prácticas estéticas y quieren, desde las mismas, reivindicar su condición de afrocolombianos. Esta revelación tiene un contenido que va más allá del componente tradicional de la práctica y adquiere connotaciones políticas por cuanto son expuestos como un derecho conquistado. Con los desplazados marcha paralela al fortalecimiento de sus referentes la construcción de una simbología mediadora entre ellos y los otros, una mediación que mitigue sus miedos ante la desterritorialización, por la vía de la certidumbre, que otorgan las prácticas con orígenes reconocidos y reconocibles por quienes no pertenecen a la comunidad.

Los macondianos hacen gala de sus orígenes, aspecto frente al cual la comunidad receptora se queda sin palabras. ¿Envidiosa?, podría ser. La certeza de tener una ascendencia Africana, al parecer les otorga un estatus, que se torna estrategia en virtud de la pérdida de su lugar y de la necesidad de encontrar un “espacio” donde reconstruirlo. Tener raíces identificadas, justo cuando la identidad se hace “líquida” (Bauman, 2005) y las estructuras se desmoronan, es un privilegio, que con certeza no logran esclarecer, pero que la mirada admirada de los otros les permite intuir. Esto podría significar que la reconfiguración de prácticas propias se da de manera fluida y que existe una conformidad entre unos y otros.

No obstante, tras esta “apariencia” armónica, se esconden factores determinantes que involucran: resignación, dolor, ocultamiento y resistencia. Este “orgullo afro” surge después de siglos de omisión y rechazo, como un recurso étnico para confrontar la “levedad” que acarrea el desplazamiento y ante la amenaza de una nueva exclusión social.

Mediante el ejercicio en grupo del maquillaje de las uñas, ilustrado con los paisajes perdidos, o de los tejidos en el cabello que evocan los ancestros, se fortalecen vínculos sociales que anudan nostalgias e idealidades de futuro; el trenzado transforma una expresión estética en una herramienta biopolítica. El supuesto sustantivo del estudio se ha dibujado claramente: el cuerpo como territorio de significación ante la pérdida del lugar geográfico del arraigo identitario.

Los macondianos han revertido la violencia, percibida como desalojo y pérdidas, en un dispositivo visibilizador de su cultura e intentan aprovechar las nuevas ofertas urbanas como opciones para vincularse en la categoría de ciudadanos de derechos (escuela, salud, etc.) Por esto haber sido desplazado va más allá de asumirse como víctima civil del conflicto armado en Colombia, ha representado también la opción de participar de las conquistas ciudadanas y, ya se ha dicho, ha significado la alternativa del reconocimiento como una alteridad cultural y racial, también posible.

La situación de los desplazados macondianos ha pasado de ser un padecimiento del espíritu a constituirse en: reacción política y realidad social; vida cotidiana y motivador emergente; experiencia subjetiva y solución colectiva. Esta población, pese a ser una víctima política, se ha revestido de fuerza emancipadora y de potencial liberador y ha derivado a otras opciones que mitigan el impacto pasado y les posibilita soñar con un futuro.

He ahí una retórica en el sentido griego de *rhetoriké*, que a más que el arte del bien decir y del embellecimiento de la expresión de los

conceptos —que para el caso es pertinente— cobra aquí el significado de dar al lenguaje escrito o hablado [o del cuerpo] eficacia para deleitar, persuadir o conmover (Diccionario Enciclopédico ESPASA. 2000). Y aún más, me permito proponer una resignificación, que sin reñir con la definición enciclopedista, posibilite un juego con la etimología, que seduzca, complazca y nos advierta algo más: digo pues, que en referencia a la cultura corporal de los desplazados negros macondianos, la retórica es un reto a los poderes amenazantes desde un discurso hecho con la inmediatez del cuerpo.

REFERENCIAS

- Appadurai, A (1996-2001). *Modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Argentina y México: Fondo de Cultura Económica.
- Arboleda, R. (1996). *No matarás. Las expresiones motrices, una alternativa de construcción de cultura en la ciudad de Medellín*, Tesis. Medellín: Pregrado Antropología, inédita, Universidad de Antioquia.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós ICE.
- Arboleda, R., Castro, J., Correa, E., Díaz, B. & Duque, B. (2002). *El cuerpo en Boca de los adolescentes*. Armenia: Kinesis.
- Arocha, J. (1996). La inclusión de los Afrocolombianos. ¿Meta inalcanzable? En *Geografía Humana de Colombia. Los Afrocolombianos*. (Tomo VI). Bogotá, D.C.: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica ICCH.
- Bateson, G. & Bateson, M. (1988). *Los ángeles temen. Hacia una epistemología de lo sagrado*. Toronto, Nueva York: Bantman new age books.
- Bauman, Z. (1999). *La cultura como praxis*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Buenos Aires: Losada.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1991). *El sentido práctico*. España: Tauro ediciones.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una Antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

- Castillejo, A. (2000). *La poética de lo otro. Antropología de la guerra, la soledad y el exilio interno en Colombia*. Bogotá, D.C.: Ministerio de Cultura, Instituto Nacional de Antropología ICAN, Colciencias.
- Foucault, M. (1996). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Hardt, M. & Negri, A. (2000). *Imperio*. Massachusetts. Estados Unidos: Harvard University Press.
- Heller, A. & Fehér, F. (1995). *Biopolítica: La modernidad y la liberación del cuerpo*. Barcelona: Península.
- <http://www.sindominio.net/arkitzean/otrascosas/lazzarato.htm>
- Ibáñez, J. (1994). *Del algoritmo al sujeto, perspectivas de la investigación social*. Madrid: Siglo XXI.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Piados.
- Lazzarato, M. (2006). *Del biopoder a la biopolítica*. [Homepage]. Consultado el día 15 de marzo del 2006 de la World Wide Web:
- Lechener, N. (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. Chile: Lom ediciones.
- Martín-Barbero, J. (1986). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona: Convenio Andrés Bello Editorial Gustavo Gili S.A
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- Reguillo, R. (1998). De la pasión metodológica o de la (paradójica) posibilidad de la investigación. En *Tras las vetas de la investigación cualitativa*. Tlaquepaque, Jalisco: ITESO, 19-38.
- Sennett, R. (1994). *De carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid: Alianza.
- Triadafilopoulos, T. (1997). Culture vs citizenship? A review and critique of Will Kymlicka's multicultural citizenship. *Citizenship Studies*, 1, (2)
- Tuner, B. (1993). *El cuerpo y la sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

DE LA 'FICCIÓN' SOBRE CULTURA CORPORAL, VIDA COTIDIANA (Y EDUCACIÓN FÍSICA) AL POTENCIAL EDUCATIVO E INVESTIGADOR DE LOS RELATOS DE VIDA

José Ignacio Barbero González *

Considerad seriamente este aspecto. ¿Qué hacen los investigadores sino, como extraños bienvenidos pero no invitados, entrar en una nueva comunidad, imitar sus palabras y comportamientos, y luego retirarse para procesar esas palabras en un producto que les sirve a ellos mismos y, quizás, a sus colegas profesionales? Los que participan en la investigación con frecuencia permanecen anónimos. Por el contrario, los investigadores obtienen estatus, prestigio y royalties de sus publicaciones... La explotación implica cuestiones de poder

Glesne y Peshkin, 1992, p. 113.

INTRODUCCIÓN

El presente texto se presenta en dos columnas independientes. Escribí la ficción de la columna de la izquierda en 2003 sometiéndome a las normas del V Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar que se celebró en Valladolid. Su título original (*Cultura corporal, vida cotidiana (y Educación Física)*)

* Licenciado en Educación Física (INEF de Madrid). Licenciado en Ciencias de la Educación (Universidad Complutense). Diplomado en Magisterio (Universidad Complutense). Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad Complutense de Madrid). Master of Arts en Sociología de la Educación (Universidad de Londres). Profesor Titular de Universidad en la Universidad de Valladolid. Coordinador del Grupo de Investigación para el Estudio de la Educación Física, la Actividad Física Recreativa y el Deporte en el marco europeo. E-mail: jigna@mpc.uva.es

eliminaba intencionalmente la idea de 'ficción' con el fin de no llamar la atención del comité evaluador y que fuese aceptada con mayor facilidad puesto que, con anterioridad, había sido rechazada en otro evento académico debido a que, según me comunicaron, no se ajustaba a las pautas científicas estipuladas. Por ese motivo, añadí la introducción y el epílogo e introduje algunas referencias bibliográficas en el texto que, a su vez, conllevaron la eliminación de ciertos fragmentos del escrito inicial para no sobrepasar las limitaciones de espacio establecidas.

¿Por qué la retomo ahora, unos cinco años más tarde?

Primero, porque los ingredientes o anécdotas con los que urdí el relato continúan tan vigentes como entonces y su natural presencia cotidiana es, si cabe, aún mayor. A este respecto, en mi contexto español detecto dos aspectos novedosos: por un lado, la firme implantación de la constatación científica de que la obesidad infantil (y en todas las edades) se está convirtiendo en un problema nacional porque no alimentamos a nuestros hijos como debiéramos y porque les permitimos estar muchas horas sentados (ante la TV, el ordenador, la consola, etc.) y realizan poca actividad física deportiva; por otro, la depuración 'filosófica' de los mensajes con los que se difunden los crecientes 'bienes y servicios' que se ofrecen, con distintos formatos y por distintos medios, para ser/parecer sano-delgado-joven-feliz.

Segundo, para reivindicar la validez de la ficción como modalidad de relato académico y como estrategia para tomar conciencia y aprehender nuestra más próxima (y, por ello, natural e imperceptible) realidad. En esta línea, la utilización de este diseño a dos columnas (que también podía ser una página con dos pisos), utilizado ya por otros autores, incide en la búsqueda de alternativas comunicativas (más o menos exitosas). El lector puede, a su vez, escoger como afrontar el texto.

Y tercero, porque varios colegas que han utilizado este escrito en sus clases me han reafirmado dos caras de una misma moneda que también yo he detectado. A saber:

La negativa es que, aunque los alumnos leen el texto con gran interés, no pocos tienden a 'quedarse en la anécdota'. En este sentido, espero que la segunda columna contribuya a potenciar la reflexión sobre lo que se oculta tras los insignificantes 'sucedidos cotidianos'.

La positiva (que ciertamente me ha sorprendido porque nunca se me pasó por la cabeza cuando escribí la historia) es que estimula la imaginación y abre caminos para que buen número de estudiantes se acerquen a la calle y observen la vida cotidiana como un 'laboratorio', como un espacio en el que el ojo avizor puede observar elementos, estructuras y comportamientos.

1.- OBJETO DEL ESCRITO Y MODALIDAD DE RELATO ADOPTADA

Vivimos en una época en la que el cuerpo ha pasado a ocupar un lugar central en la vida de las personas. El cuerpo es hoy y puede analizarse como un medio de cultura, como una metáfora de la cultura, como un texto de cultura, y como un foco o lugar de control social, práctico y directo (Bordo, 1997). La cultura hegemónica en nuestra sociedad ha dotado al cuerpo de unos poderes nuevos e inusitados que inciden en la vida cotidiana de todos los ciudadanos condicionando sus

1.- EL POTENCIAL EDUCATIVO DE LOS RELATOS DE VIDA

En primer lugar, quiero resaltar el papel que pueden desempeñar los relatos de vida (de profesores y alumnos) en la formación inicial y permanente de la variada gama de profesionales que nos movemos en el campo de la Actividad Física Recreativa, Educativa y Deportiva.

Me interesan los relatos de vida porque la evocación del pasado, el análisis de la forma de ser-pensar, y la imaginación del futuro son tareas eminentemente formativas en las

posibilidades de encontrar trabajo, el marco de sus relaciones sociales, la vida familiar, el deseo, el placer y, en fin, la autoestima y el autoconcepto personales.

Dicha cultura corporal es creada y reforzada por distintos agentes sociales entre los que se encuentran, por un lado, la Educación Física, la materia del currículum escolar obligatorio cuyo objeto específico es la transmisión de cultura corporal, y, por otro, el Deporte, el mayor espectáculo del mundo cuyo guión no es otro que la exhibición de distintas combinaciones de sustancia y forma corporal semidesnuda y eficiente.

En este contexto, el objetivo básico de este escrito es describir los rasgos básicos de la cultura corporal hegemónica en nuestra sociedad mostrando, mediante una *ficción autobiográfica*, su incidencia en la vida cotidiana de las personas. En segundo término y a modo de epílogo, partiendo del hecho de que la Educación Física y el Deporte son dos agentes activos en la creación y difusión de cultura corporal, se concluye poniendo de relieve la necesidad de que los docentes y profesionales de este campo nos planteemos la función y papel que desempeñamos en términos de reproducción o de cambio de dicha cultura hegemónica.

que las personas que participan no son meros receptores de conocimiento, sino agentes activos en su creación.

Los relatos de vida se ajustan perfectamente a la doble dimensión (investigación cualitativa – práctica docente) de mi trabajo cotidiano, en el marco de lo que Bolívar, Domingo y Fernández (2001) denominan *La investigación biográfico-narrativa en educación*. De acuerdo con estos autores, esta modalidad de investigación es:

...una categoría amplia que engloba un extenso conjunto de modos de obtener y analizar relatos referidos... al 'territorio de las escrituras del yo' (...) que puede ser comprendida como una subárea dentro del amplio paraguas de la 'investigación cualitativa'. (p.18)

La investigación biográfico-narrativa se puede entender, en un sentido restringido, como una metodología más de recogida y análisis de datos de carácter cualitativo, sin embargo, dichos autores defienden que, a raíz del *giro hermenéutico* que se produjo en las ciencias sociales (crisis del positivismo y del funcionalismo) en los años 60 y 70

Por otra parte, aunque los límites del presente trabajo no me permiten abordar a fondo el papel de las distintas opciones narrativas a la hora de exponer un trabajo académico (véanse, por ejemplo, Sparkes & Silvenoinen, 1999; Sparkes, 2002), dado que la modalidad de relato adoptada, la ficción autobiográfica, no se ajusta a las pautas más comunes de la exposición científica me veo en la necesidad de precisar que la elección de una forma u otra de relato no es neutral y que, por tanto, mi propia elección responde a intenciones específicas que tienen que ver con la naturaleza del conocimiento, sus posibilidades de transmisión y comprensión pública, y, en consecuencia, su función social y política.

En este sentido, he optado por la ficción autobiográfica porque me permite acceder mejor a la cultura corporal que impregna nuestra vida cotidiana y contar, en un registro más coloquial, su tácita influencia, poder, disciplina...

2.- LA CULTURA CORPORAL HEGEMÓNICA: FICCIÓN AUTOBIOGRÁFICA

Son las seis y media. Adormilado todavía, me afeito con el sonido de fondo de la radio. No presto mucha

(siglo XX), se ha constituido en *un enfoque o perspectiva propia* (ibid.:15).

Los relatos personales son una modalidad de *escritura del yo*: pequeñas historias reales (*life-story* vs *life-history*) que entre todos *coinventamos*. Este modelo dialógico *posibilita una situación heurística de comunicación y confrontación* (Ibid.: 39) que se ajusta muy bien a mis intenciones docentes y/o investigadoras.

