









POLÍTICAS Y ESTÉTICAS DEL CUERPO
EN AMÉRICA LATINA

ZANDRA PEDRAZA GÓMEZ
COMPILADORA

Universidad de los Andes
Facultad de Ciencias Sociales-Ceso
Departamento de Antropología



Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina / Zandra Pedraza Gómez, compiladora. --
Bogotá : Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de
Antropología, CESO, Ediciones Uniandes, 2007.
424 p. ; 17 x 24 cm.

ISBN: 978-958-695-284-2

1 . Cuerpo humano – Aspectos sociales – América Latina 2. Cuerpo humano – Aspectos
simbólicos – América Latina I. Pedraza Gómez, Zandra II. Universidad de los Andes
(Colombia). Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Antropología III. Universidad
de los Andes (Colombia). CESO

CDD 306.4

SBUA

Primera edición: octubre de 2007

©Zandra Pedraza Gómez. Compiladora.

©Universidad de Los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Antropología, Centro
de Estudios Socioculturales e Internacionales – CESO.

Carrera. 1ª No. 18ª- 10 Edificio Franco P. 5

Teléfono: (571) 3 394949 – 3 394999. Ext: 3330 – Directo: 3324519

Bogotá D.C., Colombia

<http://faciso.uniandes.edu.co/ceso/>

ceso@uniandes.edu.co

Ediciones Uniandes

Carrera 1ª. No 19-27. Edificio AU 6

Bogotá D.C., Colombia

Teléfono: (571) 3 394949- 3 394999. Ext: 2133. Fájx: Ext. 2158

<http://ediciones.uniandes.edu.co>

infeduni@uniandes.edu.co

ISBN: 978-958-695-284-2

Corrección de estilo: Guillermo Díez

Diseño, diagramación e impresión:

Corcas Editores Ltda.

Calle 20 No. 3-19 Este

Bogotá D.C., Colombia

Teléfono: Pbx. 3419588

<http://www.corcaseditores.com>

info@corcaseditores.com

Impreso en Colombia – Printed in Colombia

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida ni en su todo ni en sus
partes, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma
ni por ningún medio sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electro-óptico, por fotocopia
o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	
POLÍTICAS Y ESTÉTICAS DEL CUERPO: LA MODERNIDAD EN AMÉRICA LATINA	7
Zandra Pedraza Gómez	

PRIMERA PARTE POLÍTICAS

UN ESTADO MODERNO Y SUS RAZONES PARA ESCOLARIZAR EL CUERPO: EL SISTEMA EDUCATIVO URUGUAYO	43
Raumar Rodríguez Giménez	

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DO CORPO: HISTÓRIA DO CURRÍCULO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA NO PARANÁ (1882-1926)	69
Marcus Aurelio Taborda de Oliveira	

LA MATRIZ DISCURSIVA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR. UNA MIRADA DESDE LOS MANUALES. ARGENTINA, 1880-1950	103
Ángela Aisenstein	

LOS UNIFORMES COMO POLÍTICAS DEL CUERPO. UN ACERCAMIENTO FOUCAULTIANO A LA HISTORIA Y EL PRESENTE DE LOS CÓDIGOS DE VESTIMENTA EN LA ESCUELA	131
Inés Dussel	

A EDUCAÇÃO DO CORPO, AS PEDAGOGÍAS E SEUS VESTÍGIOS	161
Carmen Lúcia Soares	

SEGUNDA PARTE ESTÉTICAS

SENSÍVEIS DIMENSÕES	185
Éden Silva Pereti y Ana Márcia Silva	

CONVERTIRSE UNO MISMO EN SÍMBOLO: CUERPO Y TRANCE EN LAS RELIGIONES AFROURUGUAYAS	205
Teresa Porzecanski	

CONTENIDO

LA MODERNIDAD, EL CUERPO Y EL ORDEN POLÍTICO EN COLOMBIA (1930-1948)	227
María del Carmen Suescún Pozas	
RELATO A DOS TIEMPOS: HERENCIAS Y EMERGENCIAS DE LA APARIENCIA CORPORAL	259
Rocío Gómez Zúñiga y Julián González Mina	
GÊNERO, CONSUMO, SOFRIMENTO: UM ESTUDO SOBRE O CULTO DOS CORPOS JOVENS EM UMA ACADEMIA DE GINÁSTICA E MUSCULAÇÃO	285
Giselle Torri, Roger Hansen, Jaison José Bassani e Alexandre Fernandez Vaz	
HORIZONTES VISUAIS DO CORPO	313
Denise Bernuzzi de Sant'Anna	
CORPOS SAUDÁVEIS À SOMBRA DO RISCO: ESCOLHAS, VIDA ATIVA E BIOPOLÍTICA INFORMACIONAL	331
Alex Branco Fraga	
CUERPOS TRAVESTIS, PERTURBANDO DESEOS E IDEOLOGÍAS	357
Andrea Jeftanovic	
DEJAR NACER Y QUERER VIVIR: GESTIÓN Y GESTACIÓN DEL CUERPO Y DE LA VIDA	381
Zandra Pedraza Gómez	
LOS AUTORES	419



INTRODUCCIÓN

Políticas y estéticas del cuerpo: la modernidad en América Latina



Zandra Pedraza Gómez

CÓMO PENSAMOS EN EL CUERPO

Este libro surgió de mi interés en reunir perspectivas acerca de los estudios del cuerpo en América Latina, y espero ofrecer con él una visión de este campo de estudio, de su alcance y de lo que compromete. Al revisar las referencias bibliográficas incluidas en cada uno de los textos de este compendio se advierten la variedad de orientaciones y el número creciente de trabajos de investigación, ensayos y reflexiones publicados al respecto en los países latinoamericanos. Pese a esta diversidad, algunos países aparecen fuertemente representados, mientras que otros no lo están en absoluto. Incluso se podría pensar que más que de un conjunto de artículos sobre América Latina, se alcanzan apenas a pergeñar avances hechos en algunos países de América del Sur. Pero tras años de ocuparme de este tema e interesarme por su expresión en la región, tengo la convicción de que los trabajos que aparecen aquí dan fe, con mucha solvencia, del tipo de problemas, de los procesos históricos, de las orientaciones metodológicas, de la recepción teórica, de las reflexiones locales, de las condiciones sociales y simbólicas propias del campo de estudio y, parcialmente, de una historia del cuerpo en América Latina, que tenemos pendiente.

Respecto a la dificultad de lograr una mayor representación de autores de otros países, basta mencionar un rasgo de lo que este libro quiere ayudar a mitigar: la distancia y la incomunicación académicas características de la región, en donde a pesar de la unidad y la familiaridad idiomáticas¹, así como de facilidades de las comunicaciones electrónicas, no siempre se consigue identificar comunidades

1 Por esta familiaridad también he querido que los artículos se publiquen en los idiomas maternos de los autores, español y portugués, a fin de que día a día la vecindad lingüística obre como un vínculo académico más.



académicas específicas y darles alcance amplio a las publicaciones. Este inconveniente se acentúa si el objeto, como en este caso, es de carácter propiamente transdisciplinario y relativamente joven. Si bien es cierto que el interés en los estudios del cuerpo ha ganado terreno en las reflexiones de las ciencias sociales locales, también lo es que no está situado en el núcleo denso de los temas establecidos y prioritarios en la región².

Frente a las áreas de investigación ya establecidas en los países latinoamericanos, los estudios del cuerpo aparecen como asuntos menores o temas blandos de la agenda teórica e investigativa. La academia latinoamericana no cuenta entre sus autores más reconocidos e influyentes con algunos que legitimen los estudios del cuerpo en toda la extensión que ellos involucran. Salvo las referencias puntuales hechas por Aníbal Quijano (2000) en torno a la clasificación racial como base de la dominación subjetiva a través de una objetivación del cuerpo que convierte a la población en dominable y explotable –desafortunadamente, sin un amplio desarrollo de su contenido e implicaciones–, las preguntas de investigación, los aportes teóricos y los retos que plantean los estudios del cuerpo a las ciencias y las políticas sociales no figuran en las agendas fuertes de la región. Aunque autores de amplia recepción en las ciencias sociales latinoamericanas han señalado de muy diversas formas el alcance de este asunto (Agamben, 1995; Bourdieu, 1979; Bynum, 1999; Elias, 1969; Feher, 1989; Giddens, 1991; Martin, 1987; Porter, 2001), la perspectiva analítica de los estudios del cuerpo sólo ha sido incorporada tangencialmente en los estudios y análisis de las disciplinas sociales y humanas, y todavía no cuenta con grupos de trabajo ni agendas de investigación propias.

Un cambio de esta situación se insinúa en el interés que ha brotado recientemente por comprender con mayor nitidez las formas del biopoder en América Latina. Como parte de esta orientación, es de esperar que algunos tópicos relativos al cuerpo reciban mayor atención, especialmente por el propósito de engranar las discusiones acerca de procesos regionales con orientaciones analíticas de

2 A este respecto puede consultarse la agenda que FLACSO ha puesto en circulación para el Congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales que conmemora los 50 años de la Facultad. Los temas destacados en la convocatoria cubren áreas clásicas de los estudios de las ciencias sociales en la región, relacionadas con el Estado, la economía, la pobreza, los procesos de democratización, las relaciones internacionales, la historia, la educación, el trabajo, el arte y la literatura. También han entrado a formar parte de las agendas de las ciencias sociales temas como género, movimientos sociales y etnicidad (<http://www.flacso.org>, 10.10.2006). En contraste, y para señalar lo que los estudios sobre el cuerpo abarcan en el actualidad, puede consultarse la agenda de la conferencia de EASST 2006 realizada en Lausana entre el 24 y 25 de agosto de 2006 bajo el título, *Reviewing Humanness: Bodies, Technologies and Spaces* (<http://www2.unil.ch/easst2006>).

circulación internacional, como es el caso de la renovada interpretación de la biopolítica³ y sus vínculos con las teorías poscoloniales o la teoría de la modernidad/colonialidad⁴.

Sobre este ejemplo en particular, el de las concepciones biopolíticas, se advierte que también es posible que sus recursos y efectos se analicen sin reparar en el orden del cuerpo, máxime si se consideran los regímenes biopolíticos de forma abstracta –es decir, en sus indicadores incorpóreos– y se privilegia además situar el análisis en el orden del discurso. Este riesgo anida en la proposición misma de la vida como objeto de regulación del biopoder y en el hecho de ser sus principales instrumentos susceptibles de abstracciones racionalistas del tipo de las categorías e indicadores demográficos y estadísticos. Es perfectamente posible hacer un minucioso análisis del funcionamiento del biopoder sin mencionar siquiera el cuerpo, sin adentrarse en la microfísica de los poderes que lo constituyen. De hecho, éste es un rasgo que subyace a la noción de trabajo inmaterial propuesta por Hardt y Negri (2000) para caracterizar la forma en que el imperio estimula la producción posfordista.

El notorio énfasis en la subjetividad como ámbito del sujeto moderno, del agente, del conocimiento y de la comunicación puede desviar el impulso dado por Foucault, Nietzsche o Marcel para ahondar en la hermenéutica del sujeto moderno, empujar el cuerpo bajo la alfombra y conseguir que se continúen analizando formas metafísicas del ejercicio del poder y se perpetúe la muy discutida confusión emanada de la idea de que la conciencia, la razón y el lenguaje anteceden y producen el cuerpo (Crossley, 1995 y 1996; Jung, 1996; Lash; 1984; Lyon y Barbalet, 1994). La insistencia en la subjetividad como entidad descorporeizada puede dar al traste con los intentos de sacudir la racionalidad moderna.

Un campo que en la región muestra con claridad cómo pueden soslayarse los compromisos de un pensamiento corporal es el de los estudios de género, en el cual muchas reflexiones han avanzado sin cimentarse del todo en el hecho aparentemente trivial de la producción de cuerpos sexualizados y afinados en clave de género, que no pasa de ser señalada a menudo como aspecto que debe desnaturalizarse. Así pues, si muchos de los temas cobijados por los estudios del cuerpo llevan el lastre de los desarrollos teóricos de determinados autores europeos

3 Geyer, 2001; Hardt y Negri, 2000; Lazzarato y Negri, 2001; Negri y Cocco, 2006; Rabinow y Rose, 2006; Virno, 2003, entre otros.

4 Pueden consultarse, por ejemplo: Castro, 2005; Grossfoguel, 2006; Mignolo, 2000; Quijano, 2000.

y están notoriamente marcados por los intereses que estas orientaciones suscitan, ello no obsta para que, a su vez, algunos asuntos que en la región son relevantes, incluso como parte del desarrollo de estas mismas orientaciones, aún estén por explorarse e incorporarse con mayor autonomía a un proyecto que caracterice y analice el pensamiento corporal en América Latina.

Los principales vacíos que se pueden detectar en los estudios del cuerpo en la región provienen de los pocos avances e interpretaciones que hay disponibles acerca de la condición del cuerpo durante la Colonia, pues buena parte de los trabajos especializados se ha ocupado del tema a partir de mediados del siglo XIX. Este desequilibrio proviene del enfoque teórico con el que se plantea el grueso de las investigaciones: la analítica interpretativa del poder de Michel Foucault, cuya recepción ha derivado en un notable interés por desplegar la capacidad interpretativa de los conceptos de la anátomo-política y la biopolítica en relación con fenómenos como la escuela y la pedagogía, la higiene y la medicina, la sexualidad o los jóvenes. Por la forma como los investigadores regionales han acogido estos conceptos, la investigación ha tendido entonces a concentrarse en procesos directamente relacionados con la formación y consolidación de los Estados nacionales y de las instituciones que ejercen estos tipos de biopoder, en especial durante los siglos XIX y XX. Sin embargo, la recepción ha atendido menos a las indicaciones hechas por el mismo Foucault acerca del desarrollo de las formas jurídicas que envuelven la evolución de los mecanismos del biopoder. Este asunto tiene importancia capital, pues ellas precisamente componen un marco notablemente distinto durante la Colonia y exigen que el ejercicio del poder, en lo que concierne al cuerpo, se piense con sus particularidades.

Las formas complejas de la organización social y política durante la Colonia, las especificidades de la colonialidad del poder, de las formas de organización del trabajo, de las principios de pureza de sangre y de discriminación racial, la disposición de poblaciones indígenas y esclavas, las diversas formas e influencias de las migraciones en diferentes territorios, la variedad étnica de los sobrevivientes y sus diferentes maneras de enfrentar las imposiciones coloniales, todas estas cuestiones obligan a considerar con mucho detalle lo que en la América colonial debe entenderse por formas de poder soberano y sociedad disciplinaria. La producción de una inmensa población como la de los “indios”, capaz de un significativo proceso de eliminación de particularidades y de soportar la inauguración de procesos de gobierno poblacional sin precedentes, merecen un estudio minucioso para que los principios de la analítica interpretativa les hagan

justicia a sus propias categorías. Los períodos histórico-políticos que se tracen mediante un acercamiento al biopoder deben tener presente que ellos mismos y las poblaciones que los hacen visibles son producto de la formulación de tales poblaciones como medios y objetivos para el gobierno, de los discursos que las conciben y las ponen en funcionamiento como poblaciones, y de las prácticas que las hacen aprehensibles.

Hechas estas observaciones acerca de ciertos rasgos sobresalientes de los estudios del cuerpo en América Latina, los artículos reunidos aquí muestran algunas de las cuestiones centrales cobijadas por los estudios del cuerpo y, también, la forma como éstos se llevan a cabo en varios países latinoamericanos: los intereses que concitan, su espectro histórico, las orientaciones metodológicas y, en particular, del tenor marcadamente político que caracteriza esta temática.

