

X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2013.

# **Biopolítica, Educación y Educación Física.**

Rocha Bidegain, Liliana.

Cita:

Rocha Bidegain, Liliana (2013). *Biopolítica, Educación y Educación Física*. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-038/50>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

## **X Jornadas de sociología de la UBA.**

20 años de pensar y repensar la sociología. Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI 1 a 6 de Julio de 2013

**Mesa: 3** “Michel Foucault y la actualidad de los dispositivos de poder”

**Título de la ponencia:** “Biopolítica, Educación y Educación Física”<sup>1</sup>

**Autor:** Mg. Liliana Rocha Bidegain,

**Pertenencia Institucional:** Centro Interdisciplinario, Educación, Cuerpo y Sociedad (CICES) – IDIHCS – FaHCE - UNLP

---

### **1. DE LA ENSEÑANZA DEL S. XIX AL APRENDIZAJE MOTOR DEL S.XX**

El Aprendizaje Motor se ha constituido al interior de la Educación Física como objeto, por el conjunto de lo que ha sido dicho en el grupo de todos los enunciados que lo nombran, lo recortan, lo describen, lo explican, cuentan sus desarrollos, indican correlaciones con otros campos que lo juzgan y eventualmente le prestan la palabra, para que el aprendizaje motor la articule a discursos que deben pasar por ser los suyos. Intentaremos en ésta presentación disecar esos discursos y mostrar cómo se han ido articulando, cuáles son las continuidades y cuáles las cesuras con el discurso educativo moderno del Siglo XIX.

Michel Foucault nos advierte que, desde segunda mitad del S. XIX, el poder tiende a transformarse con el objeto de gobernar a los individuos por medio de un cierto número de procedimientos disciplinares. Por otro lado, a través del proceso de medicalización de las sociedades, se convierte a estos individuos en “población”, ejerciendo una política y una gestión de la *vida*. Así, por medio de los poderes locales, el estado se ocupará de la gestión de la salud, de la higiene, de la alimentación, de la sexualidad, de la natalidad, etc. El saber médico –y en especial el de la fisiología y la psiquiatría– se convierte en el parámetro de todo saber legítimo, y trascendiendo al enfermo y las enfermedades pasa a ocuparse de otros campos de saber. Se pone en marcha una tecnología reguladora de la vida, cuyo objetivo no sería tanto regular los cuerpos individuales cuanto el cuerpo social: las poblaciones. Estas tecnologías, junto con las tecnologías disciplinarias,

---

<sup>1</sup> La presentación recoge parte del trabajo realizado en el marco de la Tesis El aprendizaje motor: una investigación desde las prácticas, Rocha Bidegain, A. Liliana, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UNLP, Argentina, 2012.

individualizantes e individualizadoras que se centran en los cuerpos y en los individuos, ponen en marcha técnicas de racionalización y economía: tecnologías de un poder poco visible, microfísicas y capilares, actuando en la formación de nuevos saberes e instituciones destinados a jerarquizar, clasificar, vigilar y adiestrar los cuerpos (este es el análisis más frecuentemente realizado dentro de la Educación Física), pero, y por sobre todo, saberes e instituciones destinados a la gestión global de la vida, entre cuyos exponentes figura la higiene pública, la estadística (Revèl:2005), y a nuestro entender también la Educación Física.

Es a partir del Siglo XIX que *el hombre*, en tanto que viviente y perteneciente a una especie biológica, ocupará el centro de la escena (Castro, 2006:190). Según Foucault, la instauración del hombre en el campo del saber (la formación de la *analítica de la finitud* y de las *ciencias humanas*), a la vez sujeto y objeto de conocimiento, implica un imperativo que atormenta el pensamiento desde el interior, bajo la forma de una moral, de una política, de un humanismo: el deber de hacerse cargo del destino occidental, la obligación de cumplir con la tarea de funcionarios de la historia. Es el humanismo el que ha inventado, alternativamente, estas soberanías sujetadas que son *el alma* (soberana sobre el cuerpo, sometida a Dios), *la conciencia* (soberana en el orden del juicio, sometida al orden de la verdad), *el individuo* (soberano titular de sus derechos, sometido a las leyes de la naturaleza o a las reglas de la sociedad), *la libertad*<sup>2</sup> fundamental (interiormente soberana, exteriormente consintiente y acordada con su destino). A partir de este fenómeno de medicalización de la sociedad, la preocupación estará puesta en definir y diferenciar lo científico de lo no científico, lo racional de lo irracional, y lo normal de lo patológico o anormal. Es en este umbral biológico de la modernidad que la ciencia comienza a preocuparse por establecer parámetros para cada edad, y a clasificar como anormal o desviado a todo aquel que no responda a los parámetros establecidos.

Tomemos por ejemplo las palabras de Spitzzy (1917):

Todos los defectos orgánicos se van aumentando de generación en generación, cuando en el transcurso de la vida individual no se hace algo para combatirlos. Los padres degenerados o depauperados engendrarán casi seguramente hijos también degenerados. [...] El desarrollo ontogenético del hombre se encuentra reproducido a grandes rasgos, según las leyes bien conocidas; en el desarrollo filogenético del individuo, y aún desde aquí hasta el período de la pubertad, viniendo a marcar una serie de normas bien precisas para el desarrollo individual del organismo. (Spitzzy, 1917:19)

---

<sup>2</sup> El problema de la libertad puede verse por ejemplo en Lawther (1983:38-40), bajo el título “El niño necesita enfrentarse con variadas experiencias y actuar con independencia y libertad”.

Entonces, el discurso de la Educación Física, al igual que todas las disciplinas nacidas a la sombra de la biopolítica, no es un discurso ingenuo; por el contrario, es un discurso que legitima y hace posible la circulación del proyecto del liberalismo burgués. Como dice Judith Revèl respecto del análisis de Foucault, para que un cierto liberalismo burgués haya sido posible a nivel de las instituciones, fue preciso, en el nivel de los micro-poderes, un investimento mucho más fuerte de los individuos, fue preciso organizar el escudriñamiento de los cuerpos y de los comportamientos (Revèl:2005:22); en este contexto, la Educación Física, al reproducir modelos y métodos de investigación, ha apuntado a reducir al sujeto a la suma de sus comportamientos, que a su vez intenta evaluar según procedimientos llamados “científicos”, que son inadecuados a su objetos. Veamos nuevamente con Spitz, como se *encarna* el argumento científicista:

“Todo descubridor de un nuevo sistema se considera obligado a dar una explicación fisiológica altisonante de su descubrimiento para así protegerlo bajo la bandera de la crítica científica”; “la biología, la medicina social, la terapéutica, la ortopedia y la higiene nos enseñan, con perfecto acuerdo la necesidad de llevar a cabo la educación física en los primeros años de la vida” (Spitz 1917:2 y 31 respectivamente).

Este fenómeno de medicalización, instaló un quiebre. Con la constitución de los estados-nación se buscó racionalizar los problemas planteados a la práctica gubernamental por los fenómenos propios de un conjunto de vivientes en cuanto población: salud, higiene, natalidad, longevidad, raza. El problema de la raza es una de las grandes preocupaciones de la Modernidad, y lo es también al interior de la Educación Física. Pero vale recordar, que como sostiene Hannah Arendt, las investigaciones fisiológicas o biológicas son consecuencia del pensamiento racial y no al revés (recordemos cuando decíamos que en la teoría está el método), ya que el racismo es la principal arma ideológica de las políticas imperialistas modernas (Cfr. Arendt, 1998:142-145).

A partir de este momento, el centro de la escena estará ocupado por el hombre, en tanto que viviente y perteneciente a una especie biológica, y con él, el problema de la *vida*. Las siguientes preguntas se imponen: ¿cómo se traduce en términos de educación –y educación del cuerpo– la apuesta moderna que pone al hombre en un lugar central? ¿Cuál será el efecto de verdad de estos discursos y cómo se desplazan luego a la pregunta por el aprendizaje?

De los documentos de la época podemos deducir recogemos que, debido a los cambios políticos y culturales que se instauran en la Modernidad, el Siglo XIX estuvo centrado en

la enseñanza. Existía por entonces una clara preocupación por la trasmisión de conocimientos, expresada en términos de enseñanza (aunque para nosotros se trata de instrucción y no de enseñanza) y por la cual es preciso establecer lo que “debe ser y saber un buen maestro”, “los efectos de la enseñanza sobre el individuo”, y, como consecuencia, los efectos de esta educación en el pueblo y la nación.