En el contexto de la formación del profesorado, *los escritos del yo* tienen un gran potencial, en cuanto instrumento de reflexión, para incrementar la autonomía y capacitación profesional de los docentes en ejercicio y de los futuros profesionales del campo de la EF:

En el proceso de convertirse en profesor..., además de variables contextuales, entran las experiencias vividas en su biografía como alumno/a y los aprendizajes que, por observación, ha ido acumulando. Por eso, suele ser una buena metodología en la formación del profesorado que los alumnos expliciten biográficamente dichas experiencias, recorridos y creencias, como base para su reformulación crítica mediante la reflexión en grupo. El

atención al mensaje. Las voces masculina y femenina que transmiten las noticias matinales son, en su alternancia y ritmo, mi segundo despertador. Depende de las prisas que tenga. Hoy se presenta tranquilo, con mucho trabajo pendiente pero con escasas obligaciones horarias.

Susan Sontag y Fatema Mernissi han sido galardonadas con el Príncipe de Asturias de las Letras dice uno de los locutores. Jamás he oído ni leído nada de Mernissi. Mis neuronas se activan al oír el resto de la noticia: Una socióloga marroquí, criada en un harén de Fez, ha escrito distintas obras sobre la situación de la mujer en el Islam, famosa por la frase: *La talla 37 es el harén de Occidente*. Esto me interesa, pienso, mientras compruebo en el espejo que la 37 no es mi talla. Me parece una perspicaz descripción de la cultura (corporal) imperante en nuestras sociedades posmodernas y avanzadas. Tendré que dar una vuelta por la librería.

Mientras desayuno, comento la frase con mi mujer y me explica que esa talla no existe: *Será la 36 ó la 38, el tamaño de las modelos*, me explica. Observo los cereales **Fitness** (forma física) que mezcla con la leche. Este producto ha sido elaborado por una multinacional

relato de formación de cada individuo en sus experiencias escolares, que han condicionado su propio proceso de convertirse en profesor, es un medio para cambiar (y no reproducir) los modos de llevar la enseñanza (Ibíd.: 41).

Mediante la investigación biográfico-narrativa, se rescata la dimensión personal (motivaciones, emociones, deseos...) del oficio de enseñar, lo cual es también *un modo de oponerse al profesorado 'anónimo', sin nombre e impersonal*; se recupera al profesor que está siempre historiando, porque *el relato constituye la materia misma de la enseñanza...* (: 53). Parafraseando estas ideas, se puede igualmente dar voz al alumno introduciendo sus experiencias y los relatos de su vida como materia prima de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La investigación biográfico-narrativa posibilita un conocimiento *más profundo del proceso educativo, es un medio para que los profesores reflexionen sobre su vida profesional en orden a apropiarse de la experiencia vivida y adquirir nuevas comprensiones de ellos mismos como base de su desarrollo personal y profesional*. Además permite comprender *cómo viven su trabajo* y esta comprensión puede servir

(Nestlé, sin fecha). El lado derecho de la cara principal de la caja que contiene *los copos de trigo integral de alto contenido en vitaminas y minerales esenciales* ofrece la primera definición de forma física: una estilizada silueta femenina de largas piernas, cintura y curvas convenientemente marcadas y sin un ápice de grasa. Sus brazos se abren por encima de la cabeza. Entre ellos se encuentra el mensaje: **Mantén la línea. Siéntete en forma.** La forma física es, pues, un sentimiento asociado a la imagen externa, a la línea.

Doy la vuelta a la caja. En el anverso se completa el mensaje: **Los secretos de Fitness: un abdomen plano.** Y ofrece cuatro consejos. Los tres primeros versan sobre la alimentación, el cuarto sobre el ejercicio. En éste encuentro una definición trivial de deporte que, paradójicamente, recogen muchos manuales: *El trabajo, las compras, las escaleras, los paseos... resulta increíble la cantidad de veces que se puede practicar un deporte sin que lo parezca. ¡Caminando!* Una columna con fondo violeta, el color femenino (o feminista) por antonomasia, explica el **Truco de Belleza** para conseguir **la talla adecuada**, de anchura del abdomen, se entiende. El truco son unos ejercicios

para *cambiar aquello que no les gusta de ellos o de su vida profesional* (Ibíd. 56). Reescribiendo estas potencialidades, los relatos de vida pueden servir para que los alumnos reconsideren su pasado como estudiantes y, la hacerlo, adopten decisiones más conscientes respecto a su futuro.

Si el conocimiento del profesor *se presenta organizado en estructuras narrativas* y el narrar o narrarse historias sobre sus vidas es una forma *de integrar teoría y práctica* y de *reflexionar sobre la propia identidad* (Ibíd.: 62), los relatos de vida de los alumnos les facilitan el acceso a sus 'conocimientos', les ayuda a reconsiderar su visión de las relaciones entre teoría y práctica, y les incita a *prefigurar lo que desean hacer/ser.*

Los procesos de evocación, análisis y *coinvención* de relatos capacitan a las personas (los alumnos y nosotros) para ser más dueñas de sí mismas en la medida en que *suelen tener de por sí unos efectos 'emancipadores'* (Ibíd.: 66).

Finalmente, al contar relatos de vida y en los procesos de análisis, *coinvención* y reescritura, se incentivan distintas formas de narración que incrementan el potencial

que se ilustran con tres dibujos de una delgada joven con malla ajustada y top reducido que deja la cintura al descubierto. Y es que, se lee, *los pantalones bajos de cintura están de moda y cada día se ven más los ombligos y las cinturas descubiertas.*

Mi mujer, que desayuna leche desnatada, detecta mi concentración observando la columna de ejercicios y me pregunta si están bien. No contesto. Y añade: *¡Cuántas veces te he dicho que me hagas una tabla de abdominales y tú ni caso!* Me encojo de hombros a la vez que balbuceo una excusa ininteligible. Recuerdo que uno de los recientes grupos de riesgo en términos de las nuevas epidemias del cuerpo es el constituido por madres maduras, mujeres que, con el retraso de la maternidad, tienen hijos a los cuarenta años y, por la presión social, se ven obligadas a tratar de recuperar un cuerpo imposible y antinatural a una edad igualmente imposible. Clara tiene catorce meses y hará medio año que dejó la lactancia materna. A partir de ese momento, se inicia la tarea de perder el peso ganado, se reorganiza el armario y se empieza a comprobar si te valen los trajes previos al embarazo.

José Ignacio está a punto de cumplir cuatro años, es hora de llevarlo

educativo y comunicativo de los textos.

2.- SOBRE LA 'FICCIÓN' ENTRE LAS DISTINTAS MODALIDADES DEL RELATO ACADÉMICO

Parto del hecho de que la narración (extensión, estilo, estructura, cualidades literarias, etc.) no es una cuestión baladí. Tampoco la he vivido nunca como una tarea neutra (y/o mecánica) que afronte como punto final de un trabajo, ajena incluso al proceso de indagación seguido, mediante la que plasmó en papel las hipótesis y objetivos iniciales, las variables consideradas, la metodología aplicada y las conclusiones alcanzadas.

Éste es, *grosso modo*, el esquema lógico que naturalizan la mayoría de los escritos académicos, cualquiera que sea el paradigma o enfoque que haya orientado la investigación. Éste es, *grosso modo*, el modelo al que desde siempre me han obligado a aproximarme para alcanzar una buena nota en un examen, para estructurar una tesis, para publicar un artículo, para diseñar un proyecto...

No deseo sugerir que tal esquema sea 'malo'; pero tampoco quiero decir que sea 'bueno'. El problema

al colegio. Al volver compro el periódico. Leo las páginas dedicadas a Sontag y Mernissi. Me dejo llevar por la primera idea del día y decido considerar la representación y el lugar del cuerpo en el diario que tengo en mis manos. Encuentro tres tipos de cuerpos ubicados cada uno de ellos en contextos muy específicos: Uno aparece en los desastres de la guerra; otro en los eficientes varones del deporte; y el tercero en la invitación o incitación publicitaria a la belleza.

Aunque esta prensa en blanco y negro ('de calidad', se califica en el contexto sajón) no es la más apropiada para la tarea que estoy realizando, esta lectura de las imágenes corporales son un punto de partida y merecen un comentario. Repaso ejemplares de éste y de otros periódicos de similares características y encuentro que el primero, el cuerpo mutilado, tiene siempre un carácter muy coyuntural, forma parte del suceso, del accidente, de la vanguardia científica, de la puntual ayuda humanitaria... Agotado su momento, dicho cuerpo se desvanece.

Por el contrario, el segundo, el cuerpo deportivo varonil, eficiente, alegre o frustrado, grupal, agresivo, joven... no desaparece nunca. Haya habido o no acontecimiento depor-

es que se considera el modo 'natural' de proceder cuando, me remito a mi experiencia y a la de otros colegas próximos, jamás hemos podido ajustar a él nuestro proceso de indagación.

A propósito de la narración (memoria, informe, artículo, tesis, etc.), ¡qué fácil resulta (tras un breve aprendizaje) relatar de una forma ordenada (de acuerdo a dicho esquema) un proceso que nunca lo fue!, ¡qué sencillo y útil acaba siendo ocultar el desorden y suciedad de la investigación!. ¿Por qué no explicar que empiezo a escribir desde el principio y que tal esfuerzo contribuye a clarificar ideas, intereses, plan, fases, objetivos, métodos, conclusiones...? ¿Por qué no alertar ante el posible espejismo que se puede generar de la lectura de un texto que, construido más o menos intencionalmente de un determinado modo, oculta los conflictos del proceso, los altibajos, los pasos hacia delante y hacia atrás, los tachones, los momentos de confusión..., y no digamos los estados de ánimo del investigador o los de las personas que colaboran o son objeto de la investigación.

Ante esta problemática, el texto de A. Sparkes (2002) *Telling tales in sport and physical activity*. A

tivo el día anterior, dicho cuerpo ocupa siempre varias páginas de esta prensa seria.

Finalmente, la llamada al cuerpo que está explícitamente más cargada de intención es la invitación a la belleza que, a toda página, realiza una conocida empresa del ramo, **Corporación Dermoestética, la organización médico estética más avanzada de Europa**. El mensaje aparece enmarcado de la siguiente forma: Arriba, el titular, **LA BELLEZA TAMBIÉN ES COSA DE HOMBRES**. A la izquierda, la figura desnuda de un varón con un cuerpo que refleja muchas horas de gimnasio, régimen y otros cuidados. No sé cómo interpretar su posición, en la con sus manos se tapa la cara y los genitales. ¿Se siente este varón de cuerpo perfecto avergonzado por el tamaño de su pene o de su nariz? No creo que la cosa vaya por ahí. Veo más bien una evocación de la posición fetal, la representación de la última fase en el desarrollo de la crisálida antes de convertirse en mariposa, el sujeto naciente de cuerpo perfecto (musculado, sin grasa, etc.) que emerge de la matriz de la Corporación. En la parte inferior, sobre fondo negro, el listado de centros en distintas ciudades de España y Portugal. Del conjunto del mensaje, me llena de preocupación un mandato

qualitative journey que aborda, como sugiere su título, el asunto de las modalidades de contar-narrar-escribir una investigación, encaja muy bien con los propósitos de este apartado puesto que el autor se adentra en el estatus científico de las diferentes formas de relato y en las rutinas y patrones a los que deben someterse los investigadores para que sus trabajos puedan llegar al público.

Teniendo en cuenta que la escritura continúa siendo el medio de comunicación básico en el contexto académico y científico, la obra se ciñe a los *textos escritos*, (no aborda otras formas de representar la realidad: vídeos, películas, nuevas tecnologías...) con el fin de contribuir a que los investigadores del campo de la EF y el deporte amplíemos *la gama de estrategias narrativas*. Para ello, realiza un recorrido comentado por las distintas formas de contar *la investigación cualitativa*. Este *viaje* se inicia con los relatos más *realistas* y concluye con los más *creativos*. Las estaciones en las que se detiene son las siguientes:

Primera.- Los *cuentos-relatos científicos (Scientific tales)*, la forma de narración tradicional y dominante tanto en las ciencias naturales como en las sociales. Esta forma

resaltado en negrita: ***Si eres hombre, llámanos***. ¿Tendré que pedir hora al psiquiatra? Cualquiera que sea mi orientación sexual, que no viene al caso ni es relevante, siempre me he visto como hombre y, sin embargo, no les he llamado. (Véase Corporación Dermoestética, 2003a)

Pero algo llama mi atención. En mis archivos encuentro otra versión del mismo anuncio. Todo es prácticamente igual menos el título. Prefiero la versión antigua, es más rotunda, más histórica, más universal. Su título es ***DECLARACIÓN DE DERECHOS DEL HOMBRE***. Cuando en el nuevo orden mundial la ONU parece estar más en entredicho que nunca, una Corporación de médicos hispanos nos propone un nuevo listado de derechos que, en el caso del varón, incluye *el derecho a mejorar el cuerpo, a tener un cabello más sano y bonito, a rejuvenecer el rostro, a un cuerpo más esbelto y sin grasa, a eliminar el vello de torso y piernas, a no tener acné (¡a estas alturas!) ni varices, a retocar la nariz, orejas, pecho y abdomen, a eliminar arrugas y papada, y a olvidarse de las lentillas y de las gafas*. (Véase Corporación Dermoestética, 2003b) (Versiones posteriores añaden detalles nuevos, por ejemplo, los *dientes perfectos*. Por otra parte, sobra explicar que la

de ‘contar’, como cualquiera otra, se ajusta a un estilo y recrea una ‘retórica’ particular que tendemos a dar por supuesta. El ‘relato científico’ sigue un patrón básico y debe escribirse con un estilo determinado, formal, lógico y, a ser posible, matemático.

Sparkes no menosprecia ésta ni otras formas de relato. Llama la atención sobre su carácter social ya que, en nuestra cultura occidental, se acostumbra a pensar que el *relato científico* es el modo *natural* de presentar una investigación. Y no es *el único*, sino *uno más*. Un modo que sigue unas reglas y unas técnicas destinadas, dice Geertz (1988), a crear *textos en los que se ha eliminado al autor (author-evacuated texts)*, donde el autor, continúa Sparkes (p. 36) *está en todas partes y no está en ninguna, una presencia abstracta y descorporeizada* – que también elimina la presencia de *el Otro*, cuya voz se transforma en números y categorías estadísticas.

Segunda.- Aquí nos encontramos con los *cuentos-relatos realistas (Realist tales)* de las investigaciones cualitativas, en los cuales se conservan bastantes convenciones del relato científico tradicional. Una de sus características más significativas es *la completa ausencia del autor* (p.

misma Corporación tiene una publicidad equivalente dirigida a las mujeres.)

Realmente estoy abrumado. ¿Son éstos los derechos llamados a ocupar el lugar de las declaraciones universales de las organizaciones supranacionales dedicadas teóricamente a velar por el bien de la humanidad?, ¿respondo a la llamada del deber que, como varón, me atribuye dicha Corporación y 'me pongo en manos de profesionales especializados'?, ¿nos permite la postmodernidad construir una teoría mediante la cual podamos aproximarnos a las diferencias entre las condiciones materiales y culturales de existencia de los ciudadanos que habitan en los distintos mundos a partir de sus diferentes derechos y deberes en relación con el cuidado de la apariencia externa de sus cuerpos?. Me parece que dicha declaración es una metáfora de nuestro tiempo: los derechos del hombre se apoyan en el privilegio de la riqueza y de la abundancia.

Hasta las doce no tengo ningún compromiso. El estímulo que activó mis neuronas al inicio del día me conduce a mi librería habitual donde, tras hojear distintos libros como *El harén en Occidente*. Su último capítulo, el 13, se titula, tenía

41) de la investigación y del texto, estrategia con la cual se pretende incrementar la autoridad del narrador, a la vez que aminorar las preocupaciones del lector en torno a la subjetividad del relato.