Es evidente que la educación ha sido uno de los temas en los que mayor énfasis ha recaído y en el que se han encontrado destacadas posibilidades de investigación. Estos trabajos están reunidos en la primera parte del libro y se orientan sobre todo a analizar el surgimiento de las estrategias disciplinarias en la escuela y su funcionamiento, haciendo hincapié en las décadas de formación y expansión de las instituciones del Estado encargadas de la educación. Hay un marcado acento en la educación física, lo que parece necesario si se considera que en la escuela el cuerpo sobresale como foco de la acción pedagógica. También parece que al introducir el interés en la perspectiva disciplinaria resulta imprescindible comprender y discutir el sentido de esta asignatura en la organización curricular escolar, lo que ha estimulado a los investigadores de este tema. En cuanto a la educación y la escuela, está a la vista el vínculo entre las estrategias anátomo-políticas que hacen el día a día escolar y la consolidación de los estados nacionales en lo relacionado con la gubernamentalidad, ante todo en la producción del ciudadano y del trabajador. En estos textos el acento se pone sobre los proyectos escolares mismos, en el panóptico escolar, en el discurso pedagógico, más que en el vínculo entre los proyectos y la conformación de los estados nacionales. Como resultado del uso de los conceptos de anátomo-política y biopolítica proporcionados por Foucault, los análisis que se presentan aquí se concentran en la escuela y en lo que ella pone en funcionamiento, en su comprensión micropolítica: pedagogía, maestros, asignaturas, concepciones curriculares, psicología del desarrollo, es decir, el entramado discursivo.

Para redondear una comprensión genealógica de la escuela, será necesario un análisis que también comprometa al Estado y a otras instituciones involucradas, a

fin de lograr una visión que exponga las múltiples consecuencias sociales y políticas de la escuela. A manera de ejemplo: sería importante destacar el efecto diferenciador de la escuela, no sólo en términos de género, área en la que se ha avanzado, sino de clase, donde las enormes diferencias entre modelos pedagógicos y escolares en América Latina deben ser escudriñadas en detalle, puesto que el carácter obligatorio, universal y gratuito de la escuela moderna no se ha aceptado ni ejecutado de la misma forma en todos los países de la región y, por lo tanto, la construcción de *habitus* reproductores de hondas diferencias sociales y de violencia simbólica está lejos de superarse. Consecuencia de ello es que la sensibilidad social y las posibilidades de compromiso con sociedades más democráticas e igualitarias encuentren en el *habitus* que la escuela fortalece un importante obstáculo para la transformación. No en vano, América Latina sigue mostrando una drástica desigualdad en la distribución del ingreso y en la disponibilidad de oportunidades laborales derivadas del acceso a la educación formal. Es, pues, una tarea hacer un mayor esfuerzo por comprender de modo más global las consecuencias de las anátomo-políticas y las biopolíticas en la relación entre el Estado y la sociedad.

Los trabajos recogidos en la segunda parte del libro exponen la evolución de los fenómenos propios del proyecto de la modernidad poscolonial en América Latina⁵. Se trata de reflexiones e investigaciones que abarcan desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad. En ellas se estudian algunos de los elementos que han convertido al cuerpo en un asunto de primer orden para las ciencias sociales: las expresiones estéticas y subjetivas que afloran en las luchas entre los sexos, las clases y las razas, así como en algunos fenómenos característicos de la vida urbana en los cuales el cuerpo aparece como una entidad que habla por sí misma de las luchas políticas y las tecnologías subjetivas contemporáneas.

Los estudios sobre el cuerpo tienen ciertos rasgos particulares, en buena parte porque el tema no es susceptible de incluirse sin más en las disciplinas académicas tradicionales y porque, al tiempo que exploran las múltiples dimensiones del cuerpo, no logran aún resolver la creciente fragmentación que se produce en este campo

5 Si durante los primeros siglos de la realización de la modernidad el ejercicio de gobierno se orientó a la catequización mediante el poder pastoral, de forma paradójica se practicó también una forma de poder para organizar el trabajo esclavo y servil (Quijano, 2000). Esta forma de poder supuso grandes esfuerzos para organizar los territorios y las poblaciones, pero sus recursos disciplinarios y de control no coinciden plenamente con los que definen la biopolítica, por cuanto no hacían parte de las responsabilidades del gobierno la conservación de la vida ni la garantía de formas de bienestar material. La modernidad poscolonial compromete del todo en América Latina las responsabilidades del gobierno con el bienestar de la población. Entonces, los recursos disciplinarios y reguladores deben tender a la protección de la vida y de lo que la garantiza: la salud.

de estudio (Shilling, 2003). Este hecho no obsta para que muchos trabajos de investigación y ensayos puedan sin lugar a dudas ser reclamados por la historia, la sociología, la educación, la antropología, el psicoanálisis, los estudios de género, los estudios culturales, etcétera. Aunque se identifican dentro de las ciencias sociales, particularmente una antropología del cuerpo (Blacking, 1977; Jackson, 1983; Le Breton, 1990; Lock, 1993), una sociología del cuerpo (*Body & Society*, 1985-2007; Berthelot, 1995; Shilling, 2003; Turner, 1984 y 1992; Falk, 1994; Featherstone, 1982; Frank, 1991) y, más conocida aun en la región, una historia del cuerpo (Barrán, 1995; Boltansky, 1971; Bynum, 1999; Corbin *et al.*, 2005; Feher *et al.*, 1989; Porter, 2001; Vigarello, 1975 y 1985), no es así como suelen clasificarse los estudios y los ensayos que se ocupan de algunos de los múltiples asuntos que comprende el término cuerpo.

Éste es el segundo aspecto que vale la pena mencionar, ya que no cabe aquí intentar siquiera determinar qué tipo de trabajos compondría un área tal de conocimiento. Lo cierto es que si bien algunos aspectos resultan privilegiados en los intereses del tema en la región –como el ya mencionado de la educación–, ello no significa que otra multiplicidad de cuestiones no aparezca comprometida. Los estudios sobre el cuerpo convocan un amplio espectro de materias, desde las abstractas propuestas en las reflexiones filosóficas y ligadas al clásico problema cuerpo-alma hasta las más concretas y cotidianas tratadas en análisis sociológicos, psicológicos, antropológicos o del área de la salud. También salta a la vista en esta variedad que el cuerpo está lejos de ser una referencia nítida, pese a que en apariencia nadie dudaría del contenido del tema de reflexión cuando decimos “el cuerpo”. Después de todo, nuestra sola presencia parece hacer innecesaria cualquier precisión al respecto. Veremos que no hay tal. Ese cuerpo obsequiado con tanta atención práctica se muestra esquivo como objeto de definición para el conocimiento científico.

A las aproximaciones reunidas aquí las asemeja el hecho de reconocer todas un orden corporal. Esto significa que los autores consideran específicamente que el cuerpo constituye un concepto central para comprender el ordenamiento social y simbólico de la sociedad porque en él confluyen y se realizan intenciones diversas, o bien tienen la convicción de que en el cuerpo se encuentra una clave ontológica para avanzar hacia una comprensión sintética de la sociedad. Muchos aspectos que en el orden del cuerpo se consideran atributos propios se tratan desde otras perspectivas, ignorando el orden corporal. Es frecuente que se estudien la infancia, los jóvenes, el género, las clases sociales o el problema de la raza sin reconocer en

la existencia de estas “temáticas” la evidencia de una localización clara de la sociedad moderna en el orden corporal. Este olvido se agudiza por el rumbo que el “giro lingüístico” dio a muchos intereses de las ciencias sociales y humanas, resultado del cual ha sido que el cuerpo se emplee a menudo como operador lingüístico, a saber, como mero referente en el cual o a través del cual algo se hace evidente o legible (Berthelot, 1995). A causa de este desvío, se habla de cuerpos o sujetos exentos de corporalidad, y no de personas; se describe y analiza la apariencia del cuerpo (movimiento, adorno, arreglo, vestido) como un lienzo que sugiere cierta independencia de la persona; se trata el movimiento como una cualidad de un organismo que puede pensarse despersonalizado o sirve para inculcar disciplina, claridad de pensamiento, fortaleza de carácter, habilidad y resistencia para el trabajo a una suerte de máquina en la que no se identifican individuos específicos dotados de voluntad, pensamientos o sentimientos. Este organismo mecánico se ve afectado en su forma y funcionamiento por la dieta y el ejercicio, efectos éstos que se hacen evidentes en su superficie, su apariencia, pero que no parecen comprometer aspectos anímicos, cognitivos o de la experiencia. Se habla también a menudo de un cuerpo vinculado con la subjetividad, de nuevo en relación con la apariencia y las tecnologías de disciplinamiento que forman en la persona una noción de quién es y de su comportamiento, más como un efecto de la acción social que como una experiencia activa de la persona. De forma similar, el cuerpo puede reconocerse como lugar donde se concreta el género, sin que esto suponga considerar a la persona que se desenvuelve como ser sexuado y más o menos atenta a un canon de género. Se habla también del cuerpo como un organismo que puede ser saludable o enfermo y el cual es, por esta condición, objeto de regulaciones biopolíticas a través de la salud sexual y reproductiva o del control de la natalidad. El cuerpo puede mencionarse asimismo como expresión del *habitus* y, por tanto, del orden social y de las luchas simbólicas propias de tal orden, haciendo nuevamente caso omiso de su sentido fenomenológico (Bourdieu, 1977; Crossley, 1996; Turner, 1992; Frank, 1991; Shilling, 2003).

Es usual que en estos acercamientos el cuerpo aparezca como el recurso en el que se objetiva o se expresa lo que realmente interesa: el género, la clase, el gusto, la raza. Se trata entonces al cuerpo como un lenguaje situado en un registro discursivo que relaciona, a manera de quiasma, la pragmática y la semántica: lo que en verdad importa es el significado y la eficacia de lo que se dice por medio del cuerpo. Si el cuerpo es un instrumento, más que la existencia o un sujeto de conocimiento, ¿cuál es entonces su papel? Convertido a través de este proceso epistemológico en una herramienta para el intercambio generalizado de signos, el

cuerpo cumple a menudo dos funciones en el discurso sociológico: se utiliza como medio de validación y, por encima de este valor discursivo, se lo esgrime con frecuencia como mediador e integrador del subjetivismo y el objetivismo, la estructura y los actores, las funciones y los significados. No se logra así establecer el cuerpo como objeto de conocimiento, sino que se transforma en instrumento para construir un discurso, que lo deja incrustado en un régimen discursivo que lo antecede (Berthelot, 1995: 17 y ss).

Si bien la sucesión de los artículos muestra el seguimiento cronológico de los fenómenos tratados, ello obedece, más que a la intención de ordenar procesos históricos, a una interpretación genealógica que aborda el decurso del cuerpo como ámbito en el que se ejecuta el biopoder y que a la vez resulta de él. Los escenarios e intenciones de este ejercicio están vinculados con la tarea de disciplinarse el individuo, especialmente con miras a producir, como perspectiva antropológica, al ciudadano, y, como visión sociológica, el orden social y la rentabilidad del trabajo. Puesto que ello debe pensarse como campo de la experiencia individual, es simultáneamente un escenario para el desarrollo de una subjetividad más autónoma.

Los aspectos discutidos en este libro transcurren entonces entre las últimas décadas del siglo XIX y la actualidad. El hecho de que este período haya resultado privilegiado revela una inclinación propia de mucha de la bibliografía latinoamericana sobre el tema o directamente relacionada con él, como es el caso de los estudios sobre higiene, medicina, salud pública, educación o pedagogía. Por la señalada recepción de algunos conceptos específicos de la analítica interpretativa del poder, han sido determinados asuntos relativos a la consolidación del Estado nacional y a las formas correspondientes de ejercicio del poder y su efecto de gubernamentalidad (Dreyfus y Rabinow, 1982) en dicho período, los temas que más han alentado a los investigadores a ocuparse de cuestiones como los procesos para normalizar y disciplinar, su relación con la conformación del ciudadano y el vínculo establecido entre poder y saber con estos propósitos.

Por otra parte, y como resultado de que en la década de los años ochenta del siglo XX el cuerpo se reconoce especialmente como un fenómeno social que se hace también evidente en los países de la región, muchos de los estudios al respecto han dedicado sus esfuerzos a comprender y analizar estos hechos y sus consecuencias simbólicas y políticas. Desde la incuestionable importancia otorgada a la belleza corporal y a los métodos para alcanzarla, pasando por dietas, moda, arreglo corporal, anorexia, obesidad, técnicas de musculación, tatuajes, *piercings*,

body art o la preocupación por la nutrición, hasta las formas de intervención quirúrgica de la figura corporal, la práctica de deportes de alto riesgo y el hiperestesiamiento, las investigaciones han dado cuenta de muchas de las expresiones que se consideran propias de los estudios del cuerpo. La notable dedicación que las personas y las instituciones le conceden al cuerpo no ha pasado desapercibida desde su aparición, cuando también los estudios sobre el cuerpo comenzaron a perfilarse como un campo autónomo en las ciencias sociales y humanas. Lo que hasta entonces había sido un área de los debates filosóficos clásicos en torno de la dicotomía cuerpo-alma y mente-cerebro pasó a incorporarse a las agendas antropológicas, sociológicas, históricas, feministas y de los estudios culturales. También la sociología de la ciencia y, en general, las orientaciones críticas frente al desarrollo del conocimiento científico volvieron los ojos hacia hechos que se expresan corporalmente o cuyos indicadores se muestran en el cuerpo y que día a día se hicieron visibles: el control de la natalidad, el aborto, las terapias hormonales, la ingeniería genética, los cambios de sexo, la clonación, las intervenciones estéticas, el trasplante de órganos, los deportes de alto rendimiento, la eutanasia. Diversas orientaciones en las ciencias sociales y humanas como el posestructuralismo, los estudios culturales, la semiología o el debate posmoderno estimularon de formas distintas el interés por los asuntos corporales y por dilucidar su incremento y sentido simbólico. A las interpretaciones arqueológicas y genealógicas se sumaron las influencias de las investigaciones de cuño histórico, sobresaliendo las líneas de la historia de las mentalidades y de las ideas. Asimismo, la asimilación del proceso de civilización como marco general de interpretación, en especial del siglo XIX y de las primeras décadas del XX, es indicativa de la recepción local del trabajo de Norbert Elias sobre tal desarrollo⁶.

Mucho menos notoria, no obstante su gran aceptación en otros campos, es la influencia regional de Pierre Bourdieu, otro de los pilares en el campo de los estudios corporales junto con Norbert Elias, Richard Sennett, Erving Goffman y Bryan Turner (Shilling, 2003). Este olvido está en mora de compensarse, con mayor razón si se tiene en cuenta que la teoría de la práctica social ofrece el modelo analítico más sensible para examinar la marcada reproducción de la diferencia social y la incisiva violencia simbólica de los procesos de división social del trabajo simbólico, como diversos autores los han reconocido en América Latina (García, 2000; González, 1994; Pedraza, 1996; Quijano, 2000), y porque es en estos aspectos en los que los estudios sobre el cuerpo ofrecen una perspectiva

6 Como ejemplos de diferentes orientaciones, ver Ariès y Duby, 1985; Barrán, 1995; Boltansky, 1971; Corbin *et al.*, 2005; Pedraza, 1996; Sant'Anna, 2001; Sennett, 1994; Soares, 2001; Vigarello 1975 y 1985.

densa y fuerte para incursionar no sólo en las clásicas diferencias modernas, como las de clase, raza, género y edad, en las formas de ejercicio del poder en connubio con el saber, o en los recursos corporales comprometidos en las subjetividades contemporáneas, sino también en temas menos dilucidados, como la comprensión general del orden corporal a partir de la Colonia, los mecanismos de poder instaurados carnalmente en lo que se denomina la diferencia colonial (Quijano, 2000) y, de forma amplia, lo que los estudios interesados en la actualidad en el carácter moderno/colonial del capitalismo definen como la colonialidad del poder⁷, su condición encarnada y la conformación de un *habitus* criollo caracterizado por la doble conciencia, es decir, rasgos de la corporalidad que obstaculizan, con la fuerza que tienen las barreras de la sensibilidad y de la apreciación subjetiva que la primera estimula, el avance hacia otros modelos sociales.