Es en el pasaje del poder religioso o soberano al poder del Estado que el gobierno, disputando el poder de la iglesia, pone en cuestión la verdad religiosa y dogmática para ceder lugar a la ciencia y la razón (no menos religiosa y dogmática que la verdad que cuestionan).

En sus primeros pasos, las sociedades aparecen, en la época primitiva de la humanidad, dominadas por la idea, o mejor dicho, por el sentimiento religiosos. La iglesia, por medio de sus sacerdotes, lo absorbe todo. El hombre vive exclusivamente por la Divinidad y para la Divinidad. Todas las demás tendencias del espíritu están absorbidas y como anuladas por aquella idea dominante. Desde aquel estado de desequilibrio y exclusión, siguen las sociedades, al obedecer a la ley del progreso, desarrollando en su seno nuevas esferas de actividad, mediante las tendencias naturales del espíritu humano, destinado a romper todas las trabas que se opongan a su perfeccionamiento. Los guerreros obligaron a los sacerdotes a compartir con ellos el poder, dice la historia. Así se destruye por primera vez la soberanía absoluta de la iglesia. Empieza a crearse una nueva esfera de actividad para las fuerzas del hombre. Y surge el Estado en lucha con la Iglesia. (La Educación, 1886:33)

Es en este pasaje de la Soberanía al Gobierno que la Educación deja de ser el privilegio de unos pocos para convertirse en un derecho de todos, y será el Estado el encargado de velar por ello, garantizando el acceso “común” a todos los ciudadanos.

Ya se comprende, en la época actual, que el Estado debe tratar de reducir su acción a garantizar los derechos de todas las personalidades, individuales y colectivas, para que se realice la libertad en su forma más amplia [...] Después de la Iglesia y el Estado, es la Educación la rama social que más desarrollo e independencia ha adquirido. (La Educación, 1886:34)

Recordemos que en Argentina, la Ley 1420 de Educación Común en la Capital, Colonias y Territorios Nacionales, del 8 de julio de 1884, plantea la obligatoriedad de la Educación para niños de 6 a 14 años.

Por otra parte, vemos que no se trata de cualquier Educación, sino de una idea de Educación construida en la cosmovisión moderna e inserta en el “umbral biológico de la

modernidad,” e informada por las leyes de la naturaleza según dicta la ciencia, y decíamos antes que la ciencia por entonces está encarnada en la fisiología.

No es necesario insistir sobre lo que debería ser la educación [...] es evidente que dada la idea luminosa de la función del hombre, ella deberá tener por fin organizar el pensamiento según este supremo punto de vista, de desarrollar las facultades y aptitudes individuales y disponer al hombre en posesión de sí mismo a fin de que pueda querer con energía lo que es conforme a su ley y trabajar libremente para conseguir su realización. Bajo el punto de vista de la salud y de la higiene, la educación debe subordinar las impulsiones de la sensación a la dirección suprema del pensamiento y a desarrollar el principio de voluntad que es el instrumento privilegiado de la doble conservación del ser humano (*La Revista Pedagógica*, 1883:140),

Al maestro, por su parte, le cabe la responsabilidad de guiar este proceso del mejor modo posible para lograr que sus discípulos logren oír la voz de la naturaleza, educados por el recto camino de la moral y la ilustración conforme a esas mismas leyes:

el poder de oír la voz de nuestra naturaleza es una facultad, que como las demás necesita cultivo, y el maestro que se interese por la salud de sus discípulos debe encaminarles a oír la voz de su naturaleza, cuya principal manifestación es la conciencia, sin cuya ilustración es imposible el mérito ni la libertad moral, y por consiguiente tampoco el bienestar (*La Educación*, 1886:50).

Así, se funda una nueva razón en las leyes de la naturaleza. La educación, entonces, deberá guiar hacia el buen encauzamiento del hombre, lo que significa a todas luces una educación moral que permitirá fundar sobre estas leyes un pueblo recto y próspero, basado en la razón y el progreso.

A partir de este momento, la escuela tendrá por objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de los niños. Así, a partir de la “verdad científica”, la enseñanza estará abocada al descubrimiento o desciframiento de símbolos y/o signos secretos que la naturaleza oculta para preservar su esencia; la tarea educativa es, en definitiva, la búsqueda de la ley interior que determina el sentido de la educación.

Foucault dice que en la modernidad se pasa de la pregunta “¿qué has hecho?”, a la pregunta “¿quién eres?”. De esa forma, el poder soberano acciona sobre el “deber ser” y no sobre el derecho. Es un “deber ser” fundamentado y argumentado en la naturaleza: “hablando del ser humano, su primer deber es obedecer la voz de su naturaleza antes que a cualquier otra autoridad, para que así pueda llegar a ser lo que debe ser, y consiga al mismo tiempo su salud física y moral” (*La Educación*, 1883:49-50).

Se pasa, entonces, del problema de la legitimidad al problema de lo lícito (lo que hay que hacer), y la naturaleza funciona como lugar de verdad (Foucault, 2007:52-53).

El maestro del porvenir será un artista educacional. Debe ser un profundo estudiante de la naturaleza de la niñez, así como también de la idea educacional y de la experiencia de la raza. La actividad propia de la mente del niño, estimulada y dirigida por el maestro se desarrolla para dar pasos inteligentes, el maestro debe comprender el plan del asunto a enseñar, etc., etc., debe entrar en la trama de su economía mental. Sometido a este plan toda la naturaleza del niño –física, moral e intelectual- brotarán flores que se convertirán en botones y luego en exquisitos frutos. La más grande y noble virilidad será el resultado conseguido. Nuestra raza entrará bajo las fases de las probabilidades humanas, predichas por lo poetas y los filántropos”. (La Revista Pedagógica, 1883:43)

El Siglo XIX, entonces, responde a los intentos de implementar un modelo educativo que permita desarrollar aquello considerado “la naturaleza humana”, y todo proyecto que se considera “humanista” convierte esta “naturaleza humana” en una tarea pedagógica, a la que también podemos calificar de política. Es a través de una serie de intermediaciones lingüísticas, conceptuales e institucionales que los políticos adoptan los criterios biológicos como rectores de sus acciones y las de aquellos a quienes dirigen. Decir “qué es” (en esencia) el hombre significa decir “qué debe ser”, y esto implica necesariamente indicar un camino para la consecución de esa esencia, planteada como un fin de la humanidad.

Entendemos que a partir del análisis de este cuadro de racionalidad política podemos comprender la emergencia de un discurso educativo que permitirá luego pasar a la pregunta acerca de cómo se aprende.

Sobre el suelo originario de una verdad indiscutida respecto de la enseñanza, el Siglo XX, de la mano del discurso del Aprendizaje Motor, ya no se cuestionará más respecto de cómo hay que enseñar; esa pregunta había sido respondida tiempo antes, y la respuesta misma ha pasado a ser una “verdad” de Perogrullo: se enseña según dicta la naturaleza. Ese es el plafón sobre el cual se inaugura la pregunta: ¿cómo se aprende?

## **2. EL MODELO ORGANICISTA: EL INDIVIDUO, LA CONCIENCIA, LA UNIDAD Y EL PROBLEMA DE LA GUBERNAMENTALIDAD**

Michel Foucault nos advierte que el biopoder se ejerce al nivel de la vida pública, como gestión de estado. No se interesa en el adiestramiento del individuo, sino en hacer previsiones, en establecer mecanismos reguladores y en mantener un promedio. Al tomar

en cuenta la vida y los procesos biológicos del hombre/especie, asegura en ellos no una disciplina sino una regularización. Se puede decir que, en contraposición con la definición aristotélica tradicional, el hombre moderno es un animal en cuya política está puesta en entredicho su vida de ser viviente. Esta nueva técnica no corrige, sino que previene.