Otro rasgo lo constituyen las extensas, numerosas y cuidadas citas de las personas en las que se basa la investigación, lo cual responde al propósito de convencer al lector de que la visión que se ofrece refleja objetivamente la realidad, es decir, no es el punto de vista del autor sino la auténtica percepción que tienen de ella los participantes *tomada directamente de sus bocas*.

La tercera característica es la denominada *omnipresencia interpretativa* que se refiere a la preocupación por combinar constantemente teorías y datos, una especie de alternancia, constante a lo largo del relato, entre interpretación-datos-interpretación-datos... que, además, corrobora el marco teórico que probablemente se ha presentado al inicio del escrito.

Como ilustración de estos relatos realistas, Andrew Sparkes comenta alguno de sus estudios biográficos en los que, por una parte, el 'yo-autor' aparece en contadas ocasiones -casi siempre, sólo en los

razón mi mujer, *El harén de las mujeres occidentales es la talla 38*. Compruebo con satisfacción que su argumentación es similar a la que desarrollo en este relato. He aquí algunos fragmentos:

Mientras intentaba encontrar, sin éxito, una falda de algodón en unos grandes almacenes en Estados Unidos,..., oí por primera vez que mis caderas no iban a caber en la talla 38. A continuación viví la desagradable experiencia de comprobar cómo el estereotipo de la belleza vigente en el mundo occidental puede herir psicológicamente y humillar a una mujer. Tanto, incluso, como la actitud de la policía pagada por el Estado para imponer el uso del velo, en países con regímenes extremistas como Irán, Afganistán o Arabia Saudí...

La elegante señorita del establecimiento me miró de arriba abajo... y, sin hacer el menor movimiento, sentenció que no tenía faldas de mi talla.

(...)

- ¡Es usted demasiado grande!, dijo.

- ¿Comparada con qué?, replicó...

apartados metodológicos- y, por otra, constata las numerosas y extensas citas de las personas (deportistas, profesores de EF, etc.) sobre las que escribe, así como la permanente interpretación de los datos.

Tercera.- Aquí se encuentran los *confessional tales* en los que el autor, presente en el relato, *se confiesa* y nos cuenta los problemas que ha tenido durante la realización de la investigación. Esta modalidad puede considerarse un subgénero de las narraciones realistas. La ruptura definitiva se produce con las *autoetnografías* (siguiente estación).

En los relatos realistas (y, por supuesto, en los científicos tradicionales), el autor desaparece del escenario y, además, se esfuerza en construir y presentar una obra nítida, ordenada, coherente y bien documentada que oculta la suciedad y los conflictos de la investigación. Frente a ello, en esta nueva modalidad narrativa, la autoría emerge con fuerza en un texto que desmitifica el proceso y da cuenta de las dificultades en el diseño, en el trabajo de campo, en las relaciones con los participantes, en la redacción y, en fin, que hace públicos sus problemas epistemológicos y éticos, así como sus errores. Estas *confesiones* del

- Pues con la talla treinta y ocho, contestó la señorita. -El tono de su voz era tan cortante como el de quienes imponen las leyes religiosas-. Lo normal es una treinta y seis o una treinta y ocho, prosiguió, en vista de mi mirada de asombro total. Las tallas grandes, como la que usted necesita, puede encontrarlas en tiendas especiales.

(...)

- ¿Y quien ha dicho que todo el mundo deba tener la talla treinta y ocho?, bromeé, sin mencionar la treinta y seis, que es la que usa mi sobrina de doce años, delgadísima.

En aquel momento, la señorita me miró con cierta ansiedad.

- *La norma está presente en todas las partes, querida mía, dijo. En las revistas, en la televisión, en los anuncios. Es imposible no verlo. Tenemos a Calvin Klein, Ralph Lauren, Gianni Versace, Giorgio Armani, Mario Valentino, Salvatore Ferragamo, Christian Dior, Yves Saint-Laurent, Christian Lacroix y Jean Paul Gaultier. Los grandes almacenes siguen la norma de la moda. -Hizo una pausa, para concluir lo siguiente-: Si aquí se vendiera la talla cuarenta y seis o cuarenta y ocho, que son probablemen-*

autor no siempre impregnan el conjunto de la narración y muchas veces aparecen en forma de *capítulo añadido*, o a modo de anexo, en los relatos realistas.

En síntesis, sus rasgos distintivos son los siguientes: la autoría es claramente identificable, se *personaliza* en uno o varios sujetos que se sitúan, explican quiénes son e indican su forma de pensar, sus cualidades, prejuicios y ansiedades; el lector entiende que el autor ofrece *su* relato, lo cual puede ir acompañado de una imagen de modestia (*yo, investigador, soy como tú, lector, una persona normal que tiene sus problemas...*); el investigador suele aparecer como un agente activo en el proceso de investigación, trata de ser honesto (mostrando sus fracasos) y, en este sentido, parece no ocultar secretos al lector; a menudo se hace explícito *un proceso de conversión* del autor, esto es, de transformación de sus puntos de vistas iniciales hacia otros más proclives o coincidentes con la realidad o personas que son objeto de la investigación; finalmente, resulta muy llamativo el modo en que, a pesar de toda la problemática de la investigación y de todos los conflictos y pasos hacia adelante y hacia atrás, el relato final viene a coincidir y reforzar otros escritos realistas, anteriores, del propio autor.

te las que usted necesita, nos iríamos a la bancarrota. (Mernissi, 2001, p. 239-242)

En uno de mis cuadernos de investigación tengo recogidos relatos similares de mujeres, concretamente de Palencia, que han vivido experiencias parecidas. A este respecto, todas mis interlocutoras eran docentes, mujeres lo suficientemente maduras como para resistir y contrarrestar sin complejo alguno los estigmatizadores mensajes tácitos que percibían nada más entrar en determinadas boutiques y los más explícitos que les transmitían las dependientas quienes, como la que atendió a Mernissi, parecen aceptar con naturalidad los cánones estéticos imperantes. En este sentido, la figura corporal de las dependientas suele constituir un requisito básico para la obtención y el mantenimiento de su puesto de trabajo.

Si nos atenemos a las conclusiones y recomendaciones de la Ponencia del Senado que estuvo estudiando en 1999 los condicionantes extrasanitarios de la anorexia y la bulimia, la revisión de las tallas que funcionan en nuestro país continúa siendo una asignatura pendiente. (Véase Ponencia, 1999) Por otra parte, este caso ilustra sobradamente lo que Herrero Brasas (2000;

Algunos investigadores han criticado esta necesidad del autor de *declararse y confesarse* aduciendo narcisismo o deseo de dar pena y han sugerido que se vaya directamente al psiquiatra. En todo caso, uno de los principales valores de estos relatos es precisamente el de no ocultar la verdad del proceso y el de mostrar los problemas y errores cometidos, de modo que otros podamos sortearlos y no tropezar de nuevo en la misma piedra. A este respecto, Sparkes ofrece variados ejemplos de errores o problemas que diferentes autores han *confesado*. Como botón de muestra, uno de carácter relativamente menor, le ocurrió a Klein cuando, al investigar la subcultura del culturismo, fue a observar por primera vez un gimnasio:

Yo me había entrenado en técnicas de observación... Sin embargo, al cruzar el umbral de la puerta del gimnasio, inesperadamente me quedé helado cuando tuve que involucrarme en la 'erótica' escena que tenía ante mí. En vez de hacerlo, me di la vuelta y me puse a examinar la anónima pared que estaba detrás del mostrador. El embarazo que sentí al observar lo que ocurría en el gimnasio... ¿Le puedo ayudar en algo?', la voz de alguien detrás del mostrador se coló a través de mi disimulado terror. Me vol-

2002) denomina 'fachismo', es decir la discriminación por el aspecto físico que, obviamente, no es propiedad exclusiva de este ámbito de la moda, el vestido y las boutiques, sino que impregna los más recónditos espacios de la vida cotidiana.

A las 12,00, tengo la visita mensual con la pediatra. Clara, catorce meses, es un bebé de las de antes. Alimentada durante más de medio año exclusivamente con leche materna, ha crecido mofletuda y con mollas. La pediatra sigue su protocolo de observación, abre su archivo y registra distintos datos a la vez que comenta: *Clara está fenomenal, ha crecido y ha perdido peso..., me preocupaba que estuviese demasiado obesa..., pero ahora la relación talla peso es correcta...* Lo dice mientras me muestra unas gráficas impresas en la carpeta de cartulina que utiliza como archivo donde anota las cruces relativas a las medidas de mi hija. La pediatra es la persona que, excluida la familia más próxima y algunos vecinos, ha visto más veces a Clara, es la única persona que la observa desde los ojos de la ciencia, es la única que mes tras mes ha percibido la grasa del bebé como un asunto potencialmente peligroso. En otros contextos, las mollas y los mofletes han sido siempre motivo de piropos, signos de belleza y de salud.

ví intentado pensar algo que decir, alguna razón para estar allí, por estar allí como un idiota mirando a aquellas fotografías. (Klein, 1993, p. 24-25; en p. 61)

Cuarta.- Nos lleva a la autobiografía (*Autoethnography*), un género más bien literario al que las ciencias sociales han prestado atención en los últimos 10 ó 20 años, lo que ha traído consigo la emergencia de revistas y asociaciones científicas con esa denominación.

El trabajo *autoetnográfico* implica un esfuerzo de lo que algunos autores han denominado *introspección sociológica sistemática* y *recuerdo emotivo*. Los procedimientos para activar el recuerdo e indagar en el *territorio de las escrituras del yo* son muy variados.

Los relatos autobiográficos, *las narraciones del yo*, en las ciencias sociales suelen caracterizarse por un estilo muy personal, cercano, a veces dramático o muy franco que invita al lector a implicarse emocionalmente. Esto se debe a que se centran o parten de problemas personales que abordan y cuentan desde una óptica muy distinta a la del externo-impersonal-autor de los textos científicos dominantes. A este respecto, explica Sparkes, los

Afortunadamente, en este asunto no le hago ni caso. Alguna vez he sentido la tentación de discutir el origen de esas tablas que utiliza como referencia y a las que atribuye un valor absoluto. Constituye simplemente un dato cotidiano más de los muchos que muestran el curioso modo en que el saber y la prescripción médica estigmatizan la grasa. A este respecto, recuerdo que los aludidos nuevos derechos del hombre se deben también a una corporación médica.

Desde la perspectiva con que escribo este relato, los mensajes médicos en torno a las proporciones altura-peso de los bebés tienen para mí un gran interés porque muestran con una claridad absoluta algo que más tarde se camufla o difumina, me refiero a la equivalencia entre cánones estéticos (belleza) y salud.

Concluida la consulta, me acerco a una de las farmacias del barrio a comprar una vacuna. Mientras espero mi turno, observo la publicidad de una amplia gama de productos, la mayoría son de carácter estético: cremas dentífricas superblanqueantes (y sanas), productos reafirmantes, complejos dietéticos adelgazantes, fórmulas para resaltar los labios y eliminar las arrugas de la cara, etc. Llegado mi tur-

etnógrafos que escriben relatos sobre sí mismos tienen hasta cierto punto resuelto el problemas de hablar del/por 'Otro', *porque ellos son el 'Otro' en sus textos*.

De acuerdo con Ellis (1999; citado en la página 74), una *autoetnografía de corazón* reúne las siguientes características: presenta al investigador como un ser vulnerable (en sus emociones, en su cuerpo, en su espíritu), produce relatos evocadores que crean la sensación de realidad, destaca la experiencia concreta y el pequeño detalle, examina el modo en que la experiencia humana es dotada de significado, se preocupa de las consecuencias éticas y políticas, estimula la compasión y la empatía, ayuda a saber cómo vivir y sobrevivir, utiliza distintas 'voces' en el relato y hace que los lectores sean copartícipes del diálogo, busca la fusión entre las ciencias sociales y la literatura, y conecta las ciencias sociales con la vida que vivimos.

En este marco, Sparkes comenta múltiples relatos autobiográficos, publicados con posterioridad a 1990, de personas del campo de la EF y el deporte que, en mi opinión, reúnen al menos cuatro características. La primera, se centran en problemas íntimamente vinculados con

no, estoy un tanto despistado observando un gran biombo de cartón que anuncia un producto anticelulítico sirviéndose de la foto tamaño natural (prefabricada) de una joven figura femenina, situada de perfil, como andando, arropada sólo con unas bragas bastante diminutas y ajustadas. No recuerdo la cara de la joven, ni siquiera sé si tenía, el centro de la imagen se situaba entre la parte superior de las rodillas y la zona media del tórax, lo importante es la firmeza de la carne y la ausencia de arrugas en los glúteos. Ante mi despiste, una de las dependientas llama mi atención. Me vuelvo, la miro, no estoy seguro si su sonrisa es de complicidad o reprobación, me siento un poco azorado y explico: 'Quería dos cosas, esta vacuna (muestro la receta) y..., estoy recogiendo publicidad de algunos productos para un estudio... y añado ¿esta báscula es de esas que, al pesarte, dan un pape-lito con un mensaje sobre las relaciones talla y peso?'

La dependienta me entrega distintos folletos que va recogiendo de pequeños atriles de cartón. Como ilustración, me ciño a describir el menos llamativo (en términos de imágenes y tamaño). Se trata de una marca, *BioManán*, que *quiere celebrar contigo su 25 aniversario... ayudándote a adelgazar y cuidán-*

el cuerpo de sus protagonistas, por ejemplo, deportistas que evocan su cuerpo activo y joven en relación con la construcción de la masculinidad, la feminidad o su orientación no heterosexual; o deportistas que reviven su trayectoria de culturistas y reflexionan sobre el papel que el tamaño de los músculos desempeñaba en la construcción de una forma de masculinidad. La segunda, como el cuerpo es el protagonista de los relatos, el autor está, si cabe, mucho más presente. La tercera, involucra emocionalmente al lector en problemas de las personas reales (su/mi salud, su/mi vejez, su/mi padre inmóvil, etc.). Y, la cuarta, a través de sus relatos autobiográficos, los autores nos llevan a los problemas del contexto social en que vivían porque ninguna vida transcurre en el vacío.

Las críticas a los relatos autobiográficos son similares a las mencionadas anteriormente a propósito de los '*confessional tales*', es decir, la posible autocomplacencia, el narcisismo, el escaso rigor científico, el subjetivismo y caos en la exposición de las ideas.

La respuesta que dan a estas críticas distintos autores enfatiza que a ellos *les interesa más el viaje que el destino*, es decir, es posible que el

dote gratis durante todo el año. ¿Por qué este empeño en construir la equivalencia entre cuidar y adelgazar, sinónimos uno de salud y el otro de odio a la grasa? Los distintos productos de esta marca son, según se lee, *sustitutivos de comida* y llevan apellidos del tipo *Komplett, Prebiotic, Omega 3*, etc. En fin, la farmacia, otro ámbito de saber médico institucionalizado, también estigmatiza la grasa y, ya se sabe, ‘de venta en farmacias’, significa que el producto es más fiable, más sano, menos dudoso y cuestionable.

De vuelta a casa, me detengo en la panificadora de una conocida cadena de supermercados. Mientras hago cola en la caja, observo el stand de publicaciones colocado estratégicamente para tentar al personal joven y adulto que espera su turno. (La otra tentación, dirigida a los niños, es la de las chokolatinas y diversos huevos *Kinder* con sorpresa que provoca frecuentes discusiones entre madres e hijos.) Las revistas que se ofertan van dirigidas sobre todo al consumo femenino, joven o adulto. Observo una, *Ragazza* (2003), leo los titulares y, al salir, como animal de costumbres y fidelidades, me acerco a mi quiosco de periódicos. Al preguntarle sobre dicha revista, el joven que lo regenta me explica que hay dos versiones,

producto final no sea o no parezca tan coherente y nítido como el de otros relatos científicos pero *esta sociedad está más cerca de la verdad de mi experiencia de lo que estaría esa claridad basada en reglas prescritas* (p. 102-103).