LOS ESTADOS NACIONALES Y LAS POLÍTICAS DEL CUERPO

La primera parte del libro ofrece perspectivas acerca de los procesos de introducción de formas modernas de disciplina relacionadas con las tecnologías que la escuela, la pedagogía y la educación despliegan para formar la subjetividad moderna y la sociedad civilizada. No sorprende que el ritmo de estos textos esté marcado por las sugerencias de Michel Foucault acerca de las formas de gobierno encaminadas a vigilar y orientar el comportamiento individual, dotar al individuo, a través del seguimiento de estrictas normas corporales, de una forma de actuar y de obedecer regida por el principio panóptico, que a la postre, y de ser exitosa, conformará un *habitus* garante del orden corporal moderno y de la cultura somática de la modernidad. De todos los sistemas panópticos que es posible estudiar como parte de una genealogía del poder soberano, la escuela –aparentemente el más benigno por ser el más alejado del principio de hacer morir y dejar vivir, y por lo tanto, del ejercicio de la violencia física, o al menos de concentrar su existencia en principios distintos del de la vigilancia– es el fundamental y más arraigado para el control anátomo-político y el más especializado en las formas de violencia simbólica, particularmente cuando ésta incorpora (forma el *habitus* de) la doble conciencia y la colonialidad del poder. Es en esta perspectiva como aparece en los textos incluidos aquí. Porque también podría ofrecerse una visión poblacional de la educación como se hace en los análisis que privilegian la escuela como institución

7 Castro, 2005; Grossfoguel, 2006; Mignolo, 2000.

biopolítica. Esta orientación es algo posterior a la que se ha estudiado aquí, pues es hacia los años cuarenta y cincuenta del siglo XX (Martínez, 2004) cuando la influencia del desarrollo como mecanismo para administrar la pobreza (Escobar, 1996) reemplaza a la higiene como camino hacia la moralización que el progreso requiere (Pedraza, 1996).

La preocupación de los nacientes estados nacionales por educar al pueblo está naturalmente asociada con la conformación misma de la nación (Herrera *et al.*, 2003), la formación del ciudadano, el trabajador y el obrero. En América Latina otros tópicos marcan notablemente estas décadas: el interés por la homogeneización lingüística, las soluciones al mestizaje y a las diferencias raciales, la forma de la vida urbana y la civilización del campo, el ordenamiento de la familia burguesa y del ama de casa-esposa-madre (Nari, 2004), la organización del tiempo de trabajo y de la ética obrera, y la respuesta democrática frente al miedo al pueblo. El Estado privilegia la escuela para esta tarea. Se diría que durante las primeras cinco décadas del siglo XX la escuela, más que concebirse para la transmisión de conocimiento, se adapta para resolver estas necesidades. Buena parte de la concepción pedagógica y curricular debe comprenderse como respuesta a estas urgencias, razón por la cual se introduce una asignatura como la educación física. El currículo, afirma Ángela Aisenstein, responde a necesidades socioculturales y es un artefacto social. De ahí que comprender cómo se estructura el discurso pedagógico permita asimilar la inserción social de la escuela y de las asignaturas. Asimismo, abarcar su constitución práctica da pie para esclarecer los mecanismos de división del trabajo simbólico en el que la escuela desempeña un papel decisivo. El modo como la educación física planteó en su momento la división entre hombres y mujeres ya nos permite acercarnos al temor que suscitaron el cuerpo y la subjetividad femenina a la cultura somática de la modernidad.

El propósito primero de la educación física no estriba en conseguir que a través del cuerpo los individuos experimenten la energía, el movimiento o el ejercicio como liberación u obtención de fuerza o flexibilidad porque ello tenga un valor estético propio. La introducción de la educación física escolar muestra claramente una etapa y una faceta en que el cuerpo debe convertirse en un instrumento con función antropológica específica. Los autores se refieren a menudo a él como si este cuerpo fuera una entidad autónoma. En él se destaca, ante todo, la propiedad antropológica que la pedagogía le reconoce de poder compensar, mediante el movimiento, el esfuerzo intelectual y el aquietamiento que requiere la formación escolar, especialmente cuando ella busca educar al trabajador. Éste es un momento

en que la dualidad cuerpo-alma y cuerpo-mente adquiere una dimensión particularmente contrastante.

Para ahondar en la instauración del orden del cuerpo en América Latina, es imprescindible hacer los ajustes al principio de acción del poder soberano e introducir algunos aspectos que resultan definitivos para comprender la manera como este poder se organizó y los principios que siguió. Un primer punto tiene que ver con el hecho de que este mecanismo panóptico por excelencia que es la escuela viene en realidad a adoptarse en América Latina ya en el período republicano, o sea, en los años de formación y consolidación de los estados-nación. Éste es un asunto que no ha recibido mucha atención en la recepción regional de los estudios genealógicos. No obstante, no es de talla menor, dada la enorme acogida, no solamente de la genealogía como recurso para explorar el ejercicio del biopoder, sino en particular del desarrollo del concepto de biopolítica, que gana terreno y se emplea crecientemente en la región. Esto significa que el siglo XIX latinoamericano vendría a combinar y a poner en práctica de forma muy apretada principios modernos de disciplinamiento junto con mecanismos de regulación que los estados-nación requieren para su concepción y funcionamiento, es decir, la noción biológica de la vida y, por ende, la concepción poblacional de los ciudadanos, a la vez que las tecnologías de gobierno concomitantes.

Una cuestión inherente a los estudios del cuerpo es la que proviene del enorme consenso en torno de su carácter cultural, simbólico y constructivista. Ello, en cierto modo, no deja de asombrar, pues en las discusiones en la región poco se considera lo que hace precisamente al cuerpo un hecho duro para las ciencias sociales, a saber, su condición material. Pero debido efectivamente a la recepción de la perspectiva genealógica de Foucault, los estudios y las reflexiones han privilegiado el enfoque del cuerpo como campo de fuerzas que lo producen y han sido negligentes con los hechos del orden biológico. De ahí que la inquietud por las formas específicas de ejercerse el poder, por las tecnologías, sea recurrente, máxime para quienes se ocupan de la historia de la educación y, más en concreto, de las prácticas pedagógicas, terminología toda ésta que proviene del arsenal genealógico. Raumar Rodríguez lo expone con claridad: ¿cómo se acoplan la moral y la fisiología para producir un régimen de verdad? El cuerpo se produce a partir de condiciones materiales específicas y en un medio concreto de conocimiento. En esto se traduce la consabida díada saber-poder que interesa a la genealogía y hace posible que se erija un régimen de verdad, que debe estar encarnado para poder ser verdadero. Desde el punto de vista epistemológico, es la producción de

un régimen de verdad capaz de hacer concebir, darle forma y hacer gobernable la población a través de la regulación, lo que empuja el cuerpo hacia el proscenio. En el caso del régimen biopolítico, son las ciencias modernas, con la Biología y la Psicología en la vanguardia, las disciplinas que echan un piso sólido a este régimen.

Aunque la interpretación de Nietzsche sobre el cuerpo no se invoca a menudo en la lectura que las ciencias sociales hacen de Foucault en la región, vale recordar que Nietzsche comprende el cuerpo como un campo de fuerzas y el único punto posible para iniciar una comprensión del ser humano. El desarrollo del cuerpo como entidad política primigenia por excelencia se engrana con la visión de que el gobierno del cuerpo que interesa al Estado debe superar la mera disciplina individual para producir también un cuerpo ampliado: la población, verdadero asunto de gobierno para el Estado nacional. Inés Dussel destaca que a la genealogía le incumbe entonces la historia de las tecnologías, por cuanto ellas permiten analizar la actividad de gobernar. La tecnología es un ensamblaje de conocimientos, tipos de autoridad, vocabularios, prácticas de cálculo, formas arquitectónicas, capacidades humanas que se conjugan, en este caso, en la escuela. El aula, puntualiza Dussel, sería una tecnología donde se emplean diferentes técnicas.

En el caso latinoamericano este tema resulta primordial, comoquiera que la implantación de las tecnologías disciplinares, en especial la de la escuela, que trataré aquí en detalle, ocurre simultáneamente como tecnología disciplinar y reguladora. A diferencia de la paulatina evolución de las ideas y los sistemas educativos que evolucionaron en Europa a partir del siglo XVI (Wulf, 2001), la discusión acerca de las ideas pedagógicas y de su aplicación en la educación popular sólo se hace rotunda en el siglo XIX. Recién entonces se despliegan las fuerzas estatales de gobierno que, pese a todas las limitaciones de alcance, calidad y cobertura, hacen aparecer la educación como asunto de interés estatal. La exposición de discursos y la introducción de prácticas escolares en la región aglutinan intereses anátomo- y biopolíticos (Helg, 1984; Jaramillo, 1989; Zuluaga, 1987; Sáenz *et al.* 1997). Aquí, los sistemas escolares deben, al mismo tiempo, poner en funcionamiento las tecnologías disciplinares que en Europa se habían desarrollado lentamente, y las tecnologías de regulación más recientes que hicieran posibles tareas tan dispendiosas como construir nación a la par que ciudadanos, cometidos que en la genealogía biopolítica designan momentos diferentes.

La formación de ciudadanos, que toma unos cinco siglos en la larga duración de Elias (1969 y 1987) y está más estrechamente relacionada con la evolución de los

monasterios, las cortes, los burgos, las escuelas y las ciudades, sólo más tarde viene a mostrar sus frutos y su utilidad civil, cuando los estados nacionales recurren a la normalización ya ganada para estructurar y gobernar poblaciones. Carmen Soares recuerda que es en la larga duración, considerando la historia de las mentalidades, como es posible identificar los vestigios que deja la educación en el cuerpo, y que son estos vestigios las fuentes disponibles para quien se interesa en esta historia.

En Latinoamérica se sobreponen ambos procesos, y esta premura, tan característica del mundo escolar latinoamericano en el siglo XIX y las primeras décadas del XX, convirtió al maestro en una suerte de prestidigitador. Agente de normalización, de disciplina y de regulación, el maestro debe actuar sobre sí mismo a la manera del gobernante que se forma concienzudamente a través de las tecnologías del yo, ejerce el poder despiadado del soberano de un régimen disciplinario y convierte los discursos de la higiene, la moral, la salud y la educación física, entre otros, en tecnologías de regulación poblacional. Tanto Rodríguez como Marcus Taborda de Oliveira incursionan en el papel del maestro como ejemplo fundamental de la corporalidad que la escuela promueve.

Respecto a este proyecto, Rodríguez nos recuerda que la higiene es su arquitecta, y la eugenesia, su rectora. En la escuela se introduce, incluso para quien nunca va a llegar a ser obrero, el tiempo industrial capitalista. Allí se aprenden el gobierno del cuerpo y el gobierno de sí inherentes al trabajo fabril de ritmo fordista. Ordenar el tiempo, el espacio y el movimiento como lo hace la educación física (Oliveira) es el sustrato de sensibilidad que requiere la producción capitalista. Sin una subjetividad como la que promueve el régimen escolar no es posible hacer gobernable la población, crear gubernamentalidad.

La relación en la que Oliveira incursiona para referirse al nexo entre discursos escolares y educación del cuerpo interesa precisamente porque destaca que es la producción de corporalidad como acto fundacional de la subjetividad moderna el objetivo de la gubernamentalidad, tarea ingente que demanda enormes inversiones, a menudo ignoradas en la contabilidad del estado de la educación en los países de la región. El cuerpo del niño es el principal dispositivo de esta formación, a la vez civilizadora y nacionalista. Tanto en Uruguay como en Paraná y Argentina se ve en funcionamiento el gobierno de los cuerpos echado a andar al tiempo con el gobierno de la población. Después del trabajo hecho en casa y contando con él (razón por la cual la escuela es también lugar de formación de padres y de la familia moderna), la escuela incide en el cuerpo infantil a través del currículo. La

corporalidad moderna resulta de realizar actividades específicas: gimnasia, canto, escultismo, higiene, trabajos manuales. Oliveira persigue el sentido de las ocupaciones que garantizan que la corporalidad se refiera a la capacidad de comunicación que debe instilarse para hacer posible el orden social. Pero también nos recuerda que la corporalidad es contingente histórica y culturalmente, y que la educación del cuerpo que se expresa en las prácticas corporales deviene una corporalidad específica, en este caso, una que comunica con el alma.

El cuerpo se produce en la escuela con un currículo, un tiempo, un espacio, unas asignaturas, un maestro, un atuendo, movimientos y divisiones. Por eso, es en ella donde se leen los fundamentos de la cultura somática de la modernidad. Los aspectos que abordan los autores de este libro muestran diversas facetas de este proceso en América Latina: la afirmación del Estado nacional en Brasil (Oliveira), la lucha de la civilización y el progreso en contra del salvajismo (Rodríguez), la formación de la nación, la moral y la raza argentina (Aisenstein) y el cuidado de la salud pública e individual como insumo indispensable para el trabajo. Mientras que hasta mediados del siglo XIX se empleaba la fuerza de trabajo disponible y la considerada inútil se despreciaba, a partir de entonces esta fuerza debió transformarse toda para el trabajo. El paso del siglo XIX al XX nos muestra que el cuerpo emerge como problema y debe preparárselo para los embates de la vida moderna. De ahí que en este período se movilicen los dispositivos específicos con los cuales se trata la corporalidad (Oliveira). Se hace necesario homogeneizar la diversidad racial, al igual que enfrentar los problemas nerviosos asociados a la vida urbana y moderna que conducen a la degeneración de la raza. El ejercicio físico, entonces, endereza moralmente (Aisenstein) y la asignatura escolar que recibe el nombre de educación física se distancia de una concepción general de la educación del cuerpo –*physica*–, como subraya Oliveira. En el conjunto de las asignaturas escolares esta asignatura debe entenderse como la que procurará un equilibrio en relación con el trabajo intelectual, y así, una formación higiénica que sea también soporte para la educación de personas productivas. Aisenstein insiste en la conveniencia de que la noción de cultura física designe todas las actividades (deporte, recreación y gimnasia) que componen un conjunto altamente codificado e institucionalizado. Esta cultura física que habita la escuela y se traduce en la asignatura de educación física no se asimila al trabajo corporal que se lleva a cabo en gimnasios, en parques, en cursos de aeróbicos, yoga o técnicas corporales. La educación física quiere contrarrestar los males urbanos y el agotamiento intelectual provocados por el sedentarismo escolar, al tiempo que intenta normalizar a los alumnos y normar sus movimientos. Tales intenciones de

los sistemas escolares hasta mediados del siglo XX conviven con otros modelos en los que, al tornarse más evidentes los fines estéticos, se enfatiza en que los efectos emocionales del juego, de la acción corporal y del dominio de sí se orienten a forjar una personalidad independiente (Aisenstein).

El propósito general de la época es gobernar a los sujetos a través de formas de contención, mecánicas; no se trata aún de los mecanismos de autorreflexión como el que insinúa posteriormente el ejemplo que trae a colación Dussel. Puesto que el principal recurso es el trabajo, también se construyen sentimientos colectivos y patrióticos en desfiles, estadios (Aisenstein) y deportes. Las sociedades se vuelven urbanas rápidamente. En Argentina, por ejemplo, ya en 1920 está en funcionamiento la estrategia correctiva de la matriz disciplinar.

En este modelo antropológico que paulatinamente transforma las prácticas pedagógicas de las pedagogías católicas de sumisión y de la escuela antigua (Sáenz *et al.*, 1997), el niño no debe ser castigado ni humillado; a través de la sensibilidad se conquistan el espíritu infantil, su voluntad, su pensamiento y su acción. Y aunque la lectura más frecuente de este proceso se haga en términos de la anátomo-política, ya se siembran los gérmenes de las subjetividades que décadas más tarde seguirán un habitus hiperestésico. Toda vez que la subjetividad se realiza a través del cuerpo y de las prácticas materiales que moldean el comportamiento, también las reglamentaciones del vestido y del uniforme escolar, particularmente, obedecen a los propósitos de la escuela.

Dussel profundiza en la situación en la que, tanto en aras de la libertad como del conformismo contemporáneo, la escuela pone en funcionamiento tecnologías del cuerpo. Lejos de ser un recurso superado, nos muestra que la ley social mantiene su dominio sobre los cuerpos a través de mecanismos disciplinares como el que se ejerce por medio de las prendas. En América Latina los uniformes escolares se introdujeron como parte del proceso de higienización y de construcción nacional, pero también en muchos países cumplen actualmente la función de reproducir el orden simbólico; en este sentido, los jóvenes los perciben también como enemigos de la libertad y la individualidad (García, 2003; Salazar, 2005), aunque los emplean efectivamente como marcas de distinción social. El caso que describe Dussel, en contraste, subraya que los uniformes como tecnología del cuerpo pertenecen al régimen de apariencias que convierten el cuerpo en un signo legible a través del cual se reconocen la sumisión, la subversión, la transgresión, la posición social y el estilo. En la genealogía de la modernidad, nos recuerda el autor, deben incorporarse

las lógicas de las estrategias de oposición que provienen también de estos procesos frágiles de configuración de la corporalidad moderna, y que componen las formas de resistencia de la vida escolar y la subjetividad de los alumnos.