Gracias a que la vida, transformada en objeto político, es entendida como “un conjunto de necesidades fundamentales, esencia concreta del hombre, cumplimiento de sus virtualidades, plenitud de lo posible”,<sup>3</sup> la estrategia del humanismo se extrema y radicaliza su función prescriptiva y justificatoria. En un contexto de prevención y de intervención biopolítica, el humanismo se funde con el significado mismo de la vida que debe regular. En el avance sobre la vida biológica, el poder recubre al hombre y alcanza sus límites. Interviene sobre lo otro del hombre: lo animal.<sup>4</sup>

La educación encontrará en el discurso higienista los argumentos para conducir al hombre por el recto camino de la naturaleza, evitando “el vicio”, “los excesos”, y todo aquello que “corrompa”, “degenere” o contraríe la “fuerza interna naturaleza” y “desvíe del recto camino” al pueblo y la nación. Encontramos en los documentos del Siglo XIX una serie de registros que comprenden diferentes formas de circulación de saberes relativos a la higiene, que nos remiten a cuatro ideas centrales que el Siglo XX no ha abandonado en absoluto: el *Individuo* (en tanto que indiviso), por lo tanto la *Unidad*, también la *Conciencia*, y por último la *Interioridad*, que se manifiesta en otros conceptos como instinto,<sup>5</sup> pulsión (diría luego Freud) o esencia.

La mejor naturaleza del niño debe ser estimulada tan pronto como sea posible para luchar contra el poder creciente del instinto animal, al cual considero como la base de la naturaleza inferior del hombre. La actuación de este instinto animal se hará más patente en los días subsiguientes de la vida del niño. Este instinto, no más contenido ahora que en sus primeros esfuerzos, que fueron necesarios para la propia conservación, crece rápidamente en fuerza. El ardor de estos anhelos del niño forma un fuerte contraste con sus poderes físicos. Se apoderaría de todos los objetos que percibe: no hay nada que despierte su curiosidad que al mismo tiempo no suscite sus deseos; y la inconcebible

---

<sup>3</sup> Michel Foucault, *La voluntad de saber* (p. 175), en Castro, Edgardo (2005). *Michel Foucault: La cuestión del Humanismo*, inédito.

<sup>4</sup> Castro, Edgardo (2005). *Michel Foucault: La cuestión del Humanismo*, inédito.

<sup>5</sup> “El término instinto significa ‘aguijón’, ‘acicate’, ‘estímulo’ (de *instinguere* = ‘aguijonear’, ‘estimular’). De ello deriva el sentido de instinto como estímulo natural, como conjunto de acciones y reacciones primarias, ‘primitivas’ y no conscientes”. Ferrater Mora, José, 1964, *Diccionario de Filosofía*, Tomo I a-K, Sudamericana, Buenos Aires, p. 971.



obstinación de este anhelo aumenta en la misma medida en que se coloca el objeto fuera de su alcance. Todo lo que hay de tosco y poco amable en el niño pequeño se encontrará conexionado de un modo u otro con la acción de este instinto animal. Porque incluso la impaciencia del niño mientras está bajo el influjo de circunstancias que pueden causarle dolor físico, no es más que una reacción de ese instinto. Si consideramos el estado del niño con sus deseos y su impaciencia, veremos que proporciona un paralelo sorprendente con la imagen del hombre que está bajo el influjo de sus pasiones. Es costumbre decir que la pasión debe ser vencida por principio y que nuestros deseos deben ser regulados por la razón (Carta XIII del 12 de diciembre de 1818 – Pestalozzi, 2006:30).

En el discurso del Aprendizaje Motor serán identificables estas ideas, a las que se remite toda vez que se enuncian explicaciones que nombran a lo psicósomático, la unidad psicobiológica, las estructuras en potencia,<sup>6</sup> los intereses,<sup>7</sup> la emoción, la motivación,<sup>8</sup> los estímulos, los incentivos,<sup>9</sup> las necesidades de los alumnos, etc. En todos los casos, esta interioridad refiere a una “necesidad básica”, lisa y llanamente animal.

El individuo se ve activado por diversos motivos, no solamente los que se reconocen comúnmente, tales como los deseos de comida, de agua sino muchos otros [...] Pareciera que tuviera una necesidad básica de expresar sus potencialidades y de reaccionar ante el medio. [...] Estos motivos no solamente son casi universales en la especie humana, sino también característicos de la conducta animal (Lawther, 1983:134).

---

<sup>6</sup> “La maduración está representada por el conjunto de las modificaciones que se producen en un organismo en vías de crecimiento y que transforman estructuras potenciales en estructuras funcionales” (Le Boulch, 1991b:232).

<sup>7</sup> El movimiento llamado “Escuela Nueva” o “Nueva Escuela”, así como las Pedagogías centradas en el niño o en los centros de interés, dan testimonio de este movimiento iniciado hacia finales del Siglo XIX y principios del XX. Para ello buscaron una nueva educación que fuera activa, que preparara para la vida real y que partiera de los intereses reales que tenía el niño. Autores como Ovidio Decroly, María Montessori, Celestine Freinet, las Hermanas Agazzi o Giner de los Ríos convirtieron en sus máximos exponentes hasta la década de los años 1930, cuando el auge de los totalitarismos y finalmente el temor al comunismo llevaron al olvido estas ideas. Fue en la década de 1990 cuando se retomaron en planes educativos. Este movimiento critica la escuela tradicional: el papel del profesor, la falta de interactividad, el formalismo, la importancia de la memorización.

<sup>8</sup> Para los cognitivistas, la motivación ejerce además un efecto sobre el Sistema Nervioso Central, elevando el nivel de vigilancia (activación), aumentando el nivel general de actividad, elevando el deseo de persistir hasta la consecución de la tarea y aumentando la disponibilidad cognitiva y motriz. cf. Ruiz Pérez, 1997:137-149.

<sup>9</sup> “Incentivo es todo objeto material o simbólico, condición o estímulo, que activa al alumno hacia él o a separarse del mismo. Es una promesa de recompensa. Los incentivos incitan al alumno a practicar para obtener satisfacción” (Ruiz Pérez, 1997:144).

En referencia a las *necesidades* y el rol del profesor respecto de esas necesidades, Jean Le Boulch afirma que

es indispensable suscitar la actividad espontánea del alumno, apoyándonos para ello en sus necesidades. Así, el *interés* motivado por la fijación de una necesidad, parece la base imprescindible para las adquisiciones del niño, puesto que lo impulsará a desplegar todos sus recursos con miras al logro de un objetivo concordante con sus necesidades. [...] Los ejercicios nunca podrán ser impuestos desde afuera. Corresponde al educador, por su experiencia pedagógica, relacionar los ejercicios con las necesidades de los alumnos teniendo en cuenta su edad y capacidad de comprensión (Le Boulch, 1981:21).

El otro asunto al que occidente tampoco ha querido renunciar es a la idea de pensar un sujeto de la *conciencia*. Será por la vía de la instrucción que, desde la Ilustración en adelante, se podrá impartir normas y preceptos morales a ser incorporados y reproducidos por los pequeños, y generar una “conciencia” que su vez garantice el auto-control y los cuidados de sí para reducir y encubrir la miseria y las injusticias sociales. “Al educar se trata de poner gradualmente al discípulo en posesión consciente de sus fuerzas, pues así llegará a conocer las tendencias espontáneas de su naturaleza y a distinguir las de las que no son legítimas” (La Educación, 1883:50).

El Siglo XX no sólo no ha renunciado a pensar en un sujeto de la “conciencia”; más bien ha reforzado ésta idea:<sup>10</sup>

El niño logra sobreponerse a su propia naturaleza, y por ende, acceder a la moralidad, en cuanto adquiere conciencia de sus responsabilidades con respecto al grupo de compañeros al que pertenece. Una parte de la autoridad tradicionalmente investida por el maestro es transferida al grupo, el cual, de esta manera, vive la experiencia de la democracia escolar, tan valiosa para la formación de una personalidad equilibrada (Le Boulch, 1981:24).