Finalmente, otras personas han llamado la atención sobre los riesgos de los relatos autobiográficos en el mundo académico, sea porque no gozan del prestigio ni acarrear los beneficios de otros géneros, sea porque revelan la intimidad del autor:

A menudo me veo a mi mismo pensando en los riesgos personales y profesionales por escribir de este modo. ¿Realmente quiero yo que tú, lector, conozcas estas cosas? (Innanen, 1999, p. 131; citado en p. 103)

En este marco, hacer autobiografía también puede verse como una forma de crítica, contestación o resistencia a las pautas institucionales.

Quinta.- Nos introduce en el paraje de las estrategias narrativas *en forma de poesía (Poetic representations)*. Si la autobiografía ha sido considerada hasta muy recientemente un género exclusivamente literario, ¿qué decir de la poesía? A este respecto, Andrew Sparkes ofrece un largo listado de referencias

la normal y la *pocket*, que es de formato más pequeño y cuesta menos. Compro la de bolsillo. *Ragazza*, como su nombre indica, es una publicación dirigida a un público femenino de esa etapa de la vida cada vez más amplia y de fronteras más difusas llamada adolescencia. Entre sus ingredientes básicos destaca el colorido, la alegría, el hedonismo, la sensualidad y el erotismo más o menos explícito, la abundancia de fotografías de guapos y felices jóvenes televisivos así como de imágenes de publicidad. Ninguno de estos ingredientes sería posible sin la profusión, se mire por donde se mire, de imágenes del cuerpo, sobre todo de mujeres jóvenes.

Al llegar a casa, caliento la comida que mi mujer ha dejado preparada la noche anterior. Come Clara, llega mi esposa, comemos nosotros. No tengo nada que hacer hasta que vuelva José Ignacio del colegio y hago tiempo con las fotos y titulares de *Ragazza*. Tomando como punto de partida los tres modelos corporales encontrados en la prensa en blanco y negro mencionados anteriormente, el primer hecho a destacar es la total ausencia de nada que sugiera la más leve existencia de un cuerpo mutilado, deforme, discapacitado, enfermo o, en esta línea, desproporcionado (sea por obe-

para mostrar que ha habido muchos científicos sociales que (ya) se han servido en sus investigaciones de distintas modalidades de representación poética. ¿Cuáles serían las cualidades de la representación poética?, ¿dónde reside su potencial en comparación con los géneros convencionales en prosa?

Centrándonos en el proceso de la investigación, éstas serían algunas de sus cualidades:

La transformación en *poemas libres* de fragmentos de las entrevistas transcritas permite reflejar y comprender mejor los relatos de las experiencias y emociones de los participantes, con sus pausas, repeticiones, ritmos, acento, aliteraciones...

Si la tarea de escribir conlleva un acto de reflexión por parte del autor, en el proceso de construcción de un poema dicha reflexión es más profunda y, por tanto, viene acompañada de *otra* comprensión de la realidad en la medida en que permite *sentir* dimensiones del mundo que se escapan al análisis convencional.

Las representaciones poéticas pueden ser más convenientes para determinados objetivos de la inves-

sidad o por altura) o viejo. En otras palabras, si ésta u otras publicaciones similares reflejan o contribuyen a construir en alguna medida el imaginario de las jóvenes en torno al cuerpo, tenemos un problema, la imperfección normal que percibo en los cuerpos de todos no son una realidad posible.

El empeño por ocultar la fealdad, la enfermedad, la vejez, etc. parece constituir un rasgo básico, una norma de la cultura (corporal) imperante en nuestra sociedad y, como no podía ser menos, en la Educación Física. Hace años, en un estudio que realizamos (Hernández Martín et al., 1994) sobre las imágenes de género a partir de una muestra de revistas profesionales de nuestro campo constatamos la persistencia de dicha constante, la cuidada ausencia de todo signo de imperfección corporal. Ésta es también una característica habitual de las ilustraciones e imaginaria de los textos de nuestra materia. En la misma línea, éste es uno de los argumentos que desarrolla N. Elias (1987) en su ensayo sobre *la soledad de los moribundos: El hecho de que, sin que se haga de manera deliberada, sea tan frecuente el aislamiento precoz de los moribundos precisamente en las sociedades desarrolladas, constituye uno de los puntos débiles de*

estigación cualitativa, en particular para aquellos que se adentran en la vida y el mundo interior de personas *concretas* y que otros géneros suelen marginar.

Finalmente, la utilización o representación de/en diferentes poemas sobre (o a partir de) los mismos datos ayuda al investigador a pensar sobre ellos y, en este sentido, se convierten en una forma práctica y poderosa de analizar el mundo real.

Por otra parte, centrándonos en las representaciones poéticas como textos que se ofrecen al público, su cualidad fundamental deriva de su *espíritu evocador* que invita al lector a *leer entre líneas* y le permite ver *más allá* implicándole en los problemas de los protagonistas. En un sentido amplio, puede ser muy apropiado utilizar las representaciones poéticas en función del objeto de conocimiento ya que, en determinadas circunstancias, generan una comprensión distinta de la que proporcionan las formas tradicionales de representación.

Entre las críticas a la representación poética, Sparkes remite a distintos autores que cuestionan la posible tendencia de los *etnopoetas* a resaltar, sin referencia a los datos y sin propósito analítico alguno, los

estas sociedades. Atestigua las dificultades que encuentran muchas personas para identificarse con los viejos y los moribundos (pág. 8).

El modelo corporal que se glorifica en las más de 100 páginas (sin contar los cuadernillos independientes de publicidad que incluye) de *Ragazza* es el de una belleza joven, sin grasa, alegre, sexy y heterosexual asociada o alcanzada gracias al deporte, otras formas de ejercitación (bailes, etc.), la cosmética y la elección y diseño del vestido.

La unión entre deporte y belleza joven y sin grasa es el tema central de la portada, fotografía y titulares, cuyo argumento se ha urdido en torno a Beatriz Luengo, una actriz, bailarina y cantante que ha alcanzado la popularidad gracias a la serie televisiva UPA (*Un Paso Adelante*) que, supuestamente, narra lo que ocurre en una escuela de baile que, como en otras series, protagonizan jóvenes de edad un tanto indefinida. No quiero alargarme resumiendo el unívoco mensaje que se transmite en todas las páginas. A modo de síntesis, propongo el siguiente párrafo elaborado con los titulares de la portada (y pequeñas modificaciones necesarias para articular el texto): **AMAMOS EL DEPORTE.**

efectos emocionales y estéticos. En este contexto, otros propugnan una solución intermedia consistente en combinar distintos géneros, de modo que los poemas no sustituyen sino que acompañan a otras modalidades de indagación y narrado.

Sexta.- Llegamos al *etnodrama*. En principio, dice Sparkes, los datos de cualquier investigación de carácter cualitativo que aborde las experiencias reales de personas que viven en contextos concretos pueden ser analizados-revisados-reconstruidos mediante diferentes modalidades de dramatización. Básicamente, el etnodrama consiste en *transformar los datos (diálogos, transcripciones, etc.) en guiones teatrales y en obras para ser representadas* (Coffey y Atkinson, 1996, p. 126; citado en p. 127).

La dramatización ha sido utilizada con relativa frecuencia con propósitos educativos, terapéuticos o estéticos. Sin embargo, los científicos sociales no cayeron en la cuenta del potencial del *etnodrama* como medio de investigación hasta finales de los años ochenta (siglo XX). Desde entonces, los autores que han recurrido a esta forma de representación son numerosos.

(Ponte) EN FORMA, sigue los pasos de Beatriz Luengo y ¡LUCE TIPAZO! DEL GIMNASIO ¡A LA DISCO! La moda deportiva con más marcha. EL TEST DEL KILOESTRÉS: Mide tu tendencia a engordar y ¡contróla-la! (Puedes ayudarte también con) más de 87 complementos y accesorios extra (buenos, bonitos y baratos). (Y piensa también,) ¿cómo te implicas en el AMOR? (Fíjate en) Pavel, EL CUBANO MÁS SEXY DE UPA.

Cinco de la tarde, es el momento de ir a esperar a José Ignacio. La parada del autobús escolar se sitúa en la esquina chaflán de una falsa plaza en la que hay una farmacia de tamaño considerable. Mientras espero, observo los escaparates llenos de publicidad situados a ambos lados de la puerta. Casi todos los productos anunciados tienen una finalidad estética. Entre las diversas y comunes *Novedades Mundiales* y demás espumas desintegradoras de la celulitis elaboradas con fórmulas mágicas de efecto rápido, me detengo en los productos en los que predomina el color verde. La gama es muy amplia. Hay dos básculas de cartón. En una leo, *Farmacia especializada en sobrepeso y plantas medicinales. Tu tratamiento a medida*. En la otra, *¿Te sobran kilos? Calcula tu peso*

A este respecto, Sparkes remite a un buen número de investigaciones sobre asuntos muy variados (i.e., las experiencias de mujeres que sufren un aborto dando cabida a las voces femeninas y a las masculinas; las de mujeres que padecen un cáncer en estado de metástasis donde se recogen las vivencias de las protagonistas y las perspectivas de los médicos; la conversación polifónica entre estudiantes en una escuela multicultural canadiense que da cabida también al silencio de algunos de ellos; la de una residencia de ancianos con Alzheimer, que desentraña la dinámica coercitiva que se deriva de ciertas ideologías médicas y de las prácticas de explotación laboral que mercantilizaban los regímenes de cuidado de los residentes; y, en fin, el único estudio que, según el autor, existe en nuestro campo, la obra de Brown (1998) que, en un contexto de formación del profesorado de EF, indaga en las jerarquías y relaciones entre los varones, así como el papel y la construcción de formas particulares de identidad masculina para llegar a ser alumno-profesor de EF.

Quizás, la cuestión más interesante sea la relativa a la validez de esta modalidad de (re)presentación de las investigaciones cualitativas. A este respecto, los argumentos que

ideal. Los atriles clasifican las diferentes hierbas en función de sus efectos: *Tratamiento de choque, Celulitis, Quema grasa, Saciante, Absorbe grasa, Apetito entre horas, Vientre plano, Té verde reparador antioxidante, Olivo antiedad redensificante, Espino amarillo regenerador hidratante...*

De vuelta a casa, es la hora de la merienda. Preparando el bocata de José Ignacio, me veo extendiendo sobre el pan el queso de una marca que se anuncia por la televisión mediante la conversación que mantienen los culos de dos mujeres, madre e hija se deduce, embutidos en ajustados vaqueros, situados, creo, en la cocina. El diálogo de estas mujeres, es un decir, transcurre sobre asuntos triviales, es una mera excusa para centrar la atención en la dificultad de distinguir el trasero de la hija (¿20 a 30 años?) del de la madre (¿40 a 55?), y concluye cuando otra voz femenina explica las bondades de dicho queso, fresco y sin grasa.

He visto el anuncio varias veces y, ciertamente, me es difícil precisar quién es la madre y quién la hija. Este empeño por ocultar la edad mediante la aparente juventud que simboliza la talla pequeña, en la que no cabe la grasa, es un ingrediente básico de nuestra cultura corporal

esgrimen diversos autores son bastante contundentes.

La dramatización es un modo de dar forma a la experiencia sin perder la experiencia... puede reconstruir el 'sentido' de un evento desde múltiples perspectivas 'vivas'; puede permitir que se oigan todas las voces conflictivas, liberando al investigador de la responsabilidad de ser juez y árbitro; puede dar voz a lo que no es hablado... Cuando el material que va a mostrarse es espinoso, difícil tratar, ingobernable, 'multisituado' y está impregnado de emociones, la dramatización puede captar la experiencia mejor que la escritura estándar. (Richardson, 2000: 934; citado en p. 129)

En síntesis, la validez del *etnodrama* se sustenta en que, apoyándose, como cualquier otra forma de investigación, en los datos generados en la investigación y en las experiencias del investigador-autor, evita los riesgos de disolución de la experiencia vivida mediante conceptos impersonales y teorías. A este respecto, la identificación y la empatía con los participantes no es el aspecto más importante. La clave está en que un guión teatral puede ser más real y verdadero que un informe científico convencional.

que parece, incluso, nublar la percepción de las personas que deberían ser más conscientes de los problemas que dicho mensaje encierra. Recuerdo, en este sentido, la perplejidad y el silencio de unos médicos varones, quienes, tras explicar a una receptiva audiencia la saludable conveniencia de eliminar la grasa en el abdomen, se encontraron con que otro miembro de la mesa, que no era médico, contradujo el argumento central de su exposición afirmando que lo verdaderamente peligroso era *la dificultad de distinguir, en una serie de TV por ejemplo, a la madre, la hija y la abuela*. En otras palabras, dejando a un lado la obesidad mórbida, ¿por qué son insanos los signos de la edad?, ¿por qué es sano que tres mujeres de tres generaciones distintas tengan una apariencia similar?, ¿cómo es posible que, sin prácticamente caracterización alguna, una actriz pueda representar el papel de una persona de 16, 30 y 45 años?

Después de merendar, como es un día soleado salgo de casa con la prole a la caza y captura de los entretenimientos infantiles del parque. Cuando José Ignacio tenía dos años y medio, su frase favorita era: *Yo, cuando voy a la calle, voy a los columpios*. En el camino de ida y vuelta, pasamos por delante de los dos

Puede ser más real que el informe científico convencional por varios motivos: a) las emociones y una amplia gama de experiencia sensorial anotada en los registros de datos no se pierden en el 'texto final'; b) igualmente, el lenguaje real de los protagonistas, incluidos sus silencios, desempeña un papel muy importante; c) la construcción del guión y los ensayos, en los que pueden participar los protagonistas, constituyen un proceso dinámico de validación en el que los datos se analizan de un modo diferente y en el que los participantes se involucran en la redacción del texto escrito; y d) no se margina el yo-cuerpo del investigador y de los participantes.

Por este último motivo, por la presencia del cuerpo (normalmente ausente en los informes científicos convencionales) en el proceso de análisis-construcción del guión-y-representación, el *etnodrama* puede resultar particularmente útil en el campo de la EF y deporte donde el cuerpo desempeña el papel de protagonista estelar. La dificultad de captar, comprender y hablar de las vivencias de placer o sufrimiento corporal de los activos protagonistas de nuestro campo incrementa el potencial de esta forma de representación de la investigación cualitativa.

gimnasios del barrio que nos llenan el buzón de publicidad en los inicios de *su* temporada, es decir, en septiembre, inicios del curso, y en abril, para preparar el tipo para el bañador y las desnudeces del verano. Los gimnasios ya no son lo que eran. La relación entre significante y significado se ha modificado. En los gimnasios de ahora, el ejercicio, con máquinas naturalmente, constituye sólo una parte del conjunto de la oferta. De paso, puedes contratar sesiones de rayos Uva, ponerte en manos de la *esteticien*, someterte a una sesión de cremas o masajes, solicitar la planificación de una dieta, leer revistas y, ¡cómo no!, informarte y comprar productos dietéticos alternativos. La concepción del propio ejercicio también se ha sofisticado gracias a monitores y programas especializados en tareas específicas entre las que no podían faltar, por ejemplo, elevar y aumentar los glúteos, lograr un vientre plano o elevar el pecho.