En Estados Unidos el uniforme no se ha introducido para homogeneizar a la población estudiantil, sino para reforzar un precepto fundamental del orden democrático: al actuar con austeridad sobre sí, el individuo pone en práctica una técnica de sí que debe forjar su subjetividad a contrapelo del consumismo. La misma tendencia nos la muestra Denise Bernuzzi de Sant'Anna páginas después, con respecto al control que se debe ejercer frente a la abundancia y a lo atractivo de la comida. En ambos casos, la confluencia de trabajos éticos y estéticos apunta ya a los rasgos del orden estético-político del mundo contemporáneo.

La introducción de la estética como campo de reflexión filosófica incidió a comienzos del siglo XX en las ideas pedagógicas en América Latina. Aunque tímidamente, ya vimos que la sensibilidad infantil aparece bien pronto como argumento para la conquista del alma (Sáenz *et al.*, 1997). Los avances en la psicología cognitiva y del desarrollo han conducido a que la educación estética se considere una necesidad apremiante en la educación escolar. No se trata de introducir las bellas artes como asignaturas escolares, sino de atender a los aspectos estéticos de la antropología pedagógica, como los planteó Schiller. El llamado de Soares a recordar que el cuerpo es lugar de pertenencia e identidad, y que es la estética la orientación escogida para introducir la perspectiva de la propia percepción y experiencia del cuerpo, subraya que éste permanece como indicador principal de los modos por los cuales aprendemos a vivir en sociedad. Pensar en el cuerpo, nos dice Soares, es pensar en cómo se representa una sociedad. Y es también comprender los mecanismos que crea para conseguirlo y las contiendas que surgen para resistirse a ellos.

SUBJETIVIDAD Y CORPORALIDAD: EL RÉGIMEN ESTÉTICO-POLÍTICO

Los estudios sobre las políticas del cuerpo desarrollan los principios de una analítica del poder en la escuela con base en los conceptos propuestos por Foucault para comprender el ejercicio del poder de forma positiva, y en relación con la necesidad de los estados modernos de contar con una población que se ha tornado gobernable mediante la adopción individual de una disciplina adquirida con la creación de un

habitus específico formado a su vez según normas de urbanidad, higiene y pedagogía. Erigidas en costumbres, estas normas tienden a configurar un modelo antropológico que de forma algo paradójica se fundamenta en un uso escindido del cuerpo y de la mente, pero confía en que las prácticas pedagógicas consigan integrar estas entidades en el ciudadano y el trabajador, que engranan con la producción capitalista, el orden urbano y burgués, y la colonialidad subjetiva.

Los fenómenos que sobresalen en la segunda parte del siglo XX muestran un panorama cambiante. Varias cosas se relacionan. La primera es que son precisamente estos fenómenos los que llamaron la atención de las ciencias sociales hacia el cuerpo, en particular, el hecho de que desde los años sesenta la presencia corporal se hace más evidente en la sociedad. El continente moderno, conseguido en cada persona y en poblaciones enteras gracias a la disciplina adquirida corporalmente por cada quien –la que madres, maestros, médicos, psicólogos, sacerdotes, funcionarios y policías inculcaron mediante ejercicios, formas de actuar, de querer, de sentir, de vestir, de comer, de organizar el tiempo y el espacio, de concebir las capacidades y potencialidades, de sentirse parte de una nación, de conocer y de pensar– y engranada poblacionalmente en familias, clases, empresas, fábricas, hospitales, ejércitos, escuelas, así como en instituciones sociales que intentaron controlar a quienes no quedaron incorporados a ellas (huérfanos, desempleados, locos, viudas, vagos) y resultaron contenidos en tasas de pobreza, de subdesarrollo, de analfabetismo, de desempleo, en expectativas que resuenan en los indicadores estadísticos (Cadena, 2004); todos los esfuerzos hechos en pos de una cultura somática moderna, en suma, se desmoronaron tras anticonceptivos, psicodelia, liberación femenina, vanguardias artísticas, fenomenología, Vietnam, pobreza, hambrunas, guerra fría, orientalismos, mayo del 68, devastación ecológica, desempleo, Tercer Mundo, explosión demográfica, antipsiquiatría, tasas nunca alcanzadas de nutrición, bienestar y desarrollo, desastres nucleares, y pese a todos los intentos de cambiar unos indicadores por otros. Y se relajó la espalda, retrocedió el pecho, se desnudaron y ondularon tobillos, brazos, torsos y vientres. La sensación del aquí y el ahora desvirtuó la contención para el mañana, porque el mañana no llegó como se lo esperaba.

Si se piensa en lo que la expresión del desnudo tiene en común con las preocupaciones por el vestido y la apariencia, por conseguir salud a costa de aumentar el riesgo y el sufrimiento, si se consideran los procesos de transformación e intervención corporal que hacen los travestis, si reparamos en las discusiones sobre el aborto o en el privilegio concedido a la percepción visual que se expresa

en la comida y el espacio, vemos surgir las expresiones hiperestésicas⁸. El siglo XX cabalgó hacia una antropología estética que en el mundo contemporáneo emerge en el cuerpo. No lo hace solamente en su apariencia, sino ante todo en el valor de la experiencia corporal, de la corporalidad para la comprensión de nuestra condición humana, de la lucha librada por la fenomenología contra la dicotomía cuerpo-mente.

El empeño por desarrollar las dimensiones sensibles tanto en la educación como en los argumentos subjetivos que gestan las versiones de los derechos en el mundo contemporáneo, de la salud, del bienestar, del desarrollo humano, de la calidad y el estilo de vida, remite a una condición que nos ha expuesto a los argumentos estéticos. Esta comprensión de sí mismo se gesta con otras posibilidades para el ejercicio del poder, recursos que rebasan los intereses biopolíticos de los estados nacionales, para hacernos humanos en el concierto de una pléyade de intereses provenientes de los más distantes ámbitos. La búsqueda de individualidad, experiencia de sí o personalidad muestra facetas inéditas de los intereses políticos susceptibles de ejercerse sobre las personas, los ciudadanos y, particularmente, los sujetos. Dicho interés dialoga con las formas de pensarse los seres humanos como personas y de hacerse a sí mismos, de interpretar y querer realizar el conjunto de derechos que definen el carácter humano y ciudadano, pero también el de diversos grupos interesados en ampliar el ámbito de las experiencias socialmente legítimas. Con la confluencia de corporalidad y subjetividad se descubre el mundo en el que, en aras de traspasar dualidades ilustradas y modernas, nos adentramos en visiones que nos disponen para ejercer y ser objeto de las estético-políticas. Se trata de dimensiones no siempre adyacentes al ordenamiento del poder soberano a través de una política de disciplina anatómica que actúa mediante el miedo al dolor y al ejercicio del poder regulador de poblaciones identificadas estadísticamente y concertadas alrededor de la certidumbre de pertenecer a una cohorte, un rango o un decil.

Los trabajos en los que avanzan diferentes investigadores en América Latina al establecer interrelaciones complejas de fenómenos de alcance mundial con las particularidades de la región, e incluso de regiones y poblaciones específicas, son también un itinerario importante en los estudios sobre el cuerpo. Puesto que la honda impronta de la analítica del poder muestra un relieve profundo en esta área

8 He definido las hiperestesias como la experiencia incrementada de sí a través de las percepciones corporales y de la clasificación y ordenamiento estético de las sensaciones y, en general, de la sensibilidad (Pedraza, 1996 y 1999).

de estudio, conviene ajustar sus principales concepciones a la forma como se han tramado el ejercicio del poder y la división social del trabajo simbólico en torno de los diferentes aspectos que históricamente se han considerado elementos corporales en la región.

La manera como se ejerce el poder soberano tiene piso en una concepción antropológica que formula un ser humano compuesto de alma y cuerpo en tensión. Sin embargo, esta forma de ordenar la experiencia no se limita a la consideración clásica que ha visto el alma prisionera del cuerpo y, por lo tanto, señala que éste debe ser ignorado o eliminado. Por el contrario, el cuerpo barroco, lejos de ser despreciado, se apresta como una entidad cuyo valor consiste en ser apta para experimentar una forma de disciplina como la que caracteriza la vida monástica o los suplicios carnales, justamente porque tales prácticas disciplinarias revierten en el alma a través del dolor físico y del potencial espiritual que emana de la capacidad de soportarlo y de encontrar en él un placer surgido de compartir el dolor de Jesús (Borja, 2002). Este mismo principio lo emplea el poder soberano valiéndose del terror de los suplicios, ya no autoinfligidos en busca de la gracia, sino como castigo carnal al alma y como disciplina de obediencia y sumisión (García, 2000). Se trata de un modelo antropológico apoyado en una epistemología que ve el dolor carnal como un camino hacia la iluminación espiritual a través de la sujeción subjetiva presente en el temor: temor a Dios, temor al Rey, temor al Padre.

Pese a que las organizaciones sociopolíticas democráticas ganan paulatinamente legitimidad a partir del siglo XIX, el modelo antropológico no se transforma por completo sino que adopta nuevas entidades, sin por ello desterrar otras. Así, por ejemplo, coexisten la mente y el alma, aunque la primera tienda a sustituir a la segunda a medida que la psicología gana capacidad explicativa. Lentamente cede la tensión y la vida humana alcanza su mayor expresión cuando se realiza como un ejercicio de desarrollo racional. Las experiencias de esta labor no se organizan en torno de la disciplina de la carne, de su laceración, sino de una entidad corporal que responde a las explicaciones puestas a disposición por la anatomía y la fisiología.

El cuerpo carnal, continente de pasiones, verdadero escenario de pecados instigados por entidades como la lujuria, la pereza, la vanidad, se va convirtiendo desde el Renacimiento en un mecanismo. El decaimiento de tales debilidades despeja un terreno que pasan a ocupar entidades mecánicas que no obedecen a sensaciones como el miedo o el dolor. La organización músculo-esquelética, la apreciación de

las funciones de los órganos y los fluidos corporales, no encaja del todo con una disciplina del temor. Para que tal organismo cumpla su cometido antropológico, se discierne otro tipo de ejercicios, no ya para la carne apasionada, sino para los órganos mecánicos: moverlos, mantenerlos en buen estado, alimentarlos con los nutrientes necesarios, darles buen aire, agua, calor, abrigo. Estas tareas pasan poco a poco a ocupar la vida de las personas para que estos cuerpos, formados según tales leyes científicas, comuniquen a la mente los principios que la organizan: racionalidad, claridad, distinción, juicio. Con semejantes cualidades no se encuentra la gracia; en cambio, se constituyen seres racionales, pensantes, ilustrados, ciudadanos, productores, trabajadores. La disposición –habitus– para la riqueza material tiene asidero en una disciplina cuya expresión se halla en el esfuerzo, el rendimiento y la productividad. En este régimen, donde gobierna el poder pastoral, el dolor –que no está ausente– no goza de un valor en sí mismo; sólo si este dolor se traduce en un componente del canon simbólico tiene un sentido; de lo contrario es vano y, a la larga, incluso, pasa a considerarse no sólo inútil sino contraproducente, porque impide el uso claro y distinto de la razón. Más adelante, ya en el umbral del siglo XX, ocasiona traumas, rencores y heridas emocionales que obstruyen el transcurso de la vida individual, familiar y social. El conjunto de recursos con que el Estado, las instituciones sociales y las organizaciones de todo tipo ejercen el biopoder apela a este modelo antropológico propiamente moderno.

Los desacuerdos que surgen con tal concepción tienen una larga historia, pues los intereses antropológicos holistas han corrido paralelos a esta historia oficial. Pero ya hacia finales del siglo XIX, justo cuando en América Latina la segunda modernidad requiere intensificar los ejercicios de biopoder en los que se compromete el cuerpo concebido médicamente, también se abren camino entidades antropológicas del orden estético que prefiguran nuevas entidades. Los llamados a una educación estética se hacen más frecuentes, y Soares nos muestra cómo se ha desenvuelto la intención estética, con todo y las confusiones asociadas a su uso. Las críticas a las epistemologías racionalistas y objetivistas desbrozan el camino para que la sensibilidad, la perspectiva interna y propia de la persona, entre a formar parte de las experiencias que deben ocupar la vida humana. Estas experiencias no se conciben ya asociadas al dolor carnal y a espolear las pasiones carnales para recibir la gracia espiritual por medio del padecimiento. Asimismo, se van devaluando los intereses en la eficiencia, el rendimiento y el racionalismo. Pereti y Silva destacan que la estética se propone como un camino de aprendizaje ético en el que la sensualidad confronta el orden de la razón. El motivo fundamental de esta transformación antropológica se sitúa en que sólo si el individuo puede

expresarse, adquiere sentido su vida. Y esta expresión no debe estar limitada al ámbito de la mera razón, sino que debe surgir de la entidad antropológica de más reciente aparición: la subjetividad. Puesto que la subjetividad es la realización de la existencia corporal⁹ y se produce como resultado de estar-en-el mundo, la forma en la que se concreta la vida humana, tareas como desarrollar la percepción y dar a los sentidos la posibilidad de participar en la construcción del conocimiento son algunas de las labores que se han incluido entre los ideales pedagógicos y existenciales. Desarrollar la sola racionalidad se torna un ideal árido que pierde legitimidad como argumento de vida.

Las experiencias estéticas abundan. En ellas han fijado su atención los autores de los textos recogidos en la segunda parte de este libro. Lo que tienen en común es el hecho de tratarse en todos los casos de fenómenos que se fundan y se justifican porque provienen del interior de la persona. Vale aclarar que el interior no es el alma, ni tampoco el organismo. El interior donde está activa la subjetividad, donde ella puede existir y ser el núcleo de la vida humana, es plenamente estésico.

Un momento en el que dicho ímpetu se hace visible y se inician las tensiones que arrastra es el que reseña María del Carmen Suescún a raíz de los debates ocasionados por la exhibición de dos pinturas de desnudos femeninos en la década de los años treinta del siglo XX en Bogotá. Si bien ya unos años antes se habían expresado las inquietudes subjetivas del modernismo en las que el viaje al interior de sí mismo a través de los sentidos aparece como un recurso vanguardista y sirve para exponer argumentos que remecen la concepción política de la sociedad, y abogar por las causas subjetivas, es decir, corporales, largamente contenidas y constreñidas (Pedraza, 2000), la exhibición pública de las obras que analiza Suescún muestra la fuerza que en este momento adquiere el cuerpo como un recurso de luchas sociales y culturales, y como metáfora política que desvela el meollo mismo del ejercicio político. El cuerpo que ha sido tallado mediante principios higiénicos, médicos, pedagógicos, que ha sido radicalmente separado en función de los sexos, los preceptos de moralidad católica y de producción burguesa, se expone entonces en la forma de desnudo de mujer ante las autoridades de los poderes tradicionales, para reivindicar la experiencia sensible. El cuerpo se expone aquí porque desnuda las tensiones políticas y por su capacidad para invocar la experiencia individual y social en una lucha por redefinir las formas de la división social del trabajo simbólico y de la expresión de las experiencias personales. Las dos obras analizadas

9 A menudo se la nombra como corporalidad, que vendría a ser un ángulo distinto, para señalar la intención holista de las antropologías contemporáneas.

enfrentan también, como parte de esta lucha, el surgimiento de las estéticas masculinas y femeninas, ambas experimentadas de modos distintos por las generaciones contemporáneas y ambas reclamando ser percibidas en un nuevo orden político de la sociedad, en el que el cuerpo incluya de manera activa fuerzas hasta entonces pasivas.

En los años veinte y treinta del siglo XX aparecen los primeros síntomas hiperestésicos en la sociedad y los principales argumentos que en las décadas siguientes se convirtieron en recursos para el ejercicio de la estético-política. No solamente el temor a la sensualidad y a la condición femenina, también el temor al pueblo y a los efectos democratizadores está presente en las tensiones corporales de la época. El uso alegórico del cuerpo femenino resume las tensiones en torno de los conflictos instaurados por la biopolítica: la raza, las clases, los sexos, aparecen todos feminizados en los desnudos.