La Psicología ha prestado la palabra al Aprendizaje Motor, que a su vez se ha constituido en buena medida a partir del discurso de esa disciplina que pretende convertirse en ciencia de la subjetividad. Dice Canguilhem que la psicología comienza como psicofísica por dos razones. Primero, porque sólo una física sería tomada en serio por los físicos. Segundo, porque debe buscar en una naturaleza, es decir, en la estructura del cuerpo humano, la razón de existencia de los residuos irreales de la experiencia humana, y convertida en psicología experimental solo puede ser sostenida por la esperanza de hacer

---

<sup>10</sup> Se sugiere consultar también “El ambiente social, el habla, la conciencia en el aprendizaje motor del ser humano”, en Meinel y Schnabel, 1988:189-197.

aparecer, en las leyes de “los hechos de conciencia”, un determinismo analítico del mismo tipo de aquél que la mecánica y la física permiten esperar para toda ciencia de validez universal. Pero la ciencia de la subjetividad no se reduce a la elaboración de una física del sentido externo: se propone y se presenta como la ciencia de la conciencia de sí, o la ciencia del sentido interno. Pero la conciencia requiere el conflicto de un poder y de una resistencia; el hombre no es entonces una inteligencia servida por órganos, sino una organización viviente servida por una inteligencia. El alma necesita encarnarse, y por lo tanto no hay psicología sin biología. Podríamos decir, entonces, que hay una cadena de significantes que de algún modo se va articulando, cuya deriva biológica resulta indiscutibles: el alma se encarna en la mente, la mente tiene su localización física en el cerebro y es el cerebro el que secreta los pensamientos. La conciencia es a todas luces una deriva biológica.<sup>11</sup> Las investigaciones sobre las leyes de la adaptación y del aprendizaje, sobre la relación del aprendizaje con las aptitudes, sobre la detección y la medida de las aptitudes, sobre las condiciones del rendimiento y la productividad (ya se trate de individuos o de grupos) –investigaciones inseparables de sus aplicaciones a la selección o a la orientación–, admiten todas un postulado implícito común: lo propio de la naturaleza del hombre es ser herramienta, su vocación es ser puesto en su lugar, en su tarea (cf. Canguilhem, 1956). Pero, ¿herramienta de qué?, ¿herramienta de quién? El hombre será, desde entonces, una herramienta al servicio de la ideología liberal.

Por otra parte, desde mediados del Siglo XIX, el organicismo fisiologista, encarnado en los principios de la higiene, rige todas las decisiones en torno a la educación, desde la construcción y funcionamiento de los edificios escolares, la elaboración de planes y programas de estudio, la prevención del delito, el diseño y uso de mobiliario escolar, hasta la organización de las clases de gimnástica que permitirán compensar el arrumbamiento del organismo por una educación intelectualizada que entumece al niño y debilita al cuerpo.

El pensamiento, como el cuerpo que se desarrolla y se conserva por el ejercicio, se atrofia por la inhabilidad, vive esencialmente de espontaneidad, de iniciativa y de libertad y, ahogado o comprimido, deja bien pronto el alma sin energía y sin fuerzas, sometida al afligente suplicio de un decaimiento que se

---

<sup>11</sup> De hecho, para los fisiólogos del siglo XIX, “el cerebro secreta pensamientos como el hígado la bilis”; puede consultarse “Indigestiones intelectuales”, en *La Educación* de 1886, o “Educación Intelectual y Educación Física” en *Revista La Pedagogía* de 1883. El fisiólogo Lagrange inventó por entonces una balanza que permitía pesar las ideas. El funcionamiento consistía en poner la cabeza del sujeto que se quería investigar, se lo forzaba a pensar mucho y de la ecuación entre el peso inicial y el peso final se deducía (supuestamente) el peso de las ideas.

ignora y de una voluntad que se abandona, con gran detrimento de la dignidad humana y del organismo. (Revista *La Pedagogía*, 1884:53)

A partir de las noticias de la época, sabemos que Pierre de Coubertin, luego de recorrer los colegios ingleses, publica para entonces un libro que cuestiona la educación francesa por su dura disciplina, que no solo limita la libertad de los jóvenes sino que “promueve y fomenta el delito cuando estos son liberados de sus jaulas”. En lugar de esto, Coubertin resalta las virtudes del modelo inglés, que compensa el trabajo intelectual con el ejercicio y con juegos reglados por los mismos jóvenes y pone así en acto el ejercicio de su libertad, volviendo proba dicha educación. Para el mismo momento, se difunde también en Argentina otro libro publicado en Francia por Paschal Grousset bajo el seudónimo de Philippe Daryl (1888): “con esta obra ha emprendido Daryl la campaña en pro de la mejora física y moral de sus conciudadanos. Quiere aclimatar muchos juegos que los ingleses han tomado de Francia donde habían caído en desuso, el *football* que Daryl llama la *Barette*, el *lawn tennis* a que da el nombre *courte-paume*, el *rounders*, ó *grande-thèque*, la pelota al largo o las regatas. Estos serían solo uno de los medios para regenerar la juventud, el otro tan indispensable como el juego, es el *tub*, que mantiene la higiene y la limpieza endureciendo la piel y evitando la reabsorción de las substancias excretadas: es decir el baño diario de esponja. La conclusión de Daryl, es que hay que acostumbrar a los niños a estas dos *toillettes* indispensables, la una externa y la otra interna, que son el baño diario y el ejercicio corporal. La Educación Higienista, permitirá entonces limpiar el organismo, librándolo de la *mugre* y la *inmundicia*, sea esta exterior o interior, y la labor de la Educación Física, no es menor: permitirá eliminar la peor de las suciedades del cuerpo humano, limpiará por dentro, quitando toda suciedad que corrompa el cuerpo y sobre todo el espíritu del Hombre.

Son innumerables los escritos en los que se promueve el ejercicio, y con argumentos higienistas se afirma que ejercitarse “prolonga la vida”, “hace milagros de la salud” y “posibilita una mejor vejez”, evitando la ruina del cerebro y la decadencia de la “raza”. No solo se promete larga vida y vejez digna a través de la ejercitación,<sup>12</sup> sino que se afirma la supremacía de la “raza” amenazando con ejemplos de pueblos cuya “inteligencia es

---

<sup>12</sup> “Los grandes hombres viven bien, y mueren bien; nunca llegan a esa triste ancianidad en que las facultades se debilitan en alto grado, y en que la vida no tiene ya objeto. Los que ejerciten mayor número de facultades vivirán más. El ejercicio metódico de todas las facultades puede hacer milagros en la salud”. (La Educación, 1883:51, “La mejor regla de higiene”).

inferior y despreciable”.<sup>13</sup> El discurso educativo (y político) propone entonces no sólo la asepsia de los espacios, sino también de las conductas humanas. Es en el Siglo XIX que la pureza de la raza y su integridad se convirtieron en asunto de estado.

Este pensamiento racista resultará sumamente importante, porque creemos que hay allí también una continuidad con el discurso del Aprendizaje Motor que se plasmará no sólo en los métodos y técnicas elegidos para investigar, sino también y de manera más patente en la idea de que existen “talentos deportivos”, de los cuáles no sólo habrá que dar cuenta por medio de procedimientos científicos sino que se pondrá en marcha toda una serie de dispositivos e instrumentos que permitan detectarlos.

Decíamos antes que, desde el momento en que el hombre como animal viviente adquiere una existencia política, la vida biológicamente considerada se convierte en el verdadero objeto del gobierno.

Dice Castro:

En cuanto a la noción foucaultiana de gobierno, ésta tiene, para expresarlo de alguna manera, dos ejes: el gobierno como relación entre sujetos y el gobierno como relación consigo mismo. En el primer sentido, el gobierno es un conjunto de acciones sobre acciones posibles. Trabaja sobre un campo de posibilidad en el que viene a inscribirse el comportamiento de los sujetos que actúan: incita, induce, desvía, facilita o dificulta, extiende o limita, hace más o menos probable, llevado al límite, obliga o impide absolutamente. Pero es siempre una manera de actuar sobre uno o varios sujetos actuantes, y ello en tanto que actúan o son susceptibles de actuar. Una acción sobre acciones. Se trata, en definitiva, de una conducta que tiene por objeto la conducta de otro individuo o de un grupo. Gobernar consiste en conducir conductas. Foucault quiere mantener su noción de gobierno lo más amplia posible. Pero, en el segundo sentido, es también del orden del gobierno la relación que uno puede establecer consigo mismo en la medida en que, por ejemplo, se trata de dominar los placeres o los deseos (2007:11).

---

<sup>13</sup> “La experiencia demuestra con menos evidencia que la energía de la resistencia vital, sea que se comparen naciones o razas entre sí, sea que se comparen los individuos, está siempre en razón directa de la organización intelectual y moral y de la energía de voluntad de cada uno de ellos. ¿Quiénes ignoran que en medio a las mil vicisitudes de la vida o las desgracias que nos amenazan, los espíritus bien templados ofrecen con buen éxito una fuerte resistencia, mientras que los espíritus débiles sucumben? Mil ejemplos, que se aplican a los pueblos o a los individuos, atestiguan en efecto, que la inercia y la pasividad del alma dejan la vida orgánica expuesta sin defensa, a todos los accidentes exteriores de la vida, y que la ausencia de la voluntad y el abandono de sí mismo son las causas infalibles de la degradación física y de la muerte” (La Revista Pedagógica, 1883:52).