A modo de ilustración, anoto el siguiente listado de cosas que se ofertan en el folleto de doce páginas, de cuidada impresión y colorido, de uno de estos gimnasios en el que los mensajes sobre la belleza y la salud se alternan y mezclan constantemente: *FITNESS, programas de entrenamiento adaptado a las posibi-*

Y Séptima.- Donde nos encontramos con los informes (y procesos) de la investigación que adoptan la forma de *ficción (Fictional representations)* entre los que, según Sparkes, cabe distinguir dos modalidades, la *no-ficción creativa*, también denominada *ficción etnográfica* (FE), y la *ficción creativa* (FC).

Todo relato de una investigación, también los de carácter más cuantitativo y convencional, conlleva un esfuerzo de redacción que, a fin de cuentas, se apoya en el uso de determinadas estrategias retóricas y técnicas de ficción. En las indagaciones cualitativas, a partir de las premisas éticas que la caracterizan, la preocupación por evitar que se identifique a los participantes y por la imagen que se transmite de ellos, conlleva necesariamente, incluso en los informes más realistas, la utilización de *engaños*, es decir, de un cierto grado de ficción. Pero esto no parece suficiente para muchos investigadores y, durante las dos últimas décadas del siglo XX, hemos asistido a la emergencia de un número considerable de científicos sociales que han propugnado mayor valentía en el uso de la ficción al plasmar sobre el papel sus trabajos. En este marco, Andrew Sparkes, comenta bastantes estudios, varios de

lidades y objetivos de cada persona... encontrarás cintas, steps, elípticas y bicicletas de última generación... trabajamos con los más estrictos parámetros de seguridad en el ámbito del deporte-salud...; AERÓBIC, la música más frenética... hacer ejercicio al ritmo del merengue, hip-hop, aeróbic olé... nunca repetirás coreografía... mejorarás tu estado cardiovascular... especialmente indicado para quemar grasas... moldear la figura y fortalecer los músculos...; TAEKWONDO... espectaculares paradas con saltos, giros y sesiones especiales de defensa personal...; POWER FITNESS, el quemacalorías por excelencia. El mantenimiento más cañero... trabajarán sep, tonificación, circuitos de resistencia y sesiones GAP (glúteo + abdominal + pierna)...; LIFT TRAINING, clases colectivas de entrenamiento localizado... Beneficios: disminución del porcentaje de grasa, discreta hipertrofia muscular, mejora de la coordinación motora, mejora general de la postura... COMBINADOS...; TAI CHI...; RELAX, sauna, u.v.a., masaje...; T.E.N.S. O ELECTROMUSCULACIÓN... resultados probados especialmente en zona abdominal, glúteo y cartuchera... tratamiento anticelulítico, drenaje linfático, tonificación, fuerza, definición...; P.A.A. (PROGRAMA DE

ellos del campo de la EF y el Deporte, entre los que se encuentra alguno suyo a raíz, por ejemplo, de sus problemas en la columna vertebral.

¿Es posible narrar de un modo realista determinado tipo de experiencias? Las respuestas preguntas como ésta llevaron a distintos autores a afirmar que no sólo *debería ser posible* la ficción más o menos creativa sino que, además, puede que en determinadas circunstancias sea *conveniente* y hasta *necesaria*. Por tanto, a las ya mencionadas razones éticas, se pueden añadir otras para 'justificar' el recurso a la ficción. Veamos algunas de ellas:

a) De acuerdo, por ejemplo, con K. Frank (2000: 483), quien realizó su trabajo de campo en clubes de estriptis, la ficción ofrece una *posibilidad de representar la complejidad de las experiencias vividas* que no siempre capta ni transmite la explicación teórica. En otras palabras, mediante el buen uso de las técnicas de ficción, podemos alterar el tiempo, ensanchar el espacio, condensar las experiencias, dar voz a los distintos protagonistas y, otra razón más, implicar racional y visceralmente a los lectores porque, vía la ficción, afirma Sparkes (p. 152) *se captura mejor la textura emocional de la experiencia*.

ADELGAZAMIENTO ACELERADO)... SERVICIOS... guardería, rayos uva, masajes, estética, medicamentos de grasa (gratuito), asesoramiento dietético y nutricional (gratuito), medición de la tensión arterial... cafetería, zona de recreo...; CLÍNICA DE ACUPUNTURA...; OUTDOOR... organiza actividades al aire libre...; INDOOR... nuestra oferta de actividades queda completada con sesiones especiales que de manera esporádica os organizamos para romper con la monotonía del entrenamiento habitual...

Después de cenar, conecto el ordenador para ver si he recibido algún correo electrónico que merezca respuesta urgente. La mayoría es basura. Llama mi atención uno, con el asunto *¡Modele su figura con la revolucionaria faja de yeso!*, que me envía *Adelgace para siempre* faja@modeladora.com. ¿Dónde habrán conseguido éstos mi dirección de correo? El mensaje contiene texto, fotos, el número de promoción que se me ha asignado y un teléfono internacional. Su titular es doble: *FAJA DE YESO REAJUSTABLE UNISEX. ¡GARANTIZADO! EN TAN SÓLO 10 DÍAS REDUZCA HASTA 2 TALLAS*. El texto, con sus faltas de ortografía, reincide en la asociación entre belleza, pequeñez (odio a la

b) En la misma línea, otros autores han valorado el papel de la ficción en relación con su empeño de representar no tanto la precisión de los hechos y datos como *la búsqueda de su significado*.

c) La ficción permite o fuerza a los investigadores a analizar sus datos de diferentes modos y desde perspectivas teóricas inviables en el marco de los discursos científicos hegemónicos. Por tanto, contribuye también a crear y enriquecer el conocimiento.

d) Una última razón es el *deseo* del investigador de servirse de la ficción. Un impulso que puede tener también ingredientes de *contestación, resistencia y emancipación*:

Algunas veces elijo la ficción porque no estoy obligado a escogerla; siempre he sentido como una limitación las rigideces de los géneros de investigación prescritos por tradición, como dictatoriales... El riesgo de escoger escribir ficción parece como elegir emancipación. (Banks, 2000: 404; citado en p. 153)

Por otra parte, las diferencias entre las dos modalidades de ficción (FE y FC) mencionadas anteriormente, que deben entenderse en términos de gradación dentro de una

grasa en la cintura) y salud: *Pierda peso y siéntase en forma... Este yeso especial junto con la fórmula, moldea rápidamente la figura tanto del hombre como de la mujer, reduciendo la cintura, aplanando el abdomen prominente en corto plazo... No se nota bajo la ropa. Puede bañarse, sentarse, bailar, dormir, caminar, etc. (...) Con la YESOTERAPIA elimina la grasa tonificando los músculos.* Una síntesis de las reiteradas cualidades de la amplia gama de productos milagrosos que ofrece el mercado, rapidez, sencillez, cómodo y exitoso (falta barato). Las fotos muestran la anatomía relevante de una joven (desde los glúteos al cuello) en sus tres momentos, con tripa, enfajada y con abdomen plano.

La faja, de yeso o de lo que sea, para modelar la figura con su presión y su fórmula mágica es una buena metáfora del poder de la cultura corporal imperante en nuestras sociedades. La faja, de yeso o de lo que sea, ilustra la fuerza normalizadora del modelo hegemónico de cuerpo esbelto, firme sin grasa y su visión selectiva de la anatomía humana. La faja, de yeso o de lo que sea, nos permite imaginar la dureza de la coacción simbólica y la disciplina a la que debemos someternos para que, parafraseando a Mernissi, nuestros cuerpos quepan en la talla 38.

línea continua, conciernen al grado de libertad que se toma el autor en relación con los hechos y datos observados. El abandono, en mayor o menor medida, de la referencia constante a los registros del trabajo de campo conlleva inevitablemente un proceso de invención que en la FE es menor que en la FC. En ambas modalidades, el investigador *ha estado allí*, es decir, conoce, ha indagado y realizado su oportuno trabajo de campo de modo que sus relatos no son meros productos de su imaginación. Sin embargo, en la primera (FE), la 'creación' se puede limitar a la utilización de determinadas técnicas de ficción: situaciones escénicas, trama o argumento, distintos caracteres, narrador, etc. La segunda (FC) puede llegar a incluir acontecimientos que *nunca sucedieron* o que el investigador *no vio*, pero que podían haber sucedido porque se basan en situaciones reales; en este extremo, la vinculación entre el relato y la realidad presentada se limita a la idea de que *cosas como éstas* ocurrieron a *gente como ésta*. En esta tesitura, Andrew Sparkes cita a distintos autores que defienden la validez y credibilidad de la FC argumentando que la invención puede contener mayor grado de verdad que los propios datos o que la representación fotográfica de la realidad:

3.- EPÍLOGO (LA EDUCACIÓN FÍSICA)

Espero que esta inconclusa ficción autobiográfica haya servido para mostrar algunos de los rasgos más básicos de la cultura corporal hegemónica en nuestra sociedad así como el modo en que incide en las rutinas más triviales de la vida cotidiana de las personas.

En esta tesitura, sólo me resta enunciar el problema planteado al principio. A saber, si la Educación Física es la materia del currículum escolar obligatorio que tiene por objeto la formación de las personas vía el ámbito de la cultura corporal, ¿en qué sentido actúa?, ¿contribuye a la reproducción de los modelos imperantes o, por el contrario, estimula la conciencia crítica de los sujetos incrementando su poder y capacidad para resistir las permanentes exigencias de vigilancia y modelado de la apariencia externa de acuerdo con cánones absurdos, irreales y antinaturales?

Mi respuesta a dichos interrogantes es muy negativa y pesimista. Tras analizar muchos manuales de EF, textos destinados al alumnado, guías para el profesorado, programaciones didácticas y, por supuesto, el propio currículo

... los hechos no siempre dicen la verdad, o una verdad sobre la que valga la pena preocuparse, y la verdad en una buena historia... debe alguna vez utilizar hechos imaginarios. (Banks y Banks, 1998, p. 11; citado en p. 159)

En cualquier caso, de aquí no debe deducirse que los autores que escriben ficciones más o menos creativas, incluso en su vertiente más extrema, no sometan sus investigaciones a los mismos rigores científicos que los que presentan relatos más convencionales. Con frecuencia son personas que compaginan distintos géneros y que recurren a uno o a otro porque, en unas circunstancias concretas o por unos propósitos determinados, lo consideran más apropiado.

3.- EPÍLOGO: SOBRE EL 'RIGOR CIENTÍFICO' DE LOS RELATOS DE VIDA MÁS O MENOS CREATIVOS

No es éste el lugar para detenerme a comentar la compleja problemática relativa a la 'cientificidad' de los relatos y/o historias de vida más o menos creativos y, en general, de la investigación cualitativa. (La literatura al respecto es muy abundante).

oficial, he encontrado muy pocos indicios que sugieran que esta problemática es de algún modo abordada en nuestra materia. Más bien al contrario, la creciente presencia e incorporación de algunas prácticas (tipo aeróbic) y otras *gimnasias de la forma* como contenido de las clases de EF me llevan a concluir que, en este asunto, somos meros reproductores de la cultura corporal imperante o, dicho de otra forma, del mito de la belleza que, en palabras de Wolf, consiste en recrear la idea de que la belleza es una cualidad que tiene *existencia natural y objetiva* (1991, p. 15).

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- BORDO, Susan (1997) *The body and the reproduction of femininity*. En CONBOY, Katie, MEDINA, Nadia y STANBURYT, Sarah (Eds) **Writing on the body. Female embodiment and feminist theory**, Columbia University Press, New York, 1997, 90-110
- CORPORACIÓN DERMOESTÉTICA (2003a) *Declaración de los derechos del hombre*, publicidad en, por ejemplo, **El Mundo**, 29-1-03, pág. 11.
- CORPORACIÓN DERMOESTÉTICA (2003b) *La belleza también es cosa de hombres*, publicidad en, por ejemplo, **El Mundo**, 3-4-03, pág. 41.

Si deseo indicar que, siguiendo a Eisner (1998: 56-58), resumiría todos los criterios indicativos del rigor científico de los estudios cualitativos en una sola idea: que resulten *creíbles*. Una investigación cualitativa, afirma este autor, *es creíble gracias a su coherencia, intuición y utilidad instrumental* o, en un sentido más amplio, *si parece correcta* y, en última instancia, si tiene capacidad de *persuasión* y convence al lector. Este posible convencimiento es *cuestión de juicio*, no se apoya en pruebas que demuestran o establecen leyes universales y eternas; al contrario, el universo cualitativo es *blando, maleable y temporal*, y el debate está siempre abierto porque *los hechos nunca hablan por sí mismos*.

En fin, volviendo al principio, mantengo la ficción de la otra columna porque, a pesar de sus limitaciones, bastantes colegas y amigos lectores me han confirmado su credibilidad y su potencial como instrumento de formación.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel: (2001) **La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología**, La Muralla, Madrid.

- ELIAS, Norbert (1987) **La soledad de los moribundos**, FCE, México.
- HERNÁNDEZ MARTÍN, Azucena, CORTES BRAVO, Nerea, RODRÍGUEZ CAMPAZAS, Hugo, MENÉNDEZ GLEZ, Manuel, BARBERO GLEZ, José Ignacio (1994) *Imágenes de género en algunas revistas profesionales de Educación Física y Deporte*. En **Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte**, 16, 39-44.
- HERRERO BRASAS, Juan Antonio (2000) *El físico y la edad: las otras discriminaciones*, **El Mundo**, 16-10-2000, 4-5.
- HERRERO BRASAS, Juan Antonio (2002) *¿Prejuzgamos a la gente por su aspecto?* **El Mundo**, 17-11-02.
- MERNISSI, Fatema (2001) **El harén en Occidente**, Espasa Calpe, Madrid.
- NESTLÉ (sin fecha, 2003) **Fitness. Copos de trigo integral...**, Nestlé España, Barcelona (Caja en la que se envasa el producto).
- RAGAZZA (2003) Número de Abril, versión 'Pocket'.
- SPARKES, Andrew/SILVENOINEN, Martti (1999) **Talking Bodies. Men's Narratives of the body and sports**, University of Jyväskylä, Finlandia.
- SPARKES, Andrew (2002) **Telling tales in Sport and Physical**
- EISNER, Elliot W.: (1998) **El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa**, Paidós, Barcelona.
- GLESNE, C. & PESHKIN, A. (1992) **Becoming qualitative researchers: an introduction**, Longman, Londres.
- SPARKES, Andrew, C.: (2002) **Telling tales in Sport and Physical Activity. A qualitative journey**, Human Kinetics, Champaign, IL, USA.

REFERENCIAS TOMADAS DE SPARKES: 2002

- BANKS, S.: (2000) *Five holiday letters*, **Qualitative Inquiry**, 6 (3), 392-405.
- BANKS, A./BANKS, S.: (1998) *The struggle over facts and fictions*. En BANKS, A. /BANKS, S. (EDS.): **Fictions and social research**, Altamira Press, Londres, 11-29.
- BROWN, L. (1998) *Boys'training*. En HINKEY, C. ET AL. (EDS.) **Where the boys are**. Deaking University Press, Geelong, Australia, pp. 83-96.
- COFFEY, A./ATKINSON, P.: (1996) **Making sense of qualitative research**, Sage, Londres.
- ELLIS, C.: (1999) *Heartful autoethnography*. **Qualitative**

Activity. A Qualitative Journey, Human Kinetics, Champaign, USA.