Otra faceta que la noción de subjetividad permite comprender es la de las posibilidades de expresión distintas de las del yo. El caso que analiza Teresa Porzecanski del ritual umbanda practicado en Montevideo enseña cómo funciona la persona cuando el yo y la mente se apaciguan, después de una intensa intervención de preparativos y movimientos que fuerzan el cuerpo a significar. El trance aparece como una experiencia estética de comunicación para los participantes en el ritual y es posible porque los sujetos quedan liberados de la responsabilidad del sentido. La persona, desindividualizada, liberada de su yo, no necesita ser coherente; simplemente se pone a disposición y, con ello, se convierte en símbolo. Aquí, como en el travestismo, tanto la hexis como el atuendo cumplen un papel decisivo, pero también contrario al que solemos atribuirles, y al que ilustran Rocío Gómez y Julián González en la ciudad de Cali. En el ritual umbanda, el atuendo y los preparativos ocultan las disposiciones cotidianas y consiguen marcar una distancia frente a la vida corriente. En este hiato, la persona se libera por vía corporal de su identidad fiduciaria, de la marca de su yo, para ser puro símbolo. En el travestismo, que ocupa a Andrea Jęftanovic, basándose en obras literarias y cinematográficas, se pone de presente que la identidad de género es una convicción íntima y profunda que anida en el entramado de la subjetividad. Sin embargo, no es una convicción abstracta; requiere también del atuendo, de la hexis, para poder realizarse personal y socialmente. En cuanto los umbandistas permiten que el cuerpo se libere a través del atuendo y del movimiento, los travestis se aferran a estas mismas prescripciones pero, en su caso, concertadas según el canon retórico del género, para realizar su identidad de género. El cuerpo es un

locus de significado de género porque permite traducir el sueño de sí mismo como política de la subjetividad *queer*. En la representación para la vida diaria y para la escena, la forma como el travesti se siente a sí mismo, su experiencia estética, expresada y comprendida socialmente a través del arreglo y del vestido, producen el significado de género.

Con todo, el cuerpo travesti, como soporte de sexualidad y género, no está atrapado en la lógica binaria, como sucede con los clientes de gimnasios y salas de estética, cuya experiencia estética está fuertemente orientada a sentir y expresar el orden binario de los sexos. Las diferencias de género que explora el grupo de Alexandre Vaz subrayan que la conquista de la masculinidad y la feminidad que persiguen los jóvenes clientes del gimnasio en Florianópolis incluye la procura del dolor muscular, de la privación y del sufrimiento que ello causa. Sin embargo, no debe llamarse a confusión con el canon estético monacal: en estos jóvenes, la violencia autoinfligida es legitimada por la mirada y en ella se gana la certeza del deber cumplido. En la pedagogía que se sigue en los gimnasios, mirar y sentirse mirado son los objetivos de la disciplina. Al consumir al otro a través de la mirada, al ser percibido, el cuerpo se convierte en el principal elemento de la subjetividad. Los hombres esperan el reconocimiento de los compañeros en el prestigio cosechado mediante un dolor que se traduce en músculos que incrementan la capacidad de seducción, pero que ante todo debe ser legitimado por los pares. Los hombres se embellecen para su propia mirada de género. Las jóvenes, a su turno, esperan la mirada masculina del deseo. El valor de las experiencias yace en las sensaciones y percepciones de ser magras y tonificadas las unas, y tener el cuerpo musculoso y fuerte los otros. Al adquirir la forma y la consistencia justas, se previene también la fealdad.

El trabajo muscular es el recurso principal para forjar la subjetividad, al menos en estos lugares y allí donde el resultado puede exhibirse: la fiesta, el grupo, la playa. Estas actividades y estas formas de consumo visual, de expresión óptica del deseo, corresponden a una pedagogía del cuerpo sugerida, enseñada y reproducida en los medios de comunicación. Los recursos hiperestésicos brindan las formas para el ejercicio de la estético-política. Según Sant'Anna, el riesgo de fealdad, enfermedad y obesidad, no como conceptos abstractos sino como sensaciones propias, permite que la subjetividad se componga también de la necesidad de control frente al cúmulo de imágenes provocativas que ofrece la comida. El individuo se forja en una tensión y en un ejercicio permanente de resistencia, en el cual la

sensación de sí mismo como cuerpo delgado, sin grasa, fortalecido y tonificado se resiste a la tentación representada por la comida, la pereza o el sedentarismo.

Estar en tensión consigo mismo y ejercitarse muscularmente, pero también organizar la apariencia. En la ciudad de Cali, la sensibilidad que funciona como núcleo de sí mismo se expresa en la experiencia estética del arreglo personal y en el ingente esfuerzo de producir un sentido propio, a despecho de la capacidad del consumismo de reducirlo todo al puro signo. Invertir en un proyecto corporal por la vía del consumo, y tratar de aplacar así el malestar de los acomodados, es la tarea que Rocío Gómez y Julián González reconocen en estos jóvenes, que luchan por resistir a la disolución total del sentido. Nuevamente, son el vestido y la hexis, como los son para travestis y umbandistas, las herramientas con que se quiere forzar el cuerpo a significar por sí mismo. Pero la diferencia aquí reside en el yo expuesto en la personalidad: a los jóvenes les interesa sublimarlo invirtiendo en el cuerpo. Que el cuerpo como experiencia de sí mismos y como expresión de tal experiencia dé vida al estilo es un recurso estético-simbólico que despliega en el cuerpo los repertorios simbólicos y expresivos que les procuran sentido. En la medida en que se trata de sentidos y símbolos personales, grupales y también de clase o étnicos, o una mezcla de éstos, organizados además para darle forma y expresión a su personalidad, no alcanzan la eficiencia simbólica del rito umbanda de amplio alcance social, ni la eficiencia que, pese a la resistencia y a la ambigüedad, consigue también el travesti.

En los jóvenes, sea en el gimnasio, a través de la figura o del atuendo, el recurso al cuerpo tiene un carácter fragmentario y algo endeble, pues no comprende completa ni correctamente las condiciones de existencia. Su estar-en-el-mundo se fija obsesivamente en la imagen corporal, una experiencia recortada de todo lo que está contenido en la corporalidad. A pesar de ello, forjar un estilo personal mediante el proyecto corporal proporciona una sensación de sí mismo que manifiesta la vida emocional a través de la apariencia y es el esfuerzo por aliviar el sufrimiento de un yo frágil amenazado por el consumismo.

La expansión estética se advierte en el amplio uso de la noción de estilo de vida. El estilo no es entonces nada más una apariencia proyectada con la hexis. En particular, el estilo de vida saludable, que sirve en la actualidad como motivo ostensible en campañas de salud en todo el mundo, surge de lo que Alex Branco Fraga entiende como el paso de una biopolítica analógica a una de tipo informacional. Esta última se caracteriza por la expansión de la retórica político-

sanitaria, cuyos principales recursos están en representaciones acerca de la vida saludable. Las vemos a diario en los medios de comunicación y en las campañas oficiales, así como en las que lideran organismos internacionales. La difusión de un principio estético para guiar la vida, como es el estilo de vida saludable, tiene como condición previa el largo trabajo de higienización y medicalización, en virtud del cual la sociedad y los individuos han adoptado como experiencia la noción de riesgo. Esto significa para Fraga sentir efectivamente que el cuerpo y la salud son vulnerables y están en permanente amenaza.

Vale notar la diferencia que resulta en el uso estético de la idea de un estilo. Mientras que el caso que estudian Gómez y González entre los jóvenes acomodados de la ciudad de Cali hace hincapié en el estilo personal como una cualidad específica que debe dar relieve a las características únicas de la personalidad individual, el estilo de vida saludable promovido por las campañas de salud apunta a estilizar la vida poblacional, como ocurrió con la campaña higiénico-moral desatada desde las últimas décadas del siglo XIX y que se extendió aproximadamente hasta mediados del siglo XX. Las representaciones que se ofrecen de la vida saludable tienen un fundamento estético, que, de nuevo, como en las campañas de control de la natalidad de mitad del siglo XX, recurren enfáticamente a las estadísticas; pero esta vez no fomentan el miedo al hiperpoblamiento del planeta como amenaza compartida, sino que siembran en la autopercepción el riesgo de la obesidad, la fealdad, el decaimiento y la enfermedad. En la medida en que se desarrolle en las personas la capacidad de cuidar de sí mismas, puede considerarse que el estilo de vida activo rige como horizonte de percepción. El mismo fundamento aparece ilustrado por Sant'Anna en relación con la belleza, la salud y los hábitos alimenticios. La conexión establecida a lo largo de varias décadas de esfuerzo cultural da como resultado la tríada de la megaindustria: alimentación-salud-belleza. La evolución, asimismo, del vínculo bueno-bello-saludable es un tropo de la cultura somática de la modernidad (Pedraza, 1996) que fortaleció la sensación de riesgo que habita como recurso estético-político en cada quien y entre poblaciones —en algunas más que en otras— y sirve para que la alimentación se utilice como elemento de control.

Tanto en los alimentos, en el movimiento, en los recursos sanitarios como en el arreglo personal está presente el mismo mecanismo que insta al sujeto a ejercer por sí mismo la actividad clave del régimen estético-político: escoger. El sujeto contemporáneo no se somete por las vías del terror, de la obediencia o del anhelo de un futuro próspero. Este individuo informado debe escoger en el interminable y

denso mercado del consumismo. Escoge qué come, cuánto y cómo; escoge qué viste y cómo lo usa; escoge cómo se transporta, cómo se mueve, cómo y con qué intensidad y propósito se ejercita físicamente; escoge cómo trata sus enfermedades y dolencias, con qué tratamiento y bajo cuáles premisas médico-antropológicas. Educar para escoger, sugieren Gómez y Gonzalez, es una de las tareas que llenan la vida de los jóvenes. En este preciso acto se hacen realidad las formas de intervención. Escoger es el momento crucial del régimen estético-político, cuando las posibilidades económicas, simbólicas, informativas y todas las fuerzas subjetivas deben encontrar en un objeto o servicio la traducción apropiada. Al escoger, se hacen operativos los principios que han dado forma a la corporalidad que se expresa en ese acto y espera los beneficios. Los circuitos globalizados se concretan en buena parte en el mercado y el consumo, pues allí escogen los individuos y expresan la dimensión estético-política del fenómeno de la gubernamentalidad. Es en la acción específica de quien de forma motivada e informada escoge cuando tiene lugar el ejercicio estético-político: atravesado por el riesgo que se corre, en el consumo se conjugan las formas de concebir personal y socialmente la relación “entre el yo y el nosotros”, que es el quehacer por antonomasia de las políticas y las estéticas del cuerpo.

Pero escoger es también una expresión que ofrece alternativas de vida y puede ilustrar de manera radical lo que contiene una lucha estético-política. Para cerrar este compendio, incursioné en el difuso sentido de la noción de cuerpo. Esta vaguedad resulta notablemente visible cuando se enfrenta a la idea de la vida, como sucede en los debates sobre la legalización del aborto. En este ensayo subrayo lo que hay de indescifrable e irreconciliable en el reclamo hecho, por un lado, con la intención de hacer valer lo que la definición antropológica contemporánea considera que es el valor supremo para los seres humanos: la vida. Y por el otro, el reclamo que los movimientos de mujeres hacen cuando reivindican el cuerpo como expresión suprema de su autonomía y, por consiguiente, el derecho a gobernar, a través del cuerpo, su propia vida.

BIBLIOGRAFÍA

- Agamben**, Giorgio (1998). *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-Textos, 1995.
- Ariès**, Phillippe y Georges Duby (1985). *Historia de la vida privada*. Cinco tomos. Madrid: Taurus, 1989.
- Barrán**, José Pedro (1995). *La invención del cuerpo*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Berthelot**, Jean Michel (1995). "The Body as a Discursive Operator. Or the Aporias of a Sociology of the Body", *Body & Society* 1(1):13-23.
- Blacking**, John (1977). *The Anthropology of the Body*. London, New York, San Francisco: Academic Press.
- Body & Society*, London: SAGE, 1985-2007.
- Boltansky**, Luc (1971). "Les usages sociaux du corps", *Annales*, 28: 205-233.
- Borja**, Jaime Humberto (2002). "Cuerpos barrocos y vidas ejemplares: la teatralidad de la autobiografía", *Fronteras de la Historia*, 7: 119-136.
- Bourdieu**, Pierre (1977). "Remarques provisoires sur la perception sociale du corps". *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 14: 51-54.
- (1979). "Conclusion: Classes and Classifications. Postscript: Towards a 'Vulgar' Critique of 'Pure' Critiques", en *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. Harvard University Press (1984), pp. 466-500.
- Bynum**, Caroline (1999). "Why all that Fuss about the Body? A Medievalist's Perspective", en **Bonnell**, Victoria y Lynn Hunt (Eds.). *Beyond the Cultural Turn*. University of California Press, pp. 241-280.
- Cadena**, Ana María (2004). *Proyectos sociopolíticos, poblacionales y familias: de las políticas de higiene al control a través del afecto. Colombia 1900-1999*. Bogotá: Universidad de los Andes, CESO.
- Castro Gómez**, Santiago (2005). *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Corbin**, Alain *et al.* (2005). *Historia del cuerpo*. Tres Vols. Madrid: Taurus.
- Corbin**, Alain y Perrot, Michelle (1987). "Entre bastidores", en *Historia de la vida privada*. T. 4. Madrid: Taurus, 1989. pp. 419-620.
- Crossley**, Nick (1995). "Merleau-Ponty, the Elusive Body and Carnal Sociology", *Body & Society* 1(1): 43-63.
- (1996). "Body-Subject/Body-Power: Agency, Inscription and Control in Foucault and Merleau-Ponty", *Body & Society* 2(2): 99-116.
- Dreyfus**, Hubert y Paul Rabinow (1982). *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2001.

- Elias**, Norbert (1969). *Über den Prozess der Zivilization. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*, 2. Aufl., Frankfurt a. M., Suhrkamp, 1979.
- (1987). “On Human Beings and their Emotions: A Process-Sociological Essay”, en **Featherstone**, Mike *et al.* *The Body: Social Process and Cultural Theory*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage. pp. 103-125.
- Escobar**, Arturo (1996). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y reconstrucción del desarrollo*. Bogotá: Norma.
- Falk**, Pasi (1994). “Body, Self and Culture”; “Corporeality and History”, en *The Consuming Body*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage, pp. 1-67.
- Featherstone**, Mike (1982). “The Body in Consuming Culture”, en **Featherstone**, Mike *et al.* *The Body: Social Process and Cultural Theory*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage, pp. 170-196.
- Featherstone**, Mike y Bryan Turner (Eds.) (1995-2006). *Body & Society*. London: Sage.
- Feher**, Michel *et al.* (1989). *Fragmentos para una historia del cuerpo humano*. Tres Vols. Madrid: Taurus, 1990.
- Foucault**, Michel (1982). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta, 1994.
- (1984). *La inquietud de sí*. México: Siglo XXI, 1987.
- (1988). *Tecnologías del yo*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, 1996.
- Frank**, Arthur W. (1991). “For a Sociology of the Body: An Analytical Review”, en **Featherstone**, Mike *et al.* *The Body: Social Process and Cultural Theory*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage, pp. 36-102.
- García**, Carlos Iván (2003). “Construcción del cuerpo”, *Edugénero. Aportes investigativos para el cambio de las relaciones de género en la institución escolar*. Bogotá: Universidad Central, DIUC.
- García**, Raúl (2000). *Micropolíticas del cuerpo. De la conquista de América a la última dictadura militar*. Biblos: Latitud Sur.
- Geyer**, Christian (Hg.) (2001). *Biopolitik. Die Positionen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Giddens**, Anthony (1991). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península, 1997.
- Goffman**, Erving (1969). *The Presentation of Self in Everyday Live*. Harmondsworth: Penguin.
- González** Stephan, Beatriz (1994). “Modernización y disciplinamiento. La formación del ciudadano: del espacio público y privado”, en **González** Stephan, Beatriz *et al.* (Comps.). *Esplendores y miserias del siglo XIX. Cultura y sociedad en América Latina*. Caracas: Monte Ávila, Latinoamericana, Equinoccio, Universidad Simón Bolívar, pp. 431-455.
- Grossfoguel**, Ramón (2006). “La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global”, *Tabula Rasa. Revista de Humanidades* (4): 17-48.