Comprender esto es comprender cómo y por qué en el Siglo XIX emerge una disciplina como la Educación Física, que no aparece entonces con valor propio, sino como parte de la estrategia de la racionalidad política liberal y funcional al problema de la gubernamentalidad.

En el Siglo XIX, educar aparece siempre en la trilogía “física-moral-intelectual”, y la educación del cuerpo, junto con el ejercitarse, será la forma, el instrumento, para evitar que el cerebro se deteriore. Se encuentra en la Educación Física la manera de “salvar” a la población no solamente de la ruina física e intelectual, sino y sobre todo de la ruina moral que convierte al individuo en un “ser indigno”: además del trabajo de los fisiólogos, se sabe por entonces que la falta de ejercitación conducirá a la miseria física, intelectual y moral, y lo que hay que asegurar por entonces es “el porvenir de la Nación”.

El “buen sentido”, en su acepción más extensa y completa viene a ser el resultado de este “método intelectual”, bien como “la buena salud” y la “bondad del corazón” y del carácter son efectos necesarios de la “educación física y moral”. Así es como el sistema forma en un todo al hombre. He aquí los motivos por qué he hallado esta educación mejor que la mayor parte de las educaciones modernas, que frecuentemente ofrecen cuerpos lánguidos y débiles, enervados por los estudios prematuros y por una vida demasiado estudiosa y sedentaria, que al mismo tiempo produce almas bajas y degradadas, corazones corrompidos y caracteres ruines e hipócritas, marchitos desde temprano por la opresión de una disciplina dura y humillante, en fin, hombres fatuos, llenos de conocimientos mal digeridos, talento que en su modo de ver los objetos puede compararse con aquellos sujetos a quienes sus nodrizas desde la cuna los han habituado a mirar bizcos, situándolos en una posición falsa en la cual han invertido la dirección natural del órgano de la vista (*La Revista Pedagógica*, 1883:524).

Contra la tesis que liga a la Educación Física con el militarismo y la disciplina, nos atrevemos a afirmar que nace como contrapartida a la “opresión de una dura y humillante disciplina”, ya que se busca en ella el contrapeso necesario que permita el ejercicio de la “libertad individual” que, como parte de la racionalidad política emergente, hará posible la circulación del proyecto liberal burgués.

Pero es también por el mismo trabajo de los fisiólogos que, en la segunda mitad del Siglo XIX, se da este proceso que culmina hacia 1880 y 1890 en la “reforma de la gimnástica” y por el cual se acuñó y consolidó la expresión “Educación Física” para reemplazar

definitivamente a la gimnástica en la designación de las prácticas corporales educativas (Crisorio, 2007:69).<sup>14</sup> Desde entonces cargará consigo esa marca de origen.

El verdadero fin de la educación física podemos resumirlo en las siguientes palabras: fortificar el cuerpo, sujetándolo a las leyes de la higiene y a ejercicios proporcionados a la edad y a la constitución de los individuos, por tanto abarca dos órdenes diferentes de ideas, sin las cuales, no se educa físicamente, sino se enseñará gimnasia y nada más, como mal se comprende y deduce de las escuelas primarias [sic]. La salud es uno de los dos objetivos principales de la educación física y por esto es necesario habituar a los niños a someterse a ciertas reglas, cuya razón de ser deben reconocer, a fin de que puedan conservar su cuerpo en perfecto estado de salud. [...] Las formas del cuerpo, el desarrollo regular de sus miembros, la adquisición de fuerzas es otro de los objetivos de la educación física y tanto la higiene como ésta interesan a la parte material como a la intelectual del individuo (*La Revista Pedagógica* 1883:106).

Es claro que en la modernidad podemos identificar la consolidación de una forma de discurso del poder que, por la vía de la biología y la fisiología, construye un conjunto de justificaciones por las que sus mecanismos y dispositivos se solapan en procura de una máscara de racionalidad científica.

Hemos visto cómo la Educación Física primero y el Aprendizaje Motor después han sido atravesados por ese discurso del poder que no se reduce a las prohibiciones prescriptas por la ley ni por sus ordenanzas sino precisamente a la constitución de un conjunto de prácticas (técnicas, tácticas, estrategias y discursos) que de manera sutil otorgan eficacia a ese pensamiento.

En el Siglo XIX se constituye un discurso en el que se despliega un conjunto de procesos y procedimientos de instrucción, conforme una serie de reglas estrictas de transmisión de la instrucción.

La escuela se configura como el espacio de una Educación Física que con argumentos científicos traza verdades políticas que impactan en el cuerpo de los alumnos. El trabajo de la Educación Física estará centrado en el mejoramiento de los “órganos del cuerpo humano”, que se traducirán en mejoras de la “forma del cuerpo” y en la “adquisición de la fuerza”. Es a partir de la idea de individuo que acuña la modernidad que la educación

---

<sup>14</sup> Para profundizar sobre este tema, recomendamos al lector el trabajo realizado por el Prof. Crisorio en los últimos años, en particular “La Educación del cuerpo entre el Quattrocento italiano y el siglo XIX europeo” y “Educación Física”, en Crisorio y Giles (2009).

abrazará, en pos de la “unidad”, tres esferas del desarrollo sin las cuales “el ser humano no es completo”: *el intelecto* (por el trabajo intelectual sobre el cerebro), *el físico* (por el desarrollo de las potencias físicas del organismo), y *la moral* (por un trabajo combinado de las dos anteriores).

Diría muchos años después Le Boulch: “nosotros consideramos al organismo como una estructura indivisible de comportamientos cuyas reacciones están unificadas y ordenadas” (Le Boulch, 1991b:20); “el reconocimiento de la lenta evolución de la motricidad, desde las reacciones expresivas espontáneas hasta la disponibilidad conciente, pone de manifiesto la continuidad de los aspectos afectivo motor, perceptivo y conceptual. La manifestación de las estructuras supone, inicialmente, una maduración inducida por factores intrínsecos: los organizadores embrionarios” (269). Entonces, el discurso del Aprendizaje Motor recupera aquello que ha sido dicho a la sombra de la biopolítica. No es un discurso ingenuo; por el contrario, es un discurso que legitima y hace posible la circulación del proyecto del liberalismo burgués.

Así, en nuestro estudio hemos ido determinando distintos “regímenes de veridicción” que se han articulados entre el Siglo XIX y el Siglo XX. Ello nos ayuda a pensar el alcance de las políticas educativas como estrategias de una biopolítica muy precisa que, haciendo entrar a la vida como parte de una relación entre el Poder y el Saber, establecerá una relación de sujeción y encauzamiento de las conductas de la población, cuyo mayor anhelo es el “gobierno de sí” para que sea posible “el gobierno de los otros”. La pregunta que cabría hacerse entonces es por qué el Siglo XX ocultó, enmascaró y maquilló ese discurso. Algo queda claro: para los educadores del Siglo XIX no había eufemismo ni pudor en desnudar su pensamiento, que de hecho puede leerse literalmente en sus dichos. Al ocultar las verdades de aquel discurso, la pesada herencia sobre el pensamiento contemporáneo opera con la fuerza de aquello que susurra por lo bajo, de un decir “políticamente correcto” que esconde sus verdaderas intenciones.

### **3. DEL MAESTRO AL DOCENTE: DE LA ASIMETRÍA DEL SIGLO XIX AL FALSO EMPODERAMIENTO DEL ALUMNO EN EL S.XX**

En tanto que lo importante de la biopolítica moderna es la *especie*, el cuerpo hace “carne” la apuesta por la vida fusionando de un modo particular política y naturaleza. Educar es seguir las leyes de la naturaleza y salvar al pueblo y la raza de la ruina moral, espiritual y física, lo que supone en lo relativo a la enseñanza instalar la pregunta por el método y por cómo enseñar respetando ese código natural. El maestro tendrá entonces el desafío de saber decodificar los “signos naturales” para no equivocarse el camino. Sin embargo, esta



preocupación por el método ni siquiera les pertenece: es probable que, a partir de las ideas de Descartes por un lado y de Comenio por el otro, esta preocupación ya estuviese desde mucho antes instalada en la educación.