- PONENCIA (1999) **Informe de la Ponencia sobre los condicionantes extrasanitarios de la anorexia y la bulimia**, Boletín Oficial de las Cortes Generales, VI Legislatura, 25-11-99.
- WOLF, Naomi (1991) **El mito de la belleza**, Emecé Editores, Barcelona.
- **Health Research**, 9 (5), 669-683.
- GEERTZ, C.: (1988) **Works and lives**, Polity Press, Cambridge.
- INNANEN, M.: (1999) *Secret life in the culture of thinness*. En SPARKES, A./SILVENOINNEN, M.: (1999) **Talking bodies**, SoPhi, Jyvaskila, Finlandia, 120-134.
- KLEIN, A.: (1993) **Little big men**, Suny Press, Albany, NY.
- RICHARDSON, L.: (2000) *Writing*. En DENZIN, N./LINCOLN, Y. (Eds): **Handbook of qualitative research**, Sage, Londres, 923-948.

JUVENTUD, MÚSICA E IDENTIDAD. HIP HOP EN MEDELLÍN

Ángela Garcés Montoya*



McKano. Barrio Kennedy. Fotografía: María José Casasbuenas

1. LA JUVENTUD: CONCEPTO EN RECONSTRUCCIÓN

La juventud es un concepto híbrido, en movimiento y en reconfiguración permanente, pues se trata de un concepto vacío de contenido, en tanto no se precise su contexto histórico y sociocultural. Por ello se afirma que la “condición de juventud es una representación relativa al tiempo y al espacio”. (Valenzuela, 2004) La juven-

* Historiadora, Magíster en Estética: Culturas urbanas contemporáneas. Líder del Grupo: Discurso, Organización y Política. Coordina la línea de investigación Comunicación y Culturas Juveniles. Docente – Investigadora de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Medellín. E-mail: agarces@udem.edu.co.



Una mirada desde la 13. PASSOLLINI EN MEDELLIN rodaje de Mediometraje *Trece de la trece*.
Directores: Eric Baniz y John Jaime Sánchez, habitante de la comuna Mayo 2004. Fotografía: María José Casasbuenas.

tud, como hoy la conocemos, nace en el siglo XX gracias a las renovadas condiciones sociales, económicas y culturales propias de un nuevo orden internacional que instaura la condición de juventud, a través de variados discursos: jurídico, escolar, social, cultural, estético, publicitario, etc.

A lo largo de este trabajo respaldado en la de investigación “Mediaciones musicales juveniles”¹ se identifican los diferentes discursos que instauran, manipulan, reconfiguran y recrean la condición de juventud. Partimos del reconocimiento del carácter polisémico del concepto de juventud, para no olvidar que se trata de un concepto móvil, diná-

¹ Investigación financiada por la Vicerrectoría de Investigación y la Facultad de Comunicación de la Universidad de Medellín (2006-2007)

mico y multirrelacional; un concepto que devela las relaciones de poder entre discursos hegemónicos y discursos disidentes, a partir de los cuales se evidencia que

(...) las representaciones dominantes sobre la juventud, gozan de una condición selectiva. La juventud es una construcción que selecciona actores y características, pero también olvidos, por lo cual no es una definición ingenua ni aséptica, sino que destaca y proscribire, pondera y minimiza, condiciones que aluden a procesos de hipostatación en las representaciones sociales (Valenzuela, 2004, p. 134).

Entre los discursos que despliegan la juventud como una condición *paradigmática* en el siglo XX se resalta el “discurso instaurado por la floreciente industrial cultural, que reivindicaba la existencia de los niños y los jóvenes como sujetos de derecho y, especialmente, toma en cuenta a los jóvenes, como sujetos de consumo (...) La poderosa industria cultural ofrecía por primera vez bienes *exclusivos* para el consumo de los jóvenes” (Reguillo, 2003, p. 4). Frente a esos discursos hegemónicos reconocemos y valoramos los discursos de resistencia, de disidencia, de creación cultural de los jóvenes en sus contextos específicos.

Esos discursos renovadores de la juventud como concepto polisémico giran entre *culturas juveniles, subculturas, contraculturas y estilos juveniles*; en esas denominaciones está en juego la valoración que se asigna a las producciones culturales juveniles; como lo expresa Rossana Reguillo: “*Pensar a los jóvenes de manera relacional y como actores situados en un contexto complejo de instituciones, de relaciones, de quiebres y de poderes en continua disputa implica evitar la subvaloración de sus expresiones y producciones, y para ello hay que evitar pensar a los jóvenes como sujetos que flotan desanclados del mundo social y situados en la margen*” (Reguillo, 2001, p. 8).

Si hacemos una mirada en retrospectiva a lo largo del siglo XX, es posible reconocer que para llegar a la categoría de *cultural juveniles*,

fue necesario ir depurando la denominación y, sobre todo, la percepción y categorización de las expresiones juveniles en los contextos urbanos. Con éste interés el investigador mexicano José Antonio Pérez Islas (1998) nos permite una revisión del concepto genérico juventud en relación con la cultura, veamos:

- **Subcultura:** el término proviene de la Escuela de Chicago que lo entiende como la diversidad cultural correspondiente a los grupos sociales ubicados en la áreas de menor integración al sistemas; la transposición que se hace a la población de manera mecánica, implica dos sesgos importantes: el primero tiene que ver con la identificación que se realiza hacia los jóvenes originarios de las clases obreras, donde se dice, predominan las conductas y valores de *rudeza y rebeldía*; el segundo es que nunca se ligan este tipo de manifestaciones a las relaciones de producción, sino que se quedan en el nivel descriptivo y psicológico. Esas características aludidas al joven conduce al calificativo de delincuente, lo que provoca toda una serie de consecuencias moralistas según las cuales la subcultura juvenil delincuente es propia de las clases proletarias y sólo de ellas.

- **Contracultura juvenil:** incluye toda la serie de manifestaciones que los jóvenes desarrollan en oposición a la racionalidad tecnocrática a finales de los años sesenta, implementada en las sociedades de ese momento, las cuales van desde los movimientos pacifistas, la liberación sexual, el uso de drogas que amplían los sentidos, hasta los movimientos estudiantiles de protesta, la prensa *underground*, etc. El término referido originalmente al sector universitario pronto se generalizó a todo lo que significaba contestatario (Roszak, 1970). El término contracultura será entonces ubicado en el ámbito de lo reactivo y disfuncional, que pronto lo conducirá a lo marginal como opuesto a lo oficial o hegemónico.

- **Culturas Juveniles:** Se reconocen como las formas de agrupación juvenil que logran una apropiación y producción cultural propia, es-

pecialmente desde los territorios musicales del rock, y luego desde el reggae, el hip hop, la electrónica. Esas agrupaciones juveniles ya no están ubicadas en la margen de la contracultura o en la subordinación de la subcultura. “Se trata de sujetos adscriptos a propuestas colectivas, que a través de sus expresiones, prácticas y dinámicas culturales, marcan la diferencia juvenil, logrando una proyección cultural dinámica y propositiva que renueva las expresiones juveniles y se resisten a la homogenización establecida por la publicidad que configura la juventud como *look* de consumo” (Garcés, 2005).

- **Estilos juveniles:** Las industrias culturales realizan una reapropiación y resignificación de las expresiones juveniles, en las modalidades ya enunciadas (subcultura, contracultura, cultura juvenil) y establecen el *look juvenil* como objeto de permanente consumo. Ese proceso se denomina juvenalización, entendido como la pasión por lo joven, como un elemento de consumo, como un valor de estatus, como una meta siempre inalcanzable a menos que se tenga posibilidad de consumirlo. La juventud ingresa como mercancía que se vende y se cambia en la lógica del mercado. Ese fenómeno cultural se presenta en la década de los 80 denominada la “década del yo” donde la imagen toma un papel protagónico en la construcción de la identidad juvenil.

La década de los 80, también denominada “década del desencanto”, se reconoce como flexibilización de las expresiones juveniles contestatarias, marginales o alternativas, en ese contexto cobra sentido la canción del grupo de rock chileno Los Prisioneros, *La voz de los 80's*.²

La voz de los 80's
Algo grande está naciendo

²LA VOZ DE LOS 80's es el primer álbum de la banda chilena Los Prisioneros lanzado en 1984. Fue producido por Los Prisioneros para el sello Fusión; grabado, mezclado

*en la década de los ochenta
ya se siente la atmósfera
saturada de aburrimiento
los hippies y los punk tuvieron la ocasión
de romper el estancamiento
en las garras de la comercialización
murió toda la buena impresión*

*Las juventudes cacarearon bastante
y no convencen ni por sólo un instante
pidieron comprensión, amor y paz
con frases hechas muchos años atrás*

*Deja la inercia de los setenta abre los ojos ponte de pie
escucha el latido sintoniza el sonido
agudiza tus sentidos date cuenta que estás vivo*

*Ya viene la fuerza
La voz de los ochenta
Ya viene la fuerza
La voz de los ochenta
La voz de los ochenta*

*En Roma, Lima y en Santander
la gente de tu edad no sabe qué hacer
Santiago, Asunción y también Buenos Aires
bueno las cosas no están que arden
sangre latina necesita el mundo
roja furiosa y adolescente
sangre latina necesita el planeta
adiós barreras, adiós setentas*

(Coro)

y masterizado en Santiago de Chile. Las canciones están hechas en base a críticas del mundo de los ochenta, logrando en la canción «Latinoamérica es un Pueblo al Sur de Estados Unidos» plasmar el ambiente de imperialismo Norteamericano y la guerra fría. En: http://es.wikipedia.org/wiki/La_Voz_De_Los

*En plena edad del plástico
seremos fuerza seremos cambio
no te conformes con mirar
en los ochenta tu rol es estelar
tienes la fuerza eres
actor principal
de las entrañas de nuestras ciudades
surge la piel que vestirá al mundo*

(Coro)

*Escucha el murmullo, algo se siente venir
los últimos vientos de los setenta se mueren
mira nuestra juventud, que alegría más triste y falsa*

*Deja la inercia de los setenta abre los ojos ponte de pie
escucha el latido sintoniza el sonido
agudiza tus sentidos date cuenta que estás vivo*

(Coro)

Los discursos que nombran y configuran la juventud de los 80's parecen agotar y debilitar la fuerza corrosiva de los movimientos contraculturales logrados por el *hippismo*, *feminismo*, *ecologismo* y por qué no, del *punkismo* al retomar los contenidos de la anarquía, propia de los movimientos obreros y estudiantiles de principios del siglo XX. Durante la década del 80 aparece entonces una representación de juventud referida a la *época del desencanto* (Reguillo, 2000), que evidencia una juventud agotada con los discursos disidentes, que no quiere ser más la imagen del joven referido al *rebelde sin causa*, al *violento por naturaleza de pobreza*, o el *sicario urbano* por motivo de discriminación urbana, social, cultural, racial... Por ello, frente a la figura del *hippi*, *punki*, *rebelde*... como representantes de la anarquía y el desorden socio-cultural aparece la *juventud – signo*, esa juventud flexible, dinámica, cambiante y fluida basada en una identidad efímera, híbrida y frágil que siente el “consumo como su mejor medio de inclusión social” (Garcés, 2006).

Esa juventud – signo será promovida por los discursos hegemónicos a través de las industrias culturales, y especialmente por la publicidad, quienes harán la tarea de reconfigurar las representaciones de juventud logradas por los movimientos contraculturales reconocidos como *otros discursos* que a veces se sitúan al margen de la cultura y la confrontan de manera directa al tratar de afectar su poder corrosivo como discurso dominante y homogenizador, se trata de las contraculturas; a su vez, los *otros discursos*, a veces no alcanzan a ser movimientos contraculturales y se manifiestan como discursos de disidencia y resistencia, donde predomina la construcción creativa de la identidad marcada por múltiples emblemas que confrontan la cultura desde el vestuario, los accesorios, la apropiación del espacio público, entre otras resignificaciones sociales y culturales. Ramiro Navarro Kuri precisa que el paso de las contraculturas a los discursos de disidencia, responden al “*conflicto entre tradición y modernidad, pues es visto ahora desde la óptica de la globalización y, las producciones culturales tienden a desplazarse a los propios espacios juveniles, más que a movimientos*” (1996, 1).

Los consumos culturales dirigidos a los jóvenes se concentran en la publicidad entendida como lugar de amplia difusión de la *juventud paradigmática*, es decir, una juventud flexible, dinámica, cambiante, en consonancia con las lógicas masivas de consumo. Se entiende entonces la relación de la publicidad con los discursos hegemónicos considerados una forma de alienación que busca “*conquistar las mentes, porque las mentes son las llaves de los bienes terrenales. Conquistar una mente es la llave de la dominación, de la entrega, etcétera, y esa es una batalla se está librando continuamente*” (Brito, 2003).

Frente a esa visión de la hegemonía que mantiene una relación de poder unidireccional, Martín Barbero invita a repensarla desde el interaccionismo simbólico, por ello considera que “*la hegemonía nos permite pensar la dominación como un proceso entre sujetos, donde*

el dominador intenta no aplastar, sino seducir al dominado, y el dominado entra en el juego, porque parte de los intereses del dominado han sido dichos por el discurso del dominador". (Barbero, 1996, p. 52) La hegemonía entonces, tiene que ser rehecha continuamente, tanto por el lado del dominador, como del dominado. Esos procesos de resignificación y reapropiación juvenil, lo alcanzan los y las *hoppers* cuando logran su autoreconocimiento y declaran "yo seré *hopper* hasta la muerte", "esto no es juego", "antes del hip hop era nadie"... Se trata de autoreconocimiento en el que vinculan la vida a un proyecto colectivo, una identidad grupal, un proceso creativo musical, visible a través de sus estéticas plasmadas en músicas, líricas, *graffitis* y *break dance*.

Al recorrer el siglo XX en función de las representaciones de juventud, se reitera cómo *la condición de juvenil es representada*, y las diversas derivas de su representación están en función de los imaginarios sociales dominantes que definen a los grupos portadores de la condición juvenil y frente a ellos, aparecen los otros discursos, que tratan de desestabilizar la imagen estereotipada de la juventud. Por ello, es conveniente revisar las condiciones sociales y culturales que permiten la emergencia de lo juvenil siempre relativa al tiempo y al espacio, pues los jóvenes son sujetos sociales relacionales, y su existencia será híbrida y cambiante, y dependerá de variables interdependientes como: edad, clase social, género, generación, estética, cuerpo, poder...

Para cerrar este aparte, podemos retomar la reflexión del investigador José Antonio Pérez Islas (1998), al pensar los enfoques contemporáneos de los estudios sobre juventud:

La cultura juvenil ya no necesariamente se ubica en un solo sector de los jóvenes (como fue el caso de los estudiantes de los setenta o las banda juveniles de los ochenta) pareciera que hay una preocupación por saber qué está pasando en las mayorías silenciosas que pueblan nuestras ciudades; la conciencia de que no hay una juventud, sino juventudes, espacialmente ubi-

cadasy temporalmente construidas, es un gran logro las teorías generales de la cultura juvenil.

Otro avance en los estudios de juventud tiene que ver con los intentos de superar la concepción de los jóvenes como receptores pasivos de los procesos de inculcación y formación que las diversas instituciones realizan sobre las nuevas generaciones. Las adaptaciones que a la cultura mass mediática realizan los jóvenes, las prácticas alternativas juveniles, las producciones de significado propias que generar, implica una visión diferente de los significantes que implica ser joven, no como sujeto sujetados sin más, sino como un actor decisivo en la construcción de su propia identidad.

En ese panorama que diferencia a jóvenes receptores pasivos y jóvenes productores de cultura, nuestra investigación en Mediaciones musicales juveniles reconoce y valora la existencia de jóvenes que configuran su identidad, a través de las adscripciones a los mundos musicales, considerados *proyectos vitales de vida*; pues se trata de espacios y tiempo donde los jóvenes, a través de la música, configuran las diversas y complejas formas de agregación y organización juvenil, que desde el sentido popular juvenil resignifica y recrea la noción de tribus urbanas, contracultura y subculturas juveniles, categorías conceptuales que por varias décadas han hecho presencia en la ciudad y al permear las lecturas sobre los jóvenes han impedido comprender y abordar las culturas juveniles como espacios propios que gozan de una producción y creación cultural alternativa al confrontar las intervenciones público –privadas dirigidas a la juventud.