- Hardt**, Michael y Antonio Negri (2000). *Imperio*. Buenos Aires: Paidós.
- Helg**, Aline (1984). *Civiliser le peuple et former les élites. L'éducation en Colombie 1918-1957*. Paris: L'Harmattan.
- Herrera**, Martha Cecilia et al. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia 1900-1950*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jackson**, Michael (1983). "Knowledge of the Body", *Man* 18: 327-345.
- Jaramillo** Uribe, Jaime (1989). "La educación durante los gobiernos liberales: 1930-1946", *Nueva Historia de Colombia*. T. 4. Bogotá: Plaza y Janés, pp. 87-110.
- Jung**, Hwa Yol (1996). "Phenomenology and Body Politics", *Body & Society* 2(2): 1-22.
- Lash**, Scott (1984). "Genealogy and the Body: Foucault/Deleuze/Nietzsche", en **Featherstone**, Mike et al. *The Body: Social Process and Cultural Theory*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage, pp. 256-280.
- Lazzaratto**, Maurizio y Antonio Negri (2001). *Trabajo inmaterial. Formas de vida y producción de subjetividad*. Rio de Janeiro: DP & Editora.
- Le Breton**, David (1990). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Tucumán: Nueva Visión, 1995.
- Lock**, Margaret (1993). "Cultivating the Body: Anthropology and Epistemologies of Bodily Practice and Knowledge", *Annual Review of Anthropology*, 22: 133-155.
- Lyon**, M. L. y J. M. Barbalet (1994). "Society's Body: Emotion and the "Somatization" of Social Theory", *Embodiment and Experience. The Existential Ground of Culture and Self*, Cambridge University Press, 2000, pp. 48-68.
- Martin**, Emily (1987). *The Woman in the Body. A Cultural Analysis of Reproduction*. Boston: Beacon Press, 1992.
- Martínez Boom**, Alberto (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos; Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Mignolo**, Walter (2000). "La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad", Lander, E. (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO; UNESCO, pp. 55-85.
- Nari**, Marcela (2004). *Políticas de maternidad y maternalismo político*. Buenos Aires: Biblos.
- Negri**, Antonio y Giuseppe Cocco (2006). *Global. Biopoder y luchas en una América Latina globalizada*. Buenos Aires: Paidós.
- Pedraza**, Zandra (1996). *En cuerpo y alma. Visiones del progreso y de la felicidad*. Bogotá: Uniandes, 1999.
- (1999). "Las hiperestusias: principio del cuerpo moderno y fundamento de

- diferenciación social”, en **Viveros**, Mara y Gloria Garay (Comps.) *Cuerpo, diferencias y desigualdades*. Bogotá: CES; Facultad de Ciencias Humanas; Universidad Nacional de Colombia, pp. 42-53.
- (2000). “La educación sentimental y el descubrimiento de sí mismo”, en **Castro Gómez**, Santiago, Ed. *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá: Instituto Pensar, pp. 311-325.
- Porter**, Roy (2001). “Historia del cuerpo revisada”, en **Burke**, Peter, Ed. *Formas de hacer historia*. Segunda Ed. Madrid: Alianza, 2003, pp. 271-299.
- Quijano**, Aníbal (2000). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en **Lander**, E. (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, UNESCO, pp. 201-246.
- Rabinow**, Paul y Nikolas Rose (2006). “Biopower Today”, *BioSocieties*, 1:195-217.
- Rosaldo**, Michelle Z. (1984). “Toward and Anthropology of Self and Feeling”, en **Shweder**, Richard A. y Robert A. LeVine. *Culture Theory. Essays on Mind, Self, and Emotion*. Cambridge University Press, pp.137-157.
- Rose**, Niklas (1989). *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self*. London: Routledge.
- (2001). “The Politics of Life Itself”, *Theory, Culture and Society*, 18 (6): 1-30.
- Sáenz**, Javier *et al.* (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Medellín, Colciencias, Foro Nacional por Colombia, Uniandes, Universidad de Antioquia.
- Salazar** Ferro, María (2005). *En pos de un ideal: excursiones adolescentes de cuerpo e identidad en clase alta tradicional*. Trabajo de grado. Maestría en Antropología. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Sant’Anna**, Denise Bernuzzi de (2001). *Corpos de passagem: ensaios sobre a subjetividades contemporânea*. São Paulo: Estação Liberdade.
- Sennett**, Richard (1974). *The Fall of Public Man*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1994). *Flesh and Stone*. New York: W.W. Norton & Company.
- Shilling**, Chris (2003). *The Body and Social Theory*. Segunda Ed. London: Sage.
- Soares**, Carmen (2001). *Educação física. Raízes europeias e Brasil*. Segunda Ed. Campinas: Editores Associados.
- Turner**, Bryan (1984). “La sociología y el cuerpo”, en *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social*. México: FCE, 1989, pp. 57-89.
- (1992). “The Body Question: Recent Developments in Social Theory”, en *Regulating Bodies: Essays in Medical Sociology*. London, New York: Routledge, pp. 31-66.

- Vigarello**, Georges (1975). “El adiestramiento del cuerpo desde la edad de la caballería hasta la urbanidad cortesana”, en **Feher**, Michel *et al.* (1989). *Fragmentos para una historia del cuerpo humano*. Segunda parte. Madrid: Taurus, 1990, pp. 149-199.
- (1985). *Le propre et le sale: L’hygiène du corps depuis le Moyen Âge*. Paris: Seuil.
- Virno**, Paolo (2003). *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Wulf**, Christoph (2001). *Einführung in die Anthropologie der Erziehung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Zuluaga**, Olga (1987). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.



PRIMERA PARTE

POLÍTICAS



Un Estado moderno y sus razones para escolarizar el cuerpo: el sistema educativo uruguayo

Raumar Rodríguez Giménez

Mi bisabuelo era del sur de Polonia, había perros que lo perseguían, mi bisabuela era del sur de la polaina de Italia y se entremezclaron, tuvieron indios que se mataron con otros más, otros menos que cristianos.

Fernando Cabrera¹

PRESENTACIÓN

Este trabajo puede ubicarse dentro del contexto general de la pregunta por los modos en los que *se produce el cuerpo*. Dentro de este marco, la producción de los cuerpos como objeto de una educación puede leerse en términos de una *pedagogía del cuerpo*. Esta educación acontece de muy diversas maneras y en espacios más o menos divergentes. Sin embargo, cada época constituye un cuadro general de solidaridades económicas, políticas, sociales y culturales dentro del cual se puede ubicar un acontecimiento singular, aun cuando éste no represente una continuidad plena respecto de su contexto. Preguntarse por un objeto y su visibilidad es preguntarse por el modo en que se produce y el suelo epistémico del cual procede. El carácter de este trabajo no permitirá en principio detenerse en un evento particular, sino retomar algunos eventos significativos de la historia del cuerpo en la modernidad, la historia del cuerpo en Uruguay y su constitución como objeto de una educación, para introducir algunas hipótesis en torno a la idea de la producción del cuerpo y su procedencia epistémica, indagando especialmente en aquellos rasgos humanistas e higienistas que se actualizan en las prácticas contemporáneas.

¹ Fernando Cabrera es un músico uruguayo contemporáneo. La cita es un fragmento de la canción “Continuará”.

Para nuestras sociedades modernas, el cuerpo representa el signo del individuo. En el intento de poner entre paréntesis esta noción, puede decirse que el cuerpo es la instancia material que cobra sentido en una cultura, y sólo desde allí se torna visible. Una vez iniciado este itinerario dialéctico, lo material ya no significa nada sin sus referencias culturales. En esa significación se despliega la educación del cuerpo: lo que una sociedad en un momento dado ha definido como tal para proyectar en él una serie de intervenciones.

Un *saber del cuerpo* y un *cuerpo del saber* son posibles allí donde un espacio teórico-práctico los habilita, donde unas condiciones de posibilidad están funcionando como catalizador de procesos de larga duración en los que un objeto se hace visible. Para el caso uruguayo, dada su condición de joven nación culturalmente construida a partir de la colonización europea, es notorio el énfasis “civilizador” en el gobierno de los cuerpos. Es ese contexto el que puede mostrar cómo pudieron acoplarse moral y fisiología, cómo se ha constituido un régimen de verdad tal que habilita el control y regulación de la población. Del mismo modo, es en ese contexto, dentro del contexto general de la modernidad occidental, en el que puede indagarse la procedencia del cuerpo actual. Aun cuando los rasgos de la sociedad disciplinaria parecen ir cediendo paso a los de una sociedad de control, las pedagogías del cuerpo actualizan rasgos de aquel hombre que se constituye en el interior de las ciencias humanas, es decir, en la episteme moderna.

¿QUÉ SIGNIFICA PRODUCIR UN CUERPO?

Dicen Marx y Engels (1985:19): “la primera premisa de toda historia humana es, naturalmente, la existencia de individuos humanos vivientes. El primer estado de hecho comprobable es, por tanto, la organización corpórea de estos individuos y, como consecuencia de ello, su comportamiento hacia el resto de la naturaleza”. La producción de los medios de vida introduce la distinción entre lo animal y lo humano, producción que estará condicionada por la organización corporal. Desde este punto de vista, producir la vida es ya producir el cuerpo. Esta producción del cuerpo, producción que es en un todo material (incluido lo simbólico), está implicada en un modo de vida, a la vez que es una manifestación particular de éste. Siguiendo con Marx y Engels, “la producción de la vida, tanto de la propia en el trabajo, como de la ajena en la procreación, se manifiesta inmediatamente como una doble relación, de una parte, como una relación natural, y de otra, como

una relación social” (1985: 30). En lo que tiene que ver con la producción del cuerpo, tanto del propio como del ajeno, las instancias que se acoplan, se pliegan unas a otras, se manifiestan solidariamente, se rechazan, impulsan o frenan, son múltiples. Basta con comenzar a pensar el denso complejo de relaciones que se establecen en las sociedades actuales con una división del trabajo ampliamente extendida. La producción del cuerpo no es nunca una instancia solamente natural, en la cual los individuos se vieran empujados por un código puramente salvaje. La producción del cuerpo (y esto es brutalmente evidente desde que hay unas ciencias que tratan de ello) se despliega, de una parte, según unas condiciones materiales; de otra, según las ideas dominantes respecto de esta producción específica. Pero la práctica misma de la producción del cuerpo tiende a disolver, prácticamente, esta distinción. Se encuentran allí, actualizándose implícitamente, unas condiciones materiales y un conjunto de saberes: tal vez sea en la producción del cuerpo donde, a la vez que más difusa en términos de visibilidad, más densa es la actualización de unas condiciones generales de posibilidad. Habiéndose generalizado un modo de producir el cuerpo, puede incluso prescindirse, al menos parcialmente, de la representación (Foucault, 1992b: 156). La producción del cuerpo, desde su más temprana etapa, sintetiza en unos saberes específicos el conjunto de disposiciones materiales y simbólicas de una época. Es en esos saberes que tiene lugar la producción del cuerpo y es por ellos que puede disolverse sin convenir de modo consciente con una representación. Si hay algo del orden de lo ideológico funcionando en esa producción, el problema no está en una “falsa conciencia”, sino en “la ideología en tanto matriz generativa que regula la relación entre lo visible y lo no visible [...]” (•iek, 2003: 7).

La producción del cuerpo, toda vez que se *realiza* en relación con un saber, presenta –al menos para la sociedad contemporánea– el problema de la división del trabajo. Es a partir de ésta que se habilita la posibilidad de que existan unos agentes especializados, unos agentes que se encargan específicamente, en tanto expertos, del trabajo con y sobre los cuerpos. El trabajo de los especialistas del cuerpo abreva, ineludiblemente, en la episteme dominante de su época. Desde los primeros anatomistas del siglo XIX europeo, que han inventado el cuerpo de la episteme moderna (Le Breton, 1995: 46), la proliferación de la mirada fragmentaria del cuerpo se ha desplegado en la configuración de un cuadro general de intervenciones. Esto ha producido un cuerpo fragmentado, algo que viene siendo reconocido aun por las visiones dominantes y conservadoras de la mirada biomédica.

Para hablar del cuerpo que se “produce”, parece pertinente pensar el lugar del cuerpo en las relaciones sociales de producción y el lugar de un *Saber* en varios sentidos: 1. el lugar en una formación social, 2. el cuerpo prendido, forjado en un campo de fuerzas cuyo suelo movedizo está constituido por la episteme moderna 3. el lugar en una retórica general de los cuerpos, 4. el lugar en tanto saber ideologizado.

El cuerpo de las sociedades occidentales está producido en la episteme moderna, es decir, hay un *saber* del cuerpo y un *saber* en el cuerpo. En ese pasaje (del-en) está el cuerpo subjetivamente constituido, actualizando en sus visibilidades y en sus pliegues más o menos inaccesibles un saber que es el saber del cuerpo moderno².

El cuerpo inventado por la sociedad uruguaya no es ajeno a los grandes movimientos “civilizadores” que el modo burgués había promovido desde que se comprendía esa necesidad específica como condición para una hegemonía. Una nueva sociedad necesita de un cuerpo como modelo³, el cuerpo legítimo de una clase dominante en el cual las demás clases debieran proyectar sus aspiraciones. La aparición del “cuerpo civilizado” está, desde el principio y como principio, vinculado al control, la regulación y el orden dentro de un espacio social económicamente analizado. En ese escenario del Novecientos (Barrán, 1995), saber médico y moral burguesa se plegaron en sus esfuerzos: obsesión por la normalidad, la enfermedad, el control de la sexualidad, vigorización del cuerpo, economía del organismo. Según Barrán (1995:18), “el Novecientos fue un período de crisis y transición” entre una medicina que durante el siglo XIX había sido moralizada en el intento de fundamentar el orden establecido y una moral que vendría a ser medicalizada en función del proyecto de una nación en progreso de cara al siglo XX.

El sistema educativo uruguayo, en su versión centralizada y estatal, se desarrolla en el último cuarto del siglo XIX, justo cuando el gobierno del momento impulsa medidas para modernizar el país. En una de las obras fundamentales del discurso

-
- 2 Parte de este breve pasaje sobre “¿qué significa producir un cuerpo?” está incluido en otro texto denominado “Cuerpo y subjetividad: fragmentos” (en prensa). Me ha parecido pertinente incluirlo aquí como punto de vista teórico general desde el cual se aborda el resto del trabajo.
 - 3 En palabras de Foucault (1998:153): “sin dudas hay que admitir que una de las formas primordiales de la conciencia de clase es la afirmación del cuerpo; al menos ese fue el caso de la burguesía durante el siglo XVIII [...]”.

fundante de la escuela moderna uruguaya⁴, se consideran los fines de la educación: se debe favorecer el “desarrollo de las fuerzas físicas, morales e intelectuales de los individuos [...]” (Martinis, 2005: 31-32). La escuela pública, desplegada desde un ideal laico, asimismo favorece la expansión de una mirada científica sobre lo cotidiano; de alguna manera, se abona una práctica social y cultural secularizada con un fuerte arraigo en un discurso científicista y cuya promesa cardinal ha reposado en la idea de progreso. Dice José Pedro Varela: “soy de los que creen que la educación es una verdadera ciencia [...] Y en las ciencias no se improvisa, ni se inventa, ni es fácil que agreguen en ellas un nuevo descubrimiento [...]” (EP⁵, 1947: 12). En este contexto, la educación viene a representar el nuevo discurso de la salvación, ahora en su versión laica. La fe en la institución educativa se hace patente, postulada desde el lugar del bien que contrarrestará el mal en cualquiera de las formas en que se presente. Para Varela, la educación “destruye males más grandes que los de una epidemia, más profundos que los de la mendicidad, más temibles y más crueles que ninguno” (EP, 1947: 15). La disputa, la fuerza de los enunciados, el acento épico del discurso, tienen que ver con un proyecto más trascendente, a la vez que más específico: lograr que el Estado se haga cargo de la

4 La obra referida es *La educación del pueblo* (1874), de José Pedro Varela (1845-1879), quien ha sido considerado el *Padre* de la escuela uruguaya “laica, gratuita y obligatoria”, también llamado el *Reformador*. La obligatoriedad de la enseñanza primaria se concreta en el Decreto Ley de Educación Común del 24 de agosto de 1877 (Barrán, 1994b: 90-91). Varela nació en Montevideo, el 19 de marzo de 1845. Se educó en el colegio de los padres escolapios y a la edad de 15 años comenzó a trabajar en el comercio, ocupación a la que se dedicaba su padre. En agosto de 1867 inició un viaje que lo llevó a Europa y Estados Unidos, con motivo de sus dos principales ocupaciones: comerciales y literarias. Sin embargo, se gestaban allí las ideas que luego sedimentarían en sus acciones como reformador de la escuela pública. Es de destacar que en este viaje Varela conoció a Domingo Faustino Sarmiento, uno de sus principales inspiradores, si no el principal. De regreso de su viaje, a los 23 años de edad, ofreció su primera conferencia pública en relación con la reforma de la enseñanza. En ella expuso una serie de ideas vinculadas a la educación pública, a partir de lo que recogió fundamentalmente en Estados Unidos. El mismo día de la conferencia de Varela, expusieron sus ideas José Pedro Ramírez, Carlos María Ramírez (quien luego fue uno de los principales opositores de Varela) y Elbio Fernández, a la vez que se fundó la Sociedad de Amigos de la Educación Popular, integrada por ciento cincuenta personas que se comprometieron a impulsar el desarrollo de una nueva era para la educación pública.