Descartes (1637) ya planteaba cuatro principios a tomar en cuenta en cuestión de método: el primero consistía en no admitir jamás nada por verdadero que no reconociera que evidentemente era tal, evitando la precipitación y la prevención, y sin abarcar en los juicios nada más que lo que se presente tan clara y distintamente al espíritu que no pudiera ponerse en duda; el segundo, en dividir cada una de las dificultades en tantas partes como fuera posible y necesario para resolverlas mejor; el tercero, en conducir por orden los pensamientos, comenzando por los objetos más simples y más fáciles de conocer para subir poco a poco, como por grados, hasta el conocimiento de los más compuestos, y aun suponiendo un orden entre aquellos elementos que no se preceden naturalmente unos a otros; por último, hacer en todo enumeraciones tan completas y revisiones tan generales que se tuviese la seguridad de no omitir nada.

La búsqueda del *método objetivo* que permita *enseñar todo a todos* (de la misma forma y en el mismo acto) fue muy difundida y desveló a los educadores modernos:

el propósito de la enseñanza objetiva es llevar claridad a las ideas de los niños, en parte aumentar su caudal de ideas, acostumar los sentidos al uso atento y cultivar el lenguaje. Cumpliendo con esto viene a ser la base de toda enseñanza [sic], y de ella brotarán los diversos conocimientos que se adquieren en la escuela, como las ramas brotan del tronco de un árbol. (“La enseñanza objetiva”, en *La Educación*, 1886:83-84).

Entonces, la apuesta moderna es tener buenos maestros: ellos serán los garantes del proyecto liberal burgués. Un educador burro, ruin, o poco preparado solo puede formar burros ruines y poco inteligentes. El maestro es la vedette del XIX; por eso, cuando el aprendizaje motor (informado por el mismo pensamiento) ponga en el centro al alumno, y lo convierta en un supuesto soberano absoluto del proceso educativo, provocará una irrupción en el orden del discurso.

Para la Ilustración la educación era la vía por la cual acceder al anhelo de “orden y progreso”, y para el establecimiento de este sistema político la cuestión de los métodos de enseñanza resultaba de gran importancia. Es “el método” el que garantiza, por la vía de la razón, enseñar “todo a todos” y según las leyes que dicta la naturaleza. En palabras de Ernesto Bavio (1886:93), “los mejores y más racionales métodos, no pueden ser otros sino aquellos que interpretan la naturaleza en su gradual y sabio desarrollo”, y “un buen maestro” será aquel que tenga la habilidad para aplicarlos.

El método “universalmente aceptado como norma” para la enseñanza debía respetar ciertos principios que garantizarían seguir los designios de la naturaleza. Por ejemplo, debe proceder de lo conocido a lo desconocido –“todos los conocimientos que debemos al alumno [sic] deben estar apoyados en otros que ya poseen para que sus ideas estén en orden lógico y no conforme un conjunto sin correspondencia ni armonía [sic]” (“Indigestiones intelectuales”, en *La Educación*, 1884:23)–, de lo “fácil a lo difícil” y de lo “natural a lo artificial”, con el objeto de no oponerse a las indicaciones de la naturaleza, sino ayudarla, tratando de realizar sus designios.

El maestro, además

poseerá un conocimiento general del cuerpo, de sus órganos y funciones de estos [sic], para no violar las leyes naturales en tan interesante parte del ser humano, para robustecerlo con saludables ejercicios y para alejar las causas de enfermedad; estudiará el alma humana con el objeto de deducir de sus múltiples y distintas manifestaciones y las circunstancias que las motivan, las diversas facultades, y poder así darle una acertada dirección, que consistirá en seguir la marcha de la naturaleza (Bavio, 1886:5).

El problema que reconocemos aquí es que ese método se funda en dos cuestiones: una epistemo-metodológica, que supone la naturaleza o la existencia de esencias que otorgan un “sentido real”, “acabado y universal” a los objetos y a las prácticas –habría una “ley interior” que dictamina lo que es y lo que no es, lo que se puede hacer y no hacer a la luz del ser. La otra cuestión es política, en tanto sostiene una única forma de enseñar a todos según lo pautado por la naturaleza, olvidando y replegando las particularidades estructurales de los sujetos a individuos singulares.

En lo que a la enseñanza se refiere, el método deberá ser gradual y progresivo si se quiere contribuir al éxito;

tratándose de la gimnasia, la graduación debe ser tal que desarrollando cada una de las partes del cuerpo se desarrolle por completo el cuerpo entero. Princiéiese por dar flexibilidad a los músculos de los miembros inferiores y superiores con ejercicios bien calculados, procédase luego con otros ejercicios cuyo fin principal sea el desarrollo de las fuerzas en tal o cual región del cuerpo humano y se tendrá una buena enseñanza de la gimnasia (*La Revista Pedagógica*, 1883:21).

De los escritos de la época, también recogemos que la instrucción pública estará muy influenciada por las enseñanzas de Pestalozzi,<sup>15</sup> quien, basándose en las ideas de

---

<sup>15</sup> “Enrique Pestalozzi nació en Zurich el 12 de octubre de 1746, se dedicó primero a las leyes y luego a la educación. Sostenía que el bienestar de los individuos y todo verdadero progreso social

Rousseau, propone poner especial atención en un método que articule “la educación intelectual” con la “buena salud” y la “bondad del corazón y del carácter”, que serán efecto de la educación física y moral de un “sistema que forma en un todo al hombre”. Pestalozzi fue el primero en apoyar los procedimientos de enseñanza en las leyes de la naturaleza humana para no contrariarlas al desarrollar las facultades; rechazó por completo todas las prácticas antiguas, que convertían a la escuela en un lugar de sufrimiento para el niño, y estableció el principio contrario –que la escuela debe ser por todos conceptos agradable para el niño.

Fröebel, su discípulo, elabora los principios que deberán regir la enseñanza en los jardines de infantes. Considera muy importante que sea la pelota el primer objeto que se entregue al niño, porque su forma redonda es un símbolo de la integralidad y unidad de la existencia. La gran movilidad de la pelota, que la hace tan especialmente adecuada para las escasas fuerzas de los niños pequeños, no constituye para él una razón suficiente. Por la misma causa, los primeros juegos deberán realizarse en un círculo con el niño en el medio, haciendo evidente el centro alrededor del cual todo se congrega. Después de la pelota se dirigirá el pensamiento necesariamente hacia el cubo apoyado, que será combinado con la pelota en el cilindro. El trabajo deberá ser acompañado siempre por palabras, pues el niño debe tener una clara comprensión de lo que está haciendo. Así, cuando en todo este trabajo la impresión e conjunto precede a la impresión de las partes por separado, se está siguiendo simplemente una indicación de la Naturaleza (cf. *La Educación*, 1886:193-194).

Nuevamente encontramos una continuidad: la naturaleza “orienta y prescribe” las prácticas del maestro. Seguir sus principios garantizará una buena educación que aleje del vicio y la miseria humana que corrompe al ser humano y lo conduce a la ruina. Y en el Siglo XX, si bien toda la atención estará puesta en el que aprende, será también la naturaleza la que organice, a partir de las Leyes del Aprendizaje y del Desarrollo, qué es lo que puede aprender el alumno, qué es lo que necesita de acuerdo a la edad, y por lo tanto cómo debe aprenderlo. También aquí, como allá, el método será gradual: de lo conocido a lo desconocido, de lo natural a lo artificial, de lo fácil a lo difícil, de lo simple a lo complejo, etc.

Así como plantean Grosser y Neumaier, “el método principal para conseguir un progreso en el desarrollo de la técnica es siempre la práctica bien planificada y sistemáticamente progresiva” (1986:120).

Por otra parte, el maestro, en quien la Modernidad delega el éxito de la enseñanza en tanto responsable de elegir el método apropiado para impartir la instrucción, será una correa de paso, un aplicador pero al que aun así se le supone un saber, que en este caso no es del orden del contenido a transmitir, sino del de conocer las leyes que rigen la naturaleza; de todos modos, se mantiene la asimetría necesaria entre maestro y alumno de todo acto educativo. En tanto el discurso del Aprendizaje ha sido en desmedro del acto mismo de enseñar, en el Siglo XX al Maestro ya no se le “supone” ningún saber, el maestro queda absolutamente desplazado y desautorizado y por lo tanto se fractura esta relación desigual que hace posible la enseñanza. Este hecho podría hacernos pensar que se da lugar a un empoderamiento del alumno, pero esto no es más que una fantasía. Se nos ha hecho creer que el alumno es el dueño del acto de enseñanza y, aunque parecería haber sido “puesto entre algodones”, como aquel a quién hay que cuidar y respetar, en verdad el poder estaría en manos de “la ciencia”, que entonces domina el acto educativo. En síntesis, la ciencia ha logrado desplazar todos los elementos y ocupar el trono: ya no importa ni el maestro, ni el contenido, ni el alumno; es la verdad de la ciencia la que dicta, ordena, estipula, normaliza, dirige, incluye, excluye, legitima, deslegitima, etc.