Tal vez sería interesante parafrasear a Elías Canetti (1994) en su reflexión sobre la escritura, y en nuestro caso estaría referido a la investigación. El investigador debe ser un guardián de las metamorfosis, debe velar por las transformaciones. Estamos convencidos de que aquello que Canetti atribuye a los escritores debería ser igualmente aplicable a los investigadores. De este modo, investigar también sería ineludiblemente, velar por las transformaciones. Porque las transformaciones están hechas de experiencias y las experiencias llevan la voz

de la subjetividad, y hay momentos, sobre todo los momentos estéticos, donde la experiencia alcanza a ser colectiva, gran momento de superación del solipsismo sumido en la angustia y el dolor individual.



Medina, Lupa y Lukas en la terraza de encuentros. Barrio Kennedy, Medellín.

2. NARRATIVAS MUSICALES JUVENILES

Identificar y valorar las narrativas musicales juveniles cobra importancia a la hora de estudiar las *culturas juveniles urbanas* que se declaran *alternativas*, pues ellas ofrecen una producción cultural propia, diferente y creativa, en tanto se alejan de la cultura dominante y de los procesos de homogeneización del mundo adulto, es decir, institucionalizado. Es necesario reiterar que mientras el mundo adulto tiende a la homogeneización de la cultura, las *culturas juveniles urbanas* sienten la posibilidad de diferenciarse y, sobre todo, de instaurar alternativas de pertenencia y de identificación que trasciendan la cultura oficial.

Las *culturas juveniles urbanas* se van configurando como espacios de identidad y socialización de jóvenes para jóvenes y se fortalecen con el debilitamiento de los mecanismos de integración tradicional (escuela, familia, trabajo, religión) y el descrédito de las instituciones políticas. En este contexto adquieren relevancia los estudios culturales urbanos, donde los jóvenes aparecen como sujetos y grupos productores de cultura por sus maneras de entender y asumir el mundo. Las *culturas juveniles urbanas* operan como espacio de pertenencia y adscripción identitaria.

La anarquía, los graffitis urbanos, los ritmos tribales, los consumos culturales, la búsqueda de alternativas y los nomadismos urbanos, deben ser leídos como formas de producción cultural no institucionalizada [...] conformados por una multiplicidad de colectivos que están dinamizando día a día la sociedad y requieren ser estudiados "desde abajo", aunque plantean formas de organización y propuestas de gestión que escapan a las formas tradicionales de concebir los procesos de identidad y socialización entre jóvenes (Reguillo, 2000).

Para identificar, valorar y reconocer las formas *de producción cultural juveniles no institucionalizadas* recurrimos a las narrativas juveniles, en relación con los relatos y las autobiografías de los jóvenes, que aparecen tanto en las entrevistas a profundidad, como en las líricas plasmadas en la producción musical de los C.D. y videoclips. Por ello, entre el relato individual (entrevista) y producción creativa colectiva (música), se reconoce una búsqueda de identidad que sitúa a los jóvenes en sus contextos (urbanos, barriales, familiares), en sus relaciones afectivas (amigos, panas, clanes) y por ende, restablecen y recrean las culturas juveniles. Esa relación directa entre relato y cultura, se fundamenta en dos sentidos, veamos:

La cultura se presenta a sí misma a través de relatos narrativamente contróvertidos debido a dos razones principales. Primero, las acciones y las relaciones humanas se forman según una doble hermenéutica: identificamos lo que hacemos por medio de un relato de lo que hacemos. Las palabras y los hechos son equíprimos, en el sentido de que casi toda acción humana

socialmente significativa más allá de rascarse la nariz, se identifica como una cierta clase de hacer a través de los relatos que tanto los propios agentes como los demás dan de ese hacer. La segunda razón por la que la cultura se presenta a sí misma a través de relatos controvertidos es que no sólo las acciones e interacciones humanas están constituidas por relatos, que en conjunto forman una "red de relatos", sino que también están constituidas por la postura valorativa de los actores hacia lo que hacen (Benhabib, 2006, p. 31).

Por ello, recurrimos en nuestro trabajo de campo a las técnicas de investigación interactivas que le dan prelación a los relatos (individuales y colectivos) que nos permiten identificar, por una lado *qué hacen* los jóvenes en los mundos musicales, y por otro, *qué valor* le asignan a su participación en la agrupación musical, en la apropiación de medios de comunicación relacionados con la creación y producción musical. Allí cobran importancia las narrativas, pues a partir de ellas es posible estudiar las identidades sociales, en especial, las identidades juveniles configuradas alrededor de la músicas urbanas, en nuestro caso el hip hop.

Se le da prelación a las narrativas musicales, por dos motivos, dilucidados por Pablo Vila (1996) en su investigación "Identidades narrativas y música":

- **La narrativa** es uno de los esquemas cognoscitivos más importantes con que cuentan los seres humanos, dado que permite la comprensión del mundo nos rodea de manera tal que las acciones humanas se entrelazan de acuerdo a su efecto en la consecución de metas y deseos. En otras palabras, si por un lado parece no haber comprensión del tiempo humano fuera de su inserción en un marco narrativo, por otro lado, la narrativa sería la única forma cognoscitiva con que contamos para entender la causalidad en la relación a las acciones de los agentes sociales.

- **La música** es un tipo particular de artefacto cultural que provee a la gente de diferentes elementos que tales personas utilizarían en la construcción de sus identidades sociales. De esta manera, el sonido, las letras y las interpretaciones, por un lado ofrecen maneras de ser y comportarse, y por el otro ofrecen modelos de satisfacción psíquica y emocional.

En particular, la investigación *Mediaciones musicales juveniles* explora las narrativas musicales juveniles del *hip hop*, reconociendo el vínculo de los jóvenes a sus cuatro elementos constitutivos: *dee jay*, *graffiti*, *break dance* y música en su versión *rap* o *mc*³ cada uno de estos elementos y expresiones estéticas son recreadas desde el sonido, la letra, la pintura y la danza. Desde el *hip hop* los jóvenes asumen elecciones particulares y diferenciales que les permiten situarse en un contexto; esta música le ofrece al joven la posibilidad de construir maneras de *ser* y *actuar* en el mundo, además logra satisfacción psíquica y emocional, al ligar su deseo de “salir adelante” con el visibilizarse desde “la expresión de su verdad”. Como sostiene el colombiano Omar Rincón (2006, p. 17) la comunicación es un valor de época, en esta época de multiplicación de narrativas, la música se apropia de las memorias colectivas y es utilizada para contar las nuevas historias de nuestras sociedades.

Para el joven el *hip hop* alcanza a ser un proyecto de vida, posible en el proceso de construcción y afirmación de su identidad; se entiende entonces que el *hip hop* es más que una moda, denominación peyorativa que ronda en los *mass media* y en los imaginarios sociales (tanto juveniles como adultos). Como bien lo enuncia Pablo Vila: “*la música tiene una poderosa capacidad de interpelación, ya que trabaja con experiencias emocionales intensas, mucho más potentes que las procesadas por otras vertientes culturales (...) La música permite la ubicación cultural del individuo en lo social, así la música puede representar, simbolizar, y ofrecer la experiencia inmediata de una identidad colectiva*” (Vila, 2002, p. 21).

³ Se entiende por rap la música que se desprende de la cultura hip hop, comprende el estilo de canto y la base rítmica a cuatro tiempos o pista musical acompañada con sampleos o armonías, que le permite al cantante o MC, reconocido popularmente como “rapero o rapera” expresar sus sentimientos y visiones del mundo a través de líricas de su propia autoría.

Entendemos, que el *hip hop* no es sólo una estética sino, además, una filosofía de vida, en la que los jóvenes que se adscriben a este fenómeno músico-cultural, adquieren compromisos con los sistemas de valores e ideologías que comparten entre sí. La música es la fuerza creativa y generadora de las culturas juveniles, pues entre escuchar y hacer música, está en juego la capacidad creadora de cada joven y, a la vez, la vinculación y reconocimiento grupal. Es necesario resaltar que para él o ella hacer música no sólo es una manera de expresar ideas, es una manera de vivir. Así, ellos y ellas se vinculan al *hip hop*, más allá del gusto y la inclinación casual. Convirtiéndose para ellos y ellas en la fuerza estética a través de la cual descubren la alteridad cifrada en un Nosotros / Otros.

En este juego de narrativas musicales juveniles reconocemos que las subjetividades traen aparejada la idea de un intercambio entre *ego* y *alter ego*; en dicha relación intersubjetiva, las conciencias no sólo se comunican, sino que construyen y acceden al sentimiento de identidad. No podemos olvidar, que la identidad se entiende como proceso relacional. Se confirma la identidad como un juego de permanente diferenciación, así lo entiende al antropólogo Manuel Delgado (2002):

Los grupos –como los propios individuos que los conforman- intentan evidenciar un conjunto de rasgos que les permitan considerarse distintos, es decir: su identidad. Estas proclamaciones recurrentes sobre la identidad contrastan con la fragilidad frecuente de todo lo que la soporta y la hace posible. Un grupo humano no se diferencia de los demás porque tenga unos rasgos culturales particulares, sino que adopta unos rasgos culturales singulares porque previamente ha optado por diferenciarse.

En las culturas juveniles se reconocerá entonces el papel central que cumple la música, entendida como una fuerza identitaria juvenil, que, además, potencia la posibilidad de creación y producción cultural, de los jóvenes para los jóvenes. Se trata de una elección que supera

el gusto y la afinidad por un género o estilo musical, para convertirse en la fuerza que marca la existencia y la identidad colectiva, haciendo posible el encuentro cara a cara entre los y las jóvenes, y este encuentro a su vez, cumple con las condiciones de reciprocidad (al compartir el gusto por la misma música) y la de co-presencia (confluir en los mismos territorios); éstas son las condiciones indispensables para la construcción de una identidad colectiva.⁴

El *hip hop* confronta el mundo establecido a través de los discursos hegemónicos propios de las instituciones tradicionales, los *massmedias* y las industrias culturales; frente a esos discursos aparecen las narrativas musicales juveniles que promueven relatos alternativos. Allí vemos expresiones juveniles vinculadas a los postulados de No-violencia, de Resistencia Civil, de Objeción de Conciencia, autogestión. El *hopper* hace de su discurso una propuesta poética, con su vivencia como inspiración, allí “*emerge un sujeto portador de un discurso capaz de proveer de sentido las tensiones que atraviesa su subjetividad, su vida cotidiana y su lugar en el universo social*” (Perea, 1999, p. 98).

3. ESPACIOS RITUALIZADOS DEL HIP HOPER

Lugar es un espacio cargado de sentido, se constituye a partir de ser habitado, vivido. Guarda las memorias, los afectos y las liturgias. Se trata de un espacio que ha sido habitado y contiene un grado pleno de significación. Habitar significa demorarse en un lugar y cuidarlo.

Mario Margullis

El espacio ocupado por la cultura *hip hop* en la trama urbana de Medellín y en los espacios institucionalizados (escuela y familia) acen-

⁴ La relación cultura juvenil – estética – ética tiene un amplio desarrollo en el libro de MARIN, M. & MUÑOZ, G. (2002). *Secretos de mutantes. Música y creación en las Culturas Juveniles*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, DIUC - Universidad Central.



Un homenaje de PEPE E.G.L. a los B Boys. Centro de Medellín, 2005. Fotografía: María José Casasbuenas.

túan la oposición simbólica de un *adentro* y un *afuera*. El adentro está sujeto a las normas institucionalizadas, mientras el afuera deja un espacio vacío que es resignificado por los jóvenes en sus acciones colectivas. Esa apropiación y resignificación de espacios trastocan o invierten los usos definidos desde poderes institucionales (escuela, familia, Estado). Veremos cómo la terraza, la calle, el patio comienzan a llevar la marca del *hip hop*; se trata de lugares donde los jóvenes reconfiguran sus relaciones de resistencia, conflicto y negociación con las normas institucionalizadas.

Los espacios para esas renovadas narraciones juveniles, no serán los espacios institucionales del adulto (familia, escuela, trabajo). Los *hoppers* buscan y recrean sus propios espacios, que evidencia una marcada separación entre el mundo adulto y el mundo joven; son espacios urbanos resignificados por los jóvenes que abarcan los *mass medias* y las nuevas tecnologías de información (sitios web); en ese

acción de resignificación de espacios propios aparecen los estudios de grabación y edición, gracias a la flexibilización de la tecnología que es apropiada para construir sus propios discursos sonoros y visuales.

Bajo la acción de los *hoppers* el espacio urbano comienza a contener lugares que se convierten en referentes juveniles, algunas calles, esquinas, canchas serán lugares de encuentro cotidiano; los corredores y los patios de los colegios también se convierten en espacios que toman sentido para el *hoper*; y en los hogares las terrazas serán espacio privilegiado para el *break* y el *rapeo*. Veamos un testimonio:

En el barrio Kennedy ensayábamos en terrazas o en la calle; uno compraba cartón, que suplantaba el conquer, así uno arma con dos cajas de nevera de tipo wirpool, y para donde usted vaya a ensayar se lleva su cartón, y el cartón lo pegábamos sobre la plancha o la calle y nos permitía bailar donde fuera; ese cartón lo rayábamos con graffiti; nunca pudimos comprar el verdadero conquer, eso es como un piso sintético que se enrolla, y tú te lo llevas; ahorita todos los grupos que se respeten lo tienen, hace parte de los instrumentos del breaky.⁵

Los espacios *hoper* ´s van configurando una *geografía grupal*: se trata de lugares dispuestos para el encuentro; toman forma gracias a la acción colectiva, y puede transformarse a través del *break*, el *graffiti* o el *rap*; expresiones que dan sentido al lugar tomado por el *hoper* ´s en su interacción cotidiana. El espacio ganado por el *hoper* ´s será un espacio dispuesto para el ensayo, la exhibición, la visibilización y también la confrontación grupal e individual.

Los *hoper* ´s para apropiarse de un espacio vacío inician una importante labor de conversión: el espacio vacío comienza a contener la

⁵ Entrevista a David Medina. Rapero del grupo *Sociedad FB7*. Realizada por Ángela Garcés Montoya, diciembre 26 de 2003.

marca *hip hop* y será habitado, frecuentado y cuidado cotidianamente por el grupo. Por eso los espacios pueden alcanzar la configuración de territorios, al convertirse en espacios que guardan los afectos y los rituales del grupo. Se entiende cómo los espacios *hoppers* pueden alcanzar la noción de *lugar* al ser “*espacios cargados de sentido, se constituyen a partir de ser habitados, vividos. Guardan las memorias, los afectos y las liturgias. Se trata de espacios que han sido habitados y contienen un grado pleno de significación*” (Margulis, 1998, 20).

Para el *hopper* el territorio es la música, por tanto, es un lugar poblado por ritmo y movimiento *hip hop*. Ese territorio configura una identidad compartida tejida por interacciones físicas, afectivas y simbólicas entre quienes lo frecuentan cotidianamente. En ese sentido el concepto de pertenencia es central para la comprensión del territorio, allí reposan el arraigo y el morar. La calle, la esquina, el parque, el patio, la terraza se convierte en un territorio donde el joven encuentra un refugio que le permite estar al margen del mundo institucionalizado.