Varela fue designado presidente de la Comisión de Instrucción Pública en 1876, al comienzo de la dictadura del coronel Lorenzo Latorre. A poco de comenzar su tarea como presidente de la Comisión, presentó al gobierno el proyecto de ley de Educación Común. Finalmente, el proyecto, que difiere en algunos tópicos del original, fue sancionado y puesto en vigencia el 24 de agosto de 1877, en plena dictadura (Lasplaces, 1944: 77-82). El carácter de esta ley era fuertemente centralizador en cuanto al ejercicio del poder y homogeneizador respecto de la formación de los maestros, textos escolares, materias, etcétera. José Pedro Varela integraba las filas del Partido Colorado, uno de los primeros partidos políticos del país. Murió el 24 de octubre de 1879. Su sepelio lo acompañó una manifestación multitudinaria, y en Buenos Aires, Sarmiento dedicaba estas palabras: “... llega la noticia de la temprana muerte del gran educacionista oriental a quien su patria ha tributado merecidas honras por sus trabajos y asidua consagración a la difusión de la instrucción. Deja en ambas márgenes del Plata admiradores y sus obras sobre educación extenderán a todos los pueblos del habla castellana en esta parte de América, su benéfica influencia” (citado en Lasplaces, 1944: 158).

5 Las iniciales EP indican una referencia a la obra *La educación del pueblo*.

educación. Desde los inicios de los estados modernos, convertirse en ciudadano ha implicado, en gran parte, la sedimentación de los procesos subjetivos que convoca, habilita, despliega y controla la escuela. Tal vez por esta razón, Varela ha afirmado que para responder a las múltiples y grandes exigencias de la educación “es necesario del concurso de los ciudadanos y la acción resuelta del Estado” (*EP*, 1947: 15). Es este ideal pedagógico el que supone que la educación *destruye los males de la ignorancia, aumenta la fortuna, alarga la vida y aumenta la felicidad, disminuye los crímenes y los vicios, aumenta el poder de las naciones*. Un gran proyecto pedagógico como éste, con unas expectativas no menos espectaculares, presenta exigencias para la educación primaria. Estas exigencias pueden, finalmente, reducirse a tres, en correspondencia con el triple carácter de la educación: física, moral e intelectual (*EP*, 1947: 141).

En el cruce de estos elementos, exigencias últimas de la educación, se encontrarán –para dar lugar a un cuerpo que está naciendo, que comenzará a forjarse lentamente en el seno del dispositivo pedagógico escolar– el saber de la ciencia, el gobierno del saber y el saber del gobierno. La escuela es considerada la base de la república y la educación se presenta como la condición indispensable para la ciudadanía. El gobierno del saber supondrá toda una política de regulaciones, inclusiones, exclusiones, visibilidades, que recaerán en el cuerpo de todos y cada uno de los ciudadanos: una consideración política de los saberes necesarios para el asentamiento de un régimen que descansaría en el despliegue del gobierno de sí. Para Varela, “el gobierno democrático republicano supone en el pueblo las aptitudes necesarias para gobernarse a sí mismo [...] [Del mismo modo] el gobierno de las sociedades humanas [...] es una ciencia” (*EP*, 1947: 81).

LA EDUCACIÓN DEL PUEBLO: EL GOBIERNO DE SÍ

Abocado a la tarea de civilizar una joven nación, de arrancarle aquello que tuviera de bárbaro y ponerla a andar en la marcha triunfal del progreso, José Pedro Varela escribe *La educación del pueblo* (1874). En dicha obra se aborda una serie extensa de temas, donde casi nada queda excluido en términos de un plan para un sistema educativo moderno: desde aspectos vinculados a la administración de la escuela primaria hasta pasajes sobre la educación superior y la universidad, pasando por los propios contenidos de los programas escolares, las escuelas normales para la formación de maestros, la educación de la mujer, reflexiones de índole política,

acerca de la religión, la arquitectura y, finalmente, un proyecto inconcluso sobre *estadística escolar* “que sirviese para hacer conocer el estado verdadero de la educación en nuestro país” (EP, 1964: 225)⁶.

Educar al pueblo vendrá a significar lo mismo que civilizar un contingente, a la vez que la noción de población cobra fuerza dentro del conjunto de dispositivos que abordan el problema de la gubernamentalidad. La educación ha de justificarse en un contexto en el que el sujeto quedará prendido de una serie que ya se ha plegado a una economía del cuerpo, a una política, a una moral, a un conocimiento. Ser hombre será, de una vez y para siempre, ser educado.

Así el hombre es hijo de la educación: débil y desgraciado, cuando ésta, transmitiéndonos sólo por el ejemplo, como entre los salvajes, se contenta con enseñarle a satisfacer los apetitos sensuales de la naturaleza física: fuerte y feliz, cuando aprovechando las riquezas atesoradas del saber humano, la educación desarrolla en él las fuerzas físicas, morales e intelectuales, en el sentido de la mayor utilidad y del mayor bien posibles. (EP, 1947: 27)

La nueva educación no puede desplegarse sino dentro del cuadro general que enlaza una verdad, el gobierno de uno mismo y el gobierno de los otros (Foucault, 1994). La instancia educativa, finalmente, no hará sino habilitar una conciencia de sí. Clausurado en el espacio escolar, el niño aprendería de sí mismo aquello que aún no sabía; la escuela será el lugar en el cual el sujeto viene a reconocerse, a desplegar una mirada sobre sí mismo, a representarse según una forma específica de conocimiento, a la vez que el cuidado de sí comienza a hilvanarse como un imperativo moral que involucra a todos y a cada uno. Por ello, Varela no ha dudado en destacar que los fines de la educación, que se realizan a partir de una serie de medios solidarios en sus relaciones, se resumen en el “poder de gobernarnos a nosotros mismos y de influenciar a los demás” (EP, 1947: 32). Del mismo modo,

6 Según Lasplaces, antes de que Varela irrumpiera en la escena de la educación pública uruguaya existía en esta materia una gran desorganización. “Hacía falta un hombre, un apóstol, un iluminado que se dedicara por entero a la inmensa empresa de ‘dar forma’ a aquel caos, a sacar de la nada un organismo, y ese hombre se halló en José Pedro Varela cuya vocación por la educación popular se manifestó impensadamente [...] de manera tan milagrosa como la conversión de algunos santos” (Lasplaces, 1944: 6). Antes de la figura fundante que significó Varela existieron otros actores destacados preocupados por la educación, como el presbítero Dámaso Larrañaga y la Sociedad Lancasteriana. En 1847 se había creado el Instituto de Instrucción Pública, con el propósito específico de organizar la educación pública y, especialmente, la enseñanza primaria (funcionó hasta 1875), y en 1849 se fundó la Universidad de la República. En 1873, el diputado don Agustín de Vedia presentó a su Cámara un proyecto de reorganización de la instrucción pública que ya contenía ideas de lo que luego fue la Ley de Educación Común impulsada por Varela. En 1876, Varela preside la Comisión de Instrucción Primaria de la capital (Comisión que se ocupa de las funciones del Instituto de Instrucción Pública suprimido) y desde ese cargo presenta al gobierno el proyecto de Ley de Educación Común que fue aprobado en 1877 (Lasplaces, 1944: 19-20).

hace hincapié en que la cuestión de la educación, finalmente, remite al trabajo sobre sí mismo: “en realidad cada hombre debe educarse a sí mismo. Sus libros y sus maestros no son sino sus ayudantes; el trabajo es suyo. Un hombre no está educado [...] mientras que no se halla en aptitud de obrar conscientemente en todas las emergencias de su vida” (*EP*, 1947: 33). La conciencia, dominada por la representación y lo representable, está en la base del gobierno de sí mismo, funciona como la piedra fundante de una moral que obliga a trabajar sobre sí mismo. En este sentido, los niños son “los obreros de la ciencia” y el maestro debe “ayudarlos, para que se ayuden a sí mismos” (*EP*, 1947: 33). El gobierno de una población descansará, en gran parte, en el eficaz gobierno de sí mismo y la educación; al divulgar la descripción científica del orden del mundo y de las cosas, se constituirá en el mapa de lo representable: aquella verdad que, producida con conciencia, domina la conciencia. En este sentido, el sistema educativo moderno viene a cumplir un papel fundamental en la “economía política de la verdad” (Foucault, 1992b: 187-188).

Por otra parte, el despliegue de la educación debe necesariamente conducir a la universalidad, debe alcanzar cada rincón no iluminado de la población e instalarse como una necesidad. La nación debe quedar enteramente iluminada. En palabras de Varela: “la educación, el saber, como la luz del Sol, puede y debe alcanzar a todos sin que se empañe su fulgor, ni se aminore su intensidad” (*EP*, 1947: 34)⁷.

La preocupación por la vida: un nuevo cuerpo está naciendo

La educación, tal y como se viene formulando en el ideal moderno, no acaba en la lectura y la escritura. Ella debe abarcar la vida en su conjunto y allí el cuerpo tendrá un lugar específico.

La menor exigencia que cualquier hombre inteligente tiene hoy en su favor, es que su dominio alcance a la triple naturaleza del hombre: sobre su cuerpo, desarrollándolo, con la observación inteligente y sistemada de aquellas benignas leyes que conservan la salud, dan vigor y prolongan la vida; sobre

7 La metáfora iluminista de la educación no es casual. La educación de la que se está hablando se formula con el signo evidente del proyecto de ilustración. En este punto, parece imprescindible evocar una y otra vez a Horkheimer y Adorno (1998: 59): “La ilustración, en el más amplio sentido de pensamiento en continuo progreso, ha perseguido desde siempre el objetivo de liberar a los hombres del miedo y constituirlos en señores. Pero la tierra enteramente ilustrada resplandece bajo el signo de una triunfal calamidad”.

su inteligencia [...] sobre sus facultades morales y religiosas, robusteciendo la conciencia del bien y del deber. (Webster, citado en *EP*, 1947: 30-31)

Por otra parte, los rasgos eugenésicos de esta educación vienen a plantearse explícitamente. Trabajar el cuerpo, hacerlo saludable, vigilarlo higiénicamente, es un deber que, bien cumplido, debería conducir al mejoramiento de la raza. Webster ha dicho que

... las grandes necesidades de una raza como la nuestra, en un mundo como el nuestro, son: Un cuerpo crecido en salud desde sus principios elementales: con fuerza y vida activa en todas partes: impasible al calor y al frío victorioso contra todas las vicisitudes de las estaciones y las zonas; no agobiado por enfermedades, ni deshecho por temprana muerte, y rejuvenecido en medio de las fatigas de la edad. (*EP*, 1947: 31)

Para Varela, la educación prolonga la vida. Por ello, se ha preocupado por la falta en el cumplimiento de los “preceptos de la higiene”, mencionando como ejemplo el caso de Londres y las diferencias de salubridad en aquella ciudad entre los siglos XVII y XIX. Dice el autor de *La educación del pueblo*: “la educación, pues, alarga la vida, en cuanto a que nos hace vivir más tiempo, salvándonos de las causas de muerte que entraña la ignorancia” (*EP*, 1947: 52). Esta preocupación por la vida, sin dudas, estará marcada cada vez más por una fuerte impronta higienista. Aun cuando parecía no existir consenso al respecto, Varela incluía en los estudios de la escuela primaria nociones elementales sobre fisiología e higiene, por el interés que estos saberes representaban “respecto al cuerpo humano y a las leyes que rigen la salud y la vida” (*EP*, 1947: 158). Citando a Horacio Mann, Varela se apoya en la idea de que el arte del médico no es el “de restaurar, sino de hacer la salud” (*EP*, 1947: 159). Por ello, la escuela, en una dinámica solidaria con la del médico, debía contribuir a la producción de un cuerpo saludable: ése es el sentido, la utilidad del estudio de la fisiología y la higiene. Por otra parte, se ha partido del supuesto de que esa materia despierta un interés natural en los niños y, por tanto, el maestro debería guiar a aquellos “en la observación de su propio cuerpo y de los actos que contribuyen a alterar o robustecer la salud” (*EP*, 1947: 160). Para nuestro *Reformador*, por las razones que preceden, la escuela no debía seguir descuidando la enseñanza y la observación de la fisiología y la higiene, sino que deberían ocupar un lugar “preferente en el programa de estudios primarios, por más que una incomprensible aberración del espíritu las haya tenido, hasta ahora, lejos siempre de la escuela” (*EP*, 1947: 160).

Por otra parte, en relación con el programa de estudios primarios, Varela ha propuesto que además de las materias reconocidas como pertenecientes al dominio de aquello que exige estudio, se incluyan otras: “Pensar, Hablar, Música vocal, Ejercicios físicos y gimnásticos y Dibujo, como auxiliares del desarrollo y como artes útiles” (EP, 1947: 147). “Todo el mundo reconoce que el ejercicio es esencial para la salud”, afirmaba el Reformador. “El ejercicio es la gran condición necesaria para asegurar la salud y el vigor de todas las partes de nuestra constitución física y mental” (EP, 1947: 166). Sin embargo, la educación primaria debería ocuparse de estos ejercicios sólo como un medio para *vigorizar y desarrollar el cuerpo*. La preocupación por un cuerpo sano estriba, claro está, en que allí puede albergarse un adecuado desarrollo intelectual y moral. El objeto de la intervención atiende básicamente al desarrollo de la fuerza muscular y los efectos en la circulación de la sangre como condición primera de la salud. Asimismo, este modo de entender la salud se había imbricado con unos supuestos efectos en lo moral: “excitando los buenos impulsos de los niños, debiéramos darles la mayor fuerza posible, moral y física, para seguirlos. Todo niño debiera sentirse capaz de resistir la injusticia que por una fuerza superior pretendiese imponérsele. [...] Rara vez la elevación de ideas, la robustez de pensamientos, la bondad, la dulzura, la nobleza, se albergan en cuerpos débiles y enfermizos” (EP, 1947: 167). Además de los múltiples efectos que se esperan desde esta perspectiva que bien puede calificarse de eugenésica, los ejercicios físicos y gimnásticos persiguen, por supuesto, los mismos fines que se le han asignado al estudio de la fisiología y la higiene. De todos modos, la intervención pedagógica sobre el cuerpo de las nuevas generaciones sólo se completaría si se hace presente la moral, esa instancia superior que debe “cernerse sobre la escuela como el Ángel de la Guarda sobre la cuna de los niños” (EP, 1947: 170). Sin la instancia moral, la pedagogía del cuerpo queda *cuasi* huérfana, en el entendido de que la salud y la robustez del cuerpo humano no aseguran que las fuerzas no estén incorrectamente orientadas y sirvan para hacer el mal, en lugar del efectivo encauzamiento hacia el bien. Es sólo por la instancia moralizante que la educación deviene completa y alcanza sus fines supremos. Dice Varela: “la moral es para el espíritu lo que la higiene para el cuerpo: la violación de sus principios trae consigo el desarreglo primero, la postración y la muerte más tarde” (EP, 1947: 172).

También el Jardín de Infantes ha preocupado a nuestro Reformador, aunque no como una escuela sino como la instancia que prepara para ella. Así, la premisa de la educación preescolar supone un cuidado higiénico, la atención al desarrollo físico, la motivación al movimiento que “fortifica y dirige el desarrollo de las

facultades y poderes físicos y mentales [...] El niño es una planta humana que necesita ante todo aire y sol para crecer, desarrollarse y expandirse” (EP, 1964: 148). La intervención pedagógica sobre los cuerpos o, lo que es lo mismo, el cuerpo definido en el discurso pedagógico remite a una ciencia natural que explicará, en sus causas y efectos, el desarrollo orgánico del niño. El predominio de la mirada anátomo-fisiológica se cristaliza en metáforas naturalistas y aun botánicas.

Un cuerpo, un espacio: la arquitectura escolar

El espacio en el cual organizar y controlar los cuerpos no es un tema menor. Por ello, Varela ha formulado en *La educación del pueblo*, dentro de la sección dedicada a los *instrumentos de la educación*, un pasaje con comentarios y recomendaciones respecto de los *edificios escolares*. Éste es un elemento significativo, toda vez que la arquitectura escolar puede ser entendida como un espacio de lucha entre poderes e ideologías contrarias (Zarankin, 2002), o simplemente como espacio físico-social destinado a regular parte de la vida de una sociedad. Así, el problema del edificio escolar no puede pasar inadvertido para la educación modernizadora. Varela pone en cuestión el estado de los edificios escolares de su época, al entender que “condena a nuestros niños a permanecer hacinados durante las largas horas de clase, en edificios estrechos, húmedos, malsanos, sucios muchas veces, que enervan la salud, debilitan las fuerzas y crean malos hábitos en los niños [...]” (EP, 1964: 91). La preocupación por el espacio escolar, en tanto que se trata de un espacio inmediatamente productivo, implica el control de la higiene. La condición primera del cuerpo apto es la salud; un cuerpo fuerte, vigoroso, requiere de un ambiente sano. La salud del cuerpo es tan necesaria que todo lo que se le oponga viene a representar, finalmente, el mal: aun el espacio escolar es visualizado incorporando visiones maniqueístas. Así, para Varela, un espacio que no está higiénicamente cuidado puede inducir a crear malos hábitos.

Una de las reglas fundamentales para la construcción de edificios escolares es la siguiente:

... la preservación de la salud, debe, ante todo, considerarse: el costo, la conveniencia, la comodidad, todo debe subordinarse a esa primera condición. Es necesario que la casa sea sana [...] Las buenas condiciones del local de escuela, conservando a los niños en la plenitud de su salud física,

no sólo los salva de enfermedades y de debilidades físicas en el porvenir, sino que conservan todo su vigor a la mente, toda su fuerza de aprendizaje al espíritu. (*EP*, 1964: 92)

La funcionalidad del edificio escolar reposa, imperativamente, en la higiene. Cada aspecto debe estar minuciosamente cuidado, porque el descuido de las cosas mínimas puede guardar un peligro vital. Por ello se ha afirmado que “la niñez y la juventud necesitan aire puro, sombra grata, paisajes atrayentes para crecer robustos, estar alegres y conservar vivas todas las fuerzas intelectuales” (*EP*, 1964: 94). Además, “en cada escuela donde no existen los medios necesarios de ventilación, flota en el aire un veneno, ligero y sutil, que penetra en la sangre y en el cerebro de los discípulos y zapa las verdaderas bases de la vida” (doctor Woodward, citado por Varela, *EP*, 1964: 93).

Domingo Faustino Sarmiento⁸ ha sido, en este contexto, una figura relevante y referente. Nuestro Reformador ha recurrido ampliamente a él para contribuir a la legitimidad de sus propias ideas y de algún modo hace suyas las palabras que el pedagogo argentino pronunció a mediados del siglo XIX. Citado por Varela, Sarmiento hace referencia a instalaciones escolares que visitó durante su estadía en Alemania y Estados Unidos⁹. Ve en estas instalaciones un poderoso ejemplo a seguir: es en estos espacios que, cuidadosamente (higiénicamente) construidos, el aire es un

... tónico y vivificador enjambre de chiquillos, vestidos humildemente los unos, pero aseados todos por lo general, y revelando ya en su cuidado en no destruir nada [...] los progresos que a tan temprana edad tienen hechos en sus espíritus las ideas de belleza, de propiedad, de orden, de aseo, y cuantas otras se asocian para formar la conciencia y la moral de los pueblos [...] Nada hay peor, en efecto, que la organización interna de nuestras escuelas. Ningún principio de economía ni de orden prevalece en ellas. El maestro no puede asegurarse del empleo que del tiempo hace cada alumno: un movimiento de un individuo basta para perturbar a media docena de los que lo rodean. Esto en cuanto a la distribución económica, que aún más perniciosos son los resultados si se atiende a la educación moral de los niños. El mal que aqueja a nuestro pueblo, y puede decirse a nuestra raza española y que la mantiene en un estado moral de barbarie, viene del desaliño, y de

8 Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888), escritor y político, alcanzó la presidencia de la República Argentina en 1868. Es considerado uno de los iniciadores del positivismo en Argentina, en la línea de Comte, Spencer y Haeckel.

9 La cita que realiza Varela es tomada de D. Sarmiento (1849), *De la educación popular*. Santiago.

la falta habitual de aquellas pequeñas pero multiplicadas comodidades que hacen comfortable la vida de los otros pueblos europeos. (EP, 1964: 97)

La *higiene*, unida a la idea de *orden* y *progreso*, es sinónima de civilización. Siendo que no importa la fortuna económica, lo principal está en la estética del espacio que se habita, el aireado, el aseo. Continúa Sarmiento: “todos estos resultados de la civilización obran sobre el espíritu, realzando la importancia del individuo [...] Los pueblos bárbaros permanecen estacionarios, menos por el atraso de sus ideas que por lo limitado de sus necesidades y por su desaseo [...] Nuestras escuelas deben, por lo tanto, ser construidas de manera que su espectáculo, obrando diariamente sobre el espíritu de los niños, eduque su gusto, su físico y sus inclinaciones” (EP, 1964: 95-96). El “prolijo y constante aseo”, la “comodidad” y “cierto gusto y aún lujo de decoración”, son indispensables –según Sarmiento– para habitar los sentidos a una vida civilizada. Sin embargo, nuestro José Pedro Varela parece haber sido más modesto al respecto: aunque considera que debe cuidarse la “ornamentación” de la arquitectura escolar, afirma que “deben consultarse siempre la severidad del gusto y la economía, ya que, si bueno es educar el gusto, no lo es fomentar el lujo, en cualquiera de sus manifestaciones” (EP, 1964: 99).

Respecto de los lugares en los que los niños “puedan llenar sus necesidades [...] nunca se recomendará lo bastante la limpieza [...] Pónganse inodoros, agua bastante, puertas con celosía fija, y todo lo necesario para que se conserve la mayor limpieza, de manera que la letrina no ofrezca un espectáculo repugnante, ni se convierta con sus mefíticas exhalaciones en un verdadero foco de infección” (EP, 1964: 102).

Los *bancos* y *asientos* también son objeto de preocupación, toda vez que estos *útiles* y *aparatos* inciden en la salud y los hábitos de los discípulos: un banco que no esté construido a la medida del niño hace que éste sea inquieto, bullicioso, que se perturbe su temperamento, y “tienen una tendencia directa a producir deformidades en los miembros” (EP, 1964: 104)¹⁰. En la escuela, la higiene está inmediatamente plegada a una ortopedia pedagógica: el banco en el que los niños se sentarán a desarrollar la tarea escolar asegura la disciplina y la salud a la vez. Pero la higiene no termina allí, sino que deberá tratarse en continuidad con el

10 Estas consideraciones, citadas por Varela, son realizadas por el doctor Woodward, quien a su vez es citado por Sarmiento (1849).

patio escolar: allí “deben colocarse también los aparatos necesarios para los ejercicios gimnásticos” (EP, 1964: 95).

Finalmente, en el cuerpo se reunirán las coordenadas de espacio y tiempo. Una vez que está claro cuál es el espacio de clausura, su reticulación, la funcionalidad de cada emplazamiento y el rango (Foucault, 1989), el control de la actividad escolar es realizado desde una variable fundamental: el tiempo. Varela ha dicho que “parece inútil hablar del reloj, sin el cual no es posible tener regularidad en los ejercicios [...]” (EP, 1964: 107). El control del empleo del tiempo no es una novedad de la escuela moderna; sin embargo, sí lo es el refinamiento tecnológico y su correlación con lo industrial. El control del ritmo, las ocupaciones y los ciclos de repetición serán cada vez más sutiles, a la vez que con una mayor precisión mecánica. La escuela abre paso a la incorporación del tiempo industrial, del tiempo capitalista, una noción del tiempo solidaria con la sensibilidad de la burguesía. El reloj vendrá a ganar espacios cada vez más sutiles a la vez que más potentes en el gobierno de sí. Sin dudas, la taylorización del cuerpo está naciendo, asomando su fisonomía en el espacio escolar¹¹.

Un misionero laico: el maestro

El maestro, quien ha sido llamado a civilizar a los pueblos bárbaros, salvajes, piedra angular del progreso de las naciones, se convierte en el *instrumento principal* de la enseñanza. Personaje central de la escuela, el maestro debe cumplir con el cometido moderno de llevar la civilización a cada rincón donde perviva la nocturnidad del salvaje. En esta perspectiva, la educación vendrá a pulimentar al hombre “feroz en sus instintos”, “inmoral por imperfección de su conciencia del bien”, que circula entre los civilizados “con su idioma rebelde a la dilatación de los conocimientos, con su vestido secular que apenas cubre la desnudez original” y que, aun habiéndose civilizado en parte, “ha transmitido a nuestras masas muchos de sus defectos de carácter antiguo [...]”. Es importante educar, es decir, civilizar, porque “del salvaje antiguo procede la propensión al robo, al fraude que parece

11 Sobre este aspecto, he tomado referencias de Nievas (1998). La taylorización del cuerpo ha sido uno de los mecanismos más potentes del poder disciplinario dentro del conjunto de dispositivos del capitalismo. Sin embargo, tal fenómeno no es comúnmente visualizado como problemático dentro de las pedagogías del cuerpo contemporáneas. El uso del reloj para medir el rendimiento del cuerpo es parte de las prácticas naturalizadas.

innata en nuestras clases bajas, y los apetitos crueles que se han desenvuelto en las guerras civiles”¹² (EP, 1964: 135-136).

Los “restos de barbarie” son, sin dudas, al mismo tiempo que una traba para la civilización plena, un obstáculo para el progreso. Por ello, la presencia de un maestro es fundamental: supone que el niño se obligará a obedecer y no a obrar según el “capricho individual”, incorporar el deber, seguir un método, reglas, y actuar bajo una “autoridad como gobierno” (EP, 1964: 138). En el ideal de Sarmiento, “la escuela moraliza los apetitos, educa el espíritu, domestica, subordina las pasiones” (EP, 1964: 139). Para Varela, quien ha visto en las palabras de Sarmiento un apoyo a su proyecto, “destruir todos aquellos males, y crear todos esos beneficios, es la obra inmensa que el maestro de escuela está llamado a realizar. De ahí la vital importancia de su misión [...]” (EP, 1964: 140).

Pero el maestro no puede ser sino un agente con un saber, personal especializado, artífice con conocimientos científicos: “¿qué punto de comparación puede hacerse entre la máquina de vapor, y esa máquina maravillosa, el hombre, [...] que se encarga al maestro de escuela de dirigir y hacer funcionar?” (EP, 1964: 141). La metáfora del hombre-máquina (Foucault, 1989: 140), por fin, se hace presente. La posibilidad de controlar el cuerpo en el seno de la educación, es decir, el gobierno del cuerpo, está en la base del gran dispositivo de regulación de las poblaciones. Trabajo sutil, ínfimo pero infinito. Como afirma Varela, el maestro no marcha “en el carro triunfal del conquistador [...] pero deja huellas imperecederas en la sociedad; modela, digámoslo así, el porvenir, formando las nuevas generaciones. Sus hábitos, imitados por el niño, sus ideas impresas en la blanda cera de la inteligencia infantil gobiernan la sociedad [...] La filosofía moderna empieza a presentir que en época no lejana la historia futura de los pueblos podrá predecirse: tales causas producirán tales hechos. Si esto sucede, será el conocimiento de los maestros la base de toda predicción exacta” (EP, 1964: 141).

El maestro, agente del progreso, deberá *conocer* a fondo el objeto en el cual se materializa su intervención: para ser maestro es indispensable, según Varela (EP, 1964: 142), “conocer la naturaleza del niño y los modos de desarrollarse de las facultades y poderes físicos, intelectuales y morales”. Por ello, se ha considerado imprescindible atender la “ciencia y el arte de la educación, la gran ciencia que estudia la naturaleza humana, para desarrollarla y robustecerla, y el arte que

12 Nuevamente, Sarmiento es citado por Varela, esta vez desde la obra *Las escuelas*, Nueva York, 1866.

investiga cuál es el mejor medio de favorecer aquel desarrollo y aumentar aquella robustez” (EP, 1964: 143).

Al pensar en la formación de los maestros, se fundamentaba la necesidad de establecer *escuelas normales*. En función de ello, se realizó una serie de sugerencias para el curso de estudios indicado para la escuela normal. Entre estas sugerencias, *las reglas de salud y las leyes del desarrollo físico* ocupaban un lugar específico. Allí se señala que “el cuidado del cuerpo no es menos importante que la cultura de la mente, porque, como hecho general, ninguna mente puede trabajar con vigor en un cuerpo débil y enfermizo” (EP, 1964: 173). Es casi innecesario señalar que el cuerpo, siendo objeto de cuidados, se representa dentro de la perspectiva dualista que privilegia la mente. Los maestros estaban llamados a conocer ese cuerpo, trabajar en función de su salud, para que el pensamiento se construyera sobre una base anátomo-fisiológica sólida. Para ello, se ha sugerido que se atiendan especialmente las *reglas de la salud y las leyes del desarrollo físico*. “Como es un deber sagrado del maestro conservar sanos los poderes de la mente y guardarlos en una condición saludable, así es un deber no menos sagrado cuidar lo mismo de los poderes físicos. No sólo debe conservarse en salud el cuerpo, sino que deben desarrollarse y mejorarse sus poderes con el mismo cuidado que se dedique al mejoramiento de la mente, para evocar toda la capacidad del hombre y hacerlo apto para los deberes activos” (EP, 1964: 173-174). Trabajar sobre el cuerpo, hacerlo objeto de una educación, ejercitarlo, desarrollar las fuerzas en términos económicos de utilidad (Foucault, 1989); se trata, en fin, de la correlación entre el ejercicio y la aptitud.

Un cuerpo, un lenguaje

Del mismo modo que otros saberes, el lenguaje también ocupará un lugar importante en la educación del pueblo. Varela ha considerado que “el estudio de la gramática es un ejercicio poderoso de las facultades mentales [...] El análisis de las formas y filosofía del lenguaje envuelve el discernimiento de las más sutiles relaciones de pensamiento, y guía la inteligencia hacia la más precisa percepción de la verdad” (EP, 1947: 149). Sin embargo, para el estudio de la gramática, Varela recomienda que la *mente* de los niños ya tenga un cierto grado de madurez, por lo cual, si atendemos la relación entre un lenguaje y un sistema de pensamiento, el análisis del lenguaje sobreviene cuando ya se ha estructurado, según ese mismo lenguaje,

un modo de pensar, cuando ya ha operado una diacrisis tal que la educación ha proporcionado un principio de ordenación y un arte de operar en ella (Bourdieu, 1989) Esto se ve afianzado, además, por la idea en la que se sostiene que la percepción, a desarrollarse basándose en “lecciones sobre objetos”, es el más sencillo acto de pensar (*EP*, 1947: 150). En principio, en esta perspectiva, parece prescindirse de la relación entre lenguaje y objeto: en el pensamiento vareliano, “el lenguaje, propiamente dicho, es el molde en que se vacía el pensamiento” (*EP*, 1947: 200). Ideas, pensamiento, lenguaje y objetos son cosas vinculadas a partir de su exterioridad; en todo caso, en esta mirada, el lenguaje vendría a captar una idea que el espíritu ha provocado en la relación sensible con el mundo. La palabra hablada y escrita viene de este modo a corregir distancias, falseamientos, entre unas ideas y su expresión *audible* y *visual*. Por otra parte, habiendo