#### **4. DEL MODELO EVOLUTIVO A LA ERA DEL GENOMA**

El aprendizaje Motor lleva consigo el supuesto soterrado de la evolución darwiniana; es más, podríamos decir que Darwin ha sido el gran triunfador. Filogénesis, ontogénesis, habilidades básicas o fundamentales, etapas,<sup>16</sup> estadios, fases, series, progresiones, enseñanza graduada, líneas de sangre, herencia, capacidades genéticas o epigenéticas, talentosos, habilidosos y torpes,<sup>17</sup> períodos críticos,<sup>18</sup> períodos sensibles,<sup>19</sup> etc., son

---

<sup>16</sup> En los capítulos 1 y 2 hemos desarrollado detalladamente la cuestión de las etapas, estadios y fases en el interior del discurso del Aprendizaje Motor.

<sup>17</sup> Oseretsky ideó el test de evaluación motriz a los efectos de identificar a los niños de menor aptitud física de una población normal, a los que denominó “idiotas motores”. Bryant Cratty, por su parte, destina un capítulo entero a “El niño torpe”. Cf. el capítulo 12 de Cratty, 1982.

<sup>18</sup> *Períodos críticos*: momentos del desarrollo en los que si el aprendizaje no se lleva a cabo no se manifestará nunca. Cf. Ruiz Pérez, 1987:22.

<sup>19</sup> *Períodos sensibles*: momentos del desarrollo en que el organismo es especialmente susceptible a las influencias del ambiente. En relación al aprendizaje se hace referencia a los momentos de mayor facilidad para la adquisición de nuevas conductas. Cf. Ruiz Pérez, 1987:22. En el campo del Aprendizaje Motor, este concepto ha sido determinante en cuanto a la planificación de la enseñanza. Se trataría de enseñar ni más ni menos (haciendo hincapié en el “ni más”) que lo que

conceptos que atraviesan el discurso del aprendizaje y que presuponen una invariable secuencia que va del hombre al animal. Si en estos casos se presupone la existencia de un desarrollo lineal es porque se está operando con una concepción de tiempo de tipo evolutiva. Este carácter evolutivo funda así la existencia de desarrollos organizados a partir del logro de objetivos, y estructura de igual modo una gran cantidad de aspectos de la enseñanza. Por ejemplo, las conocidas progresiones metodológicas que descomponen, en tantos pasos como sea posible, un gesto, para ir poco a poco incorporando elementos hasta llegar al gesto global. Piénsese en la enseñanza de la natación: la progresión no sólo estaría dada por la enseñanza de los diferentes estilos de acuerdo a lo que se supone que es un grado de dificultad universal, desde el crawl, pasando por espalda y pecho hasta el estilo mariposa; además, en el interior de cada estilo de nado se establece una progresiva y analítica aproximación que descompone la brazada, la patada y la respiración, que a su vez requieren de progresiones particulares y ejercitaciones específicas para cada uno de esos elementos. Una vez que se ha logrado adquirir cada gesto, recién podrán fusionarse y articularse en el nado completo (se juntará en un mismo ejercicio patada, brazada y respiración). Este esquema de descomposición analítica por una parte, y gradualidad en la enseñanza por la otra, adquiere a su vez particularidades para cada deporte, y todo lo que deba hacerse está detalladamente estipulado. Este discurso ordena también el currículum escolar, ofreciendo indicaciones respecto de los contenidos, los objetivos y las actividades o tareas; también precisa cuál será la metodología a emplear, es decir cuál será el método que permita más rápidamente lograr esos objetivos, estableciendo que se procederá de un modo analítico integrando objetivos y destrezas particulares que permitan secuenciar los aprendizajes, teniendo como fin último el logro de aquel o aquellos que resultan más generales e integradores.

Podremos encontrar así progresiones metodológicas en la enseñanza del voleibol, la gimnasia artística, el básquetbol, el atletismo, etc. Esto supone *universalizar al sujeto y particularizar al contenido*, es decir, pensar que para todo ser humano se trata de las mismas dificultades o idéntica complejidad en la tarea, lo cual no solo es un error evidente, sino que además arrastra a otro equivoco: suponer que, en aras de respetar al “sujeto”, hay que realizar adecuaciones sobre el contenido, que deja de ser un “saber

---

se considera que el niño puede y debe aprender a esa edad. Por ejemplo, es conocida la máxima que establece que los niños no deberían iniciar la práctica deportiva antes de los 7 u 8 años. El argumento científico de esta indicación es “que la participación y la coordinación se consiguen más rápidamente cuando el sistema nervioso y los órganos motores se encuentran cercanos al tamaño adulto. Desde un punto de vista del desarrollo del electroencefalograma, el desarrollo cerebral no se completa hasta la edad de 7-8 años” (Ruiz Pérez, 1987:222).

culturalmente valioso a ser aprendido por todos” para terminar siendo cualquier cosa. Tanto se adecua el contenido a quién aprende que finalmente deja de ser el contenido que se suponía enseñar.

Por otra parte, esta secuenciación gradual de los aprendizajes supone que tanto hay que adecuarse a la naturaleza que sólo podrá pasarse a la siguiente etapa cuándo la primera haya sido alcanzada en su totalidad. Esto supone entre otras cosas una restricción para el alumno, que se ve privado de la posibilidad de encontrarse con otros saberes (porque no se lo supone maduro para ello), así como una restricción sobre el profesor, que queda atrapado al “deber ser” que la teoría le impone.

La interpretación exacta de los procesos biológicos y fisiológicos que dirigen la formación y crecimiento del ser humano es la única norma que debe guiarnos en la dirección de la crianza del organismo infantil. La misma ley del origen de las especies, según la cual todo ser vivo reproduce, durante su desarrollo embrionario, todas las etapas del desarrollo de su especie, nos enseña que también en el desarrollo extrauterino se deberán seguir todas las etapas progresivas por las que ha pasado la especie humana a lo largo de miles de años, desde aquellos remotos tiempos de ensueño en que coloca Häequeel el origen de la especie humana (Spitzzy, 1917:32).

En el campo del Aprendizaje Motor, las ideas evolucionistas y esencialistas se manifiestan en otro fenómeno muy difundido: el de la selección de *talentos deportivos*. De la misma forma que el sentido común adjudica a Dios o a la naturaleza (“Lo que natura no da, Salamanca no presta”) la atribución de “dones” y “capacidades especiales”, el Aprendizaje Motor, en el afán de encontrar una explicación científica que pruebe las diferencias, ha basado gran parte de sus investigaciones en estudios que encuentran en la genética su justificación. La impronta científicista de la que ya hemos hablado ha reforzado la idea de que existen individuos genéticamente diferenciados y con una disposición al aprendizaje diferente a la de otros; sin embargo, a pesar de todos los avances en el campo del “genoma humano” se sigue apelando a la naturaleza por falta de otra causa comprobable que justifique “científicamente” la distribución desigual de aquellos *dones*.

El concepto de talento a menudo se expresa como “capacidad”, “aptitud”, “competencia” o “inteligencia”. Inteligencia es un término compuesto de *intus* (entre) y *legere* (escoger); por lo tanto, refiere a la capacidad de relacionar conocimientos que poseemos para resolver una determinada situación, o más bien a la capacidad para saber elegir la mejor opción para resolver un problema. Sin embargo, tanto ha procurado la ciencia dar cuenta de ello que ha ideado en vano instrumentos para reforzar el argumento de la diferencia,

midiendo, clasificando, etiquetando y seleccionando a los sujetos. Surgen una serie de interrogantes: ¿cómo se enmascara la teoría de la herencia en el Siglo XX? ¿cómo se construye este discurso en torno al talento deportivo? ¿cuáles son los procedimientos para su detección y selección? ¿cómo se materializa en las teorías del aprendizaje y cuáles son sus consecuencias en la enseñanza? Todas estas preguntas no podrán ser desarrolladas aquí, ya que son en sí mismas objeto de una tesis. Sin embargo, adelantaremos algunas cuestiones.