El espacio vacío convertido en territorio juvenil cumple varias funciones (Molina, 1999) y en la cultura *hip hop* puede entenderse bajo los siguientes sentidos:

- **Pertenencia:** la ciudad esta poblada de lugares a los que el joven *hopper* pertenece; son puntos de referencia para el grupo, lugares de encuentro cotidiano y poblados de sentimientos de posesión y de seguridad.

- **Representación:** lugares en los que el *hopper* se representa a sí mismo y a los demás; se presenta como miembro de un grupo, es similar a sus pares y por tanto se diferencia de otros. Tras la representación aparece la exhibición, momento espectacular de la identidad.

- **Actuación:** el lugar contiene elementos lúdicos y existenciales del grupo. El cuerpo y el movimiento se apropian del espacio y lo

convierten en el lugar de la actuación también guarda el de representación. Veremos el sentido de los retos o competencia creativa propia del *hip hop*.

Los procesos de pertenencia, representación, actuación realizados por los *hoppers*, nos recuerdan que:

La ciudad está segmentada por adscripciones étnicas, cada una de las cuales puede reclamar su derecho a utilizar el espacio público para exhibir sus marcajes y vivir aquello que Víctor Turner llamaba la experiencia de la *comunitas*. (...) Se trata de dramatización de la singularidad cultural que le sirve a las minorías, al mismo tiempo, para brindar un espectáculo al resto de la ciudadanía y marcar simbólicamente la zona urbana sobre la que inscriben su itinerario. (Delgado, 2002)

En la calle el y la joven *hopper* eligen los múltiples sentidos simbólicos que le permiten vivir la *experiencias de la comunitas*, los sentidos simbólicos están relacionados con la vagancia, el peligro, las vivencias dolorosas, todos ellos fuentes de inspiración La calle ese genérico lugar del afuera, espacio que se encuentra fuera del hogar, de la escuela, del trabajo, guarda el sentido identitario juvenil; si bien, en el orden urbano la calle es el espacio privilegiado para el tránsito y el vagabundeo, será apropiado y resignificado por los jóvenes *hoppers*, pues la calle se constituye en el referente simbólico que nutre la condición del joven y de la identidad *hopper*.

La calle es el entorno social del cual el *hoper* se apropia para vivir como representante de la cultura hip hop; inmerso en ella crea sus relaciones sociales y con ella elabora percepciones del contexto social, tomando conciencia de lo observado e integrándolo a sí mismo. (Montoya, 2002)

Descubrir la calle es un momento significativo en la vida del *Koper*; la calle significa el contacto con “la realidad”; también pone en evi-

dencia la separación entre el mundo institucional y el otro mundo; ese espacio lo conquista el o la joven, al hacerlo propio, y allí construye su mundo. El contacto y la vivencia con la calle transforman al joven, por eso podemos relacionar la calle con un espacio que cumple la labor de ritual iniciático. Veamos una descripción:

Por ahí a los trece años me descubrí como joven, a esa edad perdí el año y salí a la calle y conocí el hip hop a pesar que yo creía en las instituciones descubrí que el colegio no le permite a uno ver lo que pasa afuera.

Con la familia fue muy duro porque mi padre era un clásico antioqueño que le molestaba como yo vestía, que no era muy femenina sino más bien llena de accesorios y no le gustaba que yo saliera tal vez por miedo a lo que me pudiera pasar y lo que pudiera hacer, después vio que no me convertí en una degradante pero fue una pelea constante tanto que me tuve que ir de mi casa. Yo desde los 16 años no vivo en mi casa porque fue imposible hacer lo que yo quería. Mi vida está dedicada totalmente a producir música y letras que ayuden a las transformaciones sociales.⁶

Estar en la calle tiene un sentido de desvelamiento. La calle revela una realidad desconocida en el hogar, en la escuela, en el trabajo: “*en la calle se aprenden cosas que en el colegio no enseñan, de verdad, cosas que no se aprenderían hablando con personas estudiadas (...) es donde uno se da cuenta lo que está pasando, esta realidad, sí, la realidad (...) la calle hay que saberla ver*”, (Perea, 1999, p. 91) pues allí se descubren los relatos que serán denuncia para el *rapero*, elemento central de la cultura *hip hop*.

La calle tiene una dimensión sagrada, allí se cumplen los rituales de iniciación del joven: en la calle el joven *hopper* se encuentra con sus pares, también se enfrenta a sus *álter* y en ese proceso de diferen-

⁶ Javier Arbeláez, Hopper entrevistado en Golpe Directo No. 0, julio de 1995. Citado por Marta Marín y Germán Muñoz. Op Cit. Pg. 139 – 140.

ciación y asimilación la identidad *hopper* se construye por interacción permanente. Se trata de relaciones de fuerza que obligan a tomar posición, es de vida o muerte porque un rapero no puede ser *casposo*.

La cultura del rap es digna de imitar, siempre y cuando este rapper esté comprometido con las palabras que publica (...) Un Hopper es el prototipo más moderno del héroe del barrio y se ha convertido en la meta que las generaciones que le preceden quisieran alcanzar. Todo aquello que en la vida de un hopper no concuerde con lo que rapea le hace daño a la cultura rap, a su credibilidad y a sus posibilidades de convertirse en una alternativa de estilo de vida, es espacio, canal, instrumento o como lo quieran llamar, para todos los jóvenes⁷.

El *rap* como sigla contiene varios significados: Real Poesía Americana, Revolución Artística Popular, Revolución – Anarquía – Protesta, Palabra Hablada. Estos contenidos sólo pueden hallarse en la calle, por eso la calle es el lugar de la reflexión que obliga a la transformación de sí; en la calle el *hoper* encuentra respuesta a las cosas que pasan: enfrentamientos armados, negocios ilícitos, robos, atracos; también se ven los juegos de niños que rápidamente se hacen grandes. En la calle está la esencia del *hip hop*.

El rap está en la calle. El rap surge del sufrimiento, del llanto, surge del dolor. Nace de la calle y ahí, en todos sus rincones, está el sufrir... El rap está en la calle porque uno en la casa siempre está privado de las cosas, no sale del televisor, de la radio, de la cantaleta de los padres. En cambio uno sale y mira lo que en realidad está pasando. (Perea, 1999, p. 92)

4. A MANERA DE CIERRE

Al realizar un recorrido por las dimensiones estéticas de la cultura *hip hop* y gracias a su reconocimiento y valoración podemos afirmar

⁷ Estos postulados o propuestas han sido promovidos por diversas organizaciones juveniles de carácter comunitario, entre ellas, la Red Juvenil a través de colectivos, grupos de interés y proyectos musicales como Antimili Sonoro.



Santiago improvisando en el estudio de FB7. Barrio Kennedy. Febrero 2005. Fotografía: María José Casasbuenas.

que el *hip hop* es sensible a la subjetividad, pues los y las jóvenes encuentran en el canto, en el baile y en *graffiti* un medio para expresar la singularidad de su experiencia. Experiencia que debe ser narrada, bailada, pintada; experiencia que necesita del lenguaje estético para existir. En tanto se concibe que “*una experiencia ha de poder ser comunicable, si no, está muerta. Y toda experiencia se dirige a otro, a un interlocutor*”. (Benjamín, 1998)

Además, durante el proceso de la investigación se logra resaltar la importancia de la estética como elemento articulador del la propuesta *hip hop* presente en la ciudad de Medellín; una estética que involucra el cuerpo, el canto, la pintura y la música, al convertirse en los elementos artísticos y culturales vigentes en el *hip hop*. En relación con la escena *hip hop* en Medellín, se comprueba que su propuesta cultural se encuentra en una fase que podríamos enunciar como de crecimiento y fortalecimiento. Mucha son las señales que nos permiten hacer esta afirmación:

- *Permanencia y renovación de grupos e iniciativas:* en cada una de las zonas de la ciudad Medellín a partir de 1998 hasta la fecha, permanecen y se renuevan grupos de *break dance*, *rap* y *graffiti*; a su vez hacen aparición en la escena nuevos *de jotás*. Sólo a través de las convocatorias públicas para conciertos masivos, es posible conocer un dato numérico de los grupos, en el 2005 se reportan 200 grupos en la inscripción preliminar de eliminatoria para el concierto Antimilitarismo Sonoro.



Colectivo Antimilitarismo Sonoro. Red Juvenil.
Medellín

- *Estudios de grabación:* Los grupos de hip hop logran contar con estudios de grabación caseros, donde producen su música, se trata de un espacio donde convergen múltiples grupos por zonas, a través de una Red de confianza donde se consolida el estilo y la propuesta ideológica. Los discos son grabados, prensados y distribuidos de forma autogestionada, no les interesa la intervención de grandes disqueras o *managers* que pongan en duda su estilo y su propuesta. El reporte de discos de hip hop grabados de forma autogestionada entre 1997 – 2005 es de 111 discos, con un promedio de 15 a 20 discos por año.

- *Creación de propuestas comunicativas:* aunque son pocas, se mantienen y logran sostenibilidad y protagonismo. Se destacan, por ejemplo, “Subterráneos”, una de los pocos portales especializados en Colombia y Sur América, portal que le permite a los grupos y procesos



Disco "En medio de la guerra".
Grupo: Sociedad FB7. 2004

relacionados con el *hip hop* proyectarse y constituir redes. En los medios impresos tiene vigencia la Revista Doxa, publicación autogestionada que cuenta con 6 ediciones. A su vez la comunicación virtual viene cobrando fuerza a través de las páginas web y los blog.



Mc K-no promocionando "En honor a mi Lenguaje" en Musinet. Grabado en el centro de producción de la Universidad de Medellín. Junio 2005. Fotografía: María José Casasbuenas.

- Algunos programas especializados para televisión vienen haciendo presencia en la ciudad: Black Music, cierta especie de magacín que no logra aún proyectar el *hip hop* local, precisamente esta ha sido la principal dificultad o carencia de los medios de comunicación que han tratado de acoger el *hip hop*, prefieren seguir sonando la música extranjera, desaprovechando las propuestas locales, con la consecuencia de mantener marginado el *hip hop* local y lejano a otros públicos.

REFERENCIAS

- Barbero, J. (Coordinador). (2002). Colombia: ausencia de relato y desubicación de lo nacional. En *Cuadernos de Nación*. Tomo: Imaginarios de nación. Pensar en medio de la tormenta. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Barbero, J. (1996). *Pre-textos. Conversaciones sobre la comunicación y sus contextos*. Cali, Colombia: Editorial Universidad del Valle.
- Benhabib, S. (2006). *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires: Katzeditores.
- Benjamin, W. (1989). Experiencia y pobreza. En *Discursos interrumpidos I*. Madrid: Taurus.
- Brito, L (2003) Venezuela: La guerra cultural en caliente. www.lajiribila.cu/2003/n100
- Canetti, E. (1994) La profesión del escritor. En *La conciencia de las palabras*. México: F.C.E.
- Delgado, M. (2002) Dinámicas identitarias y espacio público. En *Disoluciones Urbanas*. Universidad Nacional de Colombia, Colección Estética Expandida. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Garcés, A. (2006). Juventud-signo. Entre los discursos publicitarios y los discursos de resistencia juvenil. En *Unirevista*. Vol. 1 No. 3. Universidad Unisinos – Brasil, (Julio). Pp. 1-14.
- Garcés, A. (2005) *Nos-otros los jóvenes. Polisemias de las culturas y los territorios musicales en Medellín*. Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Margulis, M. & Urresti, M. (1998) La construcción social de la condición de juventud

- En Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Bogotá: Fundación Universidad Central y Siglo del Hombre Editores.
- Marín, M. & Muñoz, G. (2002) *Secretos de mutantes. Música y creación en las Culturas Juveniles*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, DIUC – Universidad Central.
- Molina, J. (1999). *Juventud y Tribus Urbanas*. Universidad Arcis – Viña del Mar – Chile. www.cintefor.org.uy
- Tamayo, P. (2002). *Construcción psicosocial de la identidad juvenil entre los hip hopers*. Tesis de Psicología social. Universidad San Buenaventura. Medellín.
- Navarro, R. (1996). Cultura juvenil y medios. En J. A. Pérez (Coord.), *Estado del Arte en investigación en juventud en México. Una evaluación del conocimiento* (pp. 11 – 649). México: Instituto Mexicano de Juventud.
- Perea, C. (1999, mayo – agosto). Predicando mi mensaje. Testimonio rapero. *Análisis Político*, 37, 91 – 109.
- Pérez, J. (1998). Memoria y olvidos. Una revisión sobre el vínculo de los cultural y lo juvenil. En Departamento de investigaciones de la Universidad Central, *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (pp. 46 – 56). Bogotá: Siglo del hombre Editores..
- Reguillo, R. (2003, mayo – agosto). Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión. *Revista Brasileira de Educación*, 23.
- Reguillo, R. (2001, septiembre - diciembre). La gestión del futuro. Contextos y políticas de representación. *Jóvenes*. 15.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de Culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá: Norma.
- Reguillo, R. (1998, julio - diciembre). Culturas juveniles. Producir la identidad: un mapa de interacciones. *Estudios sobre Juventud*, 5
- Rincón, O. (2006). *Narrativas mediáticas o cómo se cuenta la sociedad del entretenimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Roszak, T. (1970). *El nacimiento de una contracultura*. Barcelona: Cairós.
- Valenzuela, J. (2004). Culturas identitarias juveniles. En *Tiempo de híbridos. Entre siglos jóvenes México – Cataluña*. Institutito Mexicano de Juventud.

Valenzuela, J. (1997). *A la brava ESE. Identidades juveniles en México: Cholos, Punk y chavos banda*. Tijuana, México: Colegio de La Frontera.

Vila, P. (2002). Música e identidad. La capacidad interpeladora y narrativa de los sonidos. *Cuadernos de Nación*. Tomo: Músicas en transición. Bogotá: Ministerio de Cultura.

Vila, P. (1996). Identidades narrativas y música. Una primera propuesta para entender sus relaciones. *Transcultural de Música*, 2. Consultado en www.sibetrans.com.

ENTREVISTAS

Medina OX OC. Mc del grupo Sociedad FB7. Realiza por Ángela Garcés Montoya, diciembre 26 de 2003.

Natrix, Mc del grupo Alianza Galatik. Realizada por Ángela Garcés Montoya. Medellín – Corregimiento de Santa Helena, mayo 7 de 2003.

El Paisa. MC del grupo Alianza Galatik. Realizada por Ángela Garcés. Santa Helena, mayo 7 de 2003.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1809

Instituto Universitario
de Educación Física

“La cinética *industriosa, artificiosa y consumista* de la ciudad es atroz... su ritmo es frenético, lleva el acelerador a mil, no se quiere quedar y sobre esa dinámica se constituye una cultura ingenieril que, en la cuantificación de la ciudad, en su segmentación y en su *calentura*, olvida que nuestros cuerpos en su vivencia y en su formación demandan de ciertos detentes en su relación con lo otro, con los espacios, con los tiempos y las cosas de la ciudad. Uno se va cansando de “tanto polvo”. El Juego, el ocio, el entretenimiento, el desacanso, la comunicación amable, formativa, poética, lúdica... dan cuenta de la posibilidad de un ritmo humano no ingenieril y menos consumista de la ciudad; ritmo que le hace habitable. Afirma Zabaleta (2005) que en la ciudad la pausa se produce por una lentificación de los ritmos urbanos que favorece el encuentro, el intercambio, la percepción, mediante un cambio formal, visual o funcional, más o menos relevante”.

Grupo de Investigación en
Estudios de Educación Corporal

ISBN: 978-958-714-063-7



9 789587 140637