Domingo Blázquez Sánchez define como *talento deportivo* a “la disposición por encima de la norma de poder y querer realizar unos rendimientos elevados en el campo del deporte” (1995:57), y se refiere la selección de talentos como una “operación responsable de predicción a corto plazo en cuanto a las posibilidades de que un sujeto dado en el seno de un grupo de atletas posea *atributos*, el nivel de aprendizaje, el entrenamiento y la madurez necesarias para realizar una mejor performance que el resto de los miembros del grupo en un futuro inmediato” (1995:57). Entonces el “poder” y “querer”, una vez más, se plasman como “atributos” naturales. Continúa diciendo Blázquez Sánchez:

a pesar de la influencia de la familia, la escuela, el entrenamiento, etc., son necesarias determinadas particularidades genotípicas que condicionan la elección de una determinada especialidad, entonces, *la selección deportiva no es otra cosa que el proceso a través del cual se individualizan personas dotadas de talento y de actitudes favorables para el deporte, con la ayuda de métodos y de test científicamente válidos* (1995:223; las cursivas son nuestras).

Del mismo modo, para Jean Le Boulch “la ontogénesis nos enseña que en su desarrollo los dones hereditarios y la influencia del medio se entrelazan de modo constante habida cuenta de ese poder del organismo de estructurarse por medio del contacto práctico con el mundo exterior” (1991a:271). Por su parte, Ruiz Pérez (1991:25) siguiendo a Ausubel y Sullivan expresa que: a) los factores genéticos limitan el crecimiento potencial absoluto de un individuo, pero los factores ambientales limitan la expresión de la potencialidad genética; b) los factores genéticos hacen a los sujetos más sensibles al efecto de determinados factores ambientales; c) en definitiva, el ser humano es el resultado de una compleja interacción, de una recíproca interacción entre lo genético y lo ambiental. Nótese que en estos dos últimos además de la genética se incluyen determinantes externos también del orden de lo natural, un entorno ambiental y no cultural. De la misma forma, Ruiz Pérez, luego de dedicar un largo apartado a explicar los estudios experimentales que demuestran la impronta genética, concluye que “parece ser que los hijos naturales poseen una correlación más alta con los padres que los hijos adoptados; que existe una

correlación más alta entre los gemelos monocigóticos que entre los dicigóticos, y que el aspecto más favorecido en este tipo de estudios es la inteligencia”, y culmina llamando la atención sobre los casos de familias de deportistas, los cuales “parecen indicar una predisposición genética para la práctica de ciertas actividades motrices pero ciertamente también podríamos añadir que el medio como tal podría ser el causante de dichas situaciones” (223).

En el campo del Aprendizaje Motor, la aplicación de pruebas estandarizadas tiene como efecto no solo normalizar los comportamientos utilizando parámetros únicos y universales, sino también docilitar y predestinar a cada uno de los sujetos clasificados como torpes, habilidosos, faltos de gracia, etc., para terminar aceptando como inevitable su naturaleza y, consiguientemente, su trayectoria trazada con anterioridad por el docente y por “la ciencia”. Así, quien supuestamente “es” no talentoso, termina haciendo suyo el fracaso; por lo tanto, el destino no es otra cosa que la anticipación y concreción de una marca de origen. Continuar alimentando el mito del talento natural, desconociendo las condiciones sociales de producción de los talentos, impone quizás una anulación del rol docente como impulsor de progresos y logros personales de sus alumnos (cfr. Kaplan y Kaplan, 1996). Nada de inocente hay en la apelación a la “ideología de los dones”, y lograr desempeños por encima de la “norma” no encuentra explicación en condiciones naturales, filogenéticas u ontogenéticas que expliquen las diferencias en el aprendizaje. Del mismo modo, y con la misma fuerza, que nos negamos a aceptar la idea de una “naturaleza humana” o algo así como “el hombre”, nos negamos a ser funcionales a la biopolítica y las políticas liberales y meritocráticas que desde el Siglo XIX se esfuerzan por argumentar a favor de la elección de los elegidos, justificando no solo la selección y clasificación de los sujetos en el plano de lo corporal, sino también un orden social marcado por la desigualdad y la exclusión.

Si dejáramos a un lado esta idea de “talentos”, y de una naturaleza que dota de capacidades especiales para el buen desempeño, en este caso en el orden de lo motor, lo que nos queda es reflexionar acerca de la posibilidad de enseñar esas habilidades.

En síntesis, todo el campo del Aprendizaje Motor se ha organizado a partir de la idea de que existe una Naturaleza Humana que orienta y determina nuestros comportamientos y posibilidades de aprendizaje. Como ya hemos visto, esta concepción de la naturaleza ha sido pensada mucho antes de poder pensar el Aprendizaje Motor mismo. Si pensamos que “eso piensa”, de lo que se trata es de problematizar ese pensamiento y poder liberarlo de lo que se piensa en silencio. Continuar alimentando la fantasía de encontrar en las



teorías del Aprendizaje Motor respuestas que garanticen la predicción del fenómeno y por lo tanto posibiliten anticipar el comportamiento humano, supone, además de universalizar el sujeto y el modo en que se aprende, desconocer las condiciones culturales y políticas de dichos aprendizajes. Esto implica además una anulación del rol del maestro como trasmisor de saberes relevantes en nuestra sociedad y cultura, y vuelve ficticio el acto educativo mismo, que se convierte en una puesta en escena a la espera de que la naturaleza haga lo suyo.

Por el contrario, si problematizamos estas y otras cuestiones, será posible dejar de pensar a partir de la idea de una naturaleza que determina o un medio que dispone, facilita o entorpece el buen desempeño.

Lo que nos queda entonces es reflexionar acerca de la posibilidad de elaborar una teoría de la enseñanza diferente.

#### **BIBLIOGRAFÍA**

- Agamben, Giorgio, 2002, *Lo abierto*, Adriana Hidalgo, Buenos Aires.
- Agamben, Giorgio, 2005, *Profanaciones*, Adriana Hidalgo editora, Buenos Aires.
- Arendt, Hanna, 1998, *Los orígenes del totalitarismo*, Taurus, Madrid.
- Arendt, Hannah, 2008, *La condición Humana*, Editorial Paidós, Argentina.
- Canguilhem, Georges; Lapassade, Georges; Piquimal, Jacques y Ulmann, Jacques, 1985, *Du développement à l'évolution au XIX siècle*, Presses Universitaires de France.
- Caruso, Marcelo, 2005, *La biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del Reino de Baviera, Alemania (1869-1919)*, Prometeo Libros, Buenos Aires.
- Castro, Edgardo, 2006, *El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*, Prometeo, Buenos Aires.
- Castro, Edgardo, 2008, *Giorgio Agamben. Una arqueología de la potencia*. UNSAM Edita, Buenos Aires.
- Crisorio, Ricardo, 2003, *La Educación Física en Argentina y Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*, La Plata, Ediciones Al Margen.
- Esposito, Roberto, 2006, *Bíos. Biopolítica y filosofía*, Amorrortu editores, Buenos Aires – Madrid.
- Esposito, Roberto, 2007, *Communitas. Orígenes y destino de la comunidad*, Amorrortu Editores, Buenos Aires.

- Foucault, Michel, 1966, *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*, Siglo XXI, México.
- Foucault, Michel, 1989, *Vigilar y Castigar*, Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- *Foucault, Michel*, 1991, *Saber y Verdad*, Madrid, La Piqueta.
- Foucault, Michel, 1992, *Genealogía del Racismo*, Madrid, Editorial La Piqueta.
- *Foucault, Michel*, 1992, *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.
- Foucault, Michel, 1996, *¿Qué es la Ilustración?*, La piqueta, Madrid.
- Foucault, Michel, 2002, *La arqueología del saber*, Siglo XXI Editores, Madrid.
- Foucault, Michel, 2004, *Nietzsche, la genealogía, la historia*, Pre-Textos, España.
- Foucault, Michel, 2007, *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*, Fondo de cultura Económica, Buenos Aires, Argentina.
- Revel, Judith, 2008, *Diccionario Foucault*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires,
- Roudinesco, Élisabeth, 2007, *Filósofos en la tormenta*, Fondo de cultura Económica, Buenos Aires.
- Roudinesco, Élisabeth, 2007, *Georges Canguilhem: una filosofía del heroísmo en Filósofos en la tormenta*, Fondo de Cultura Económica, Argentina.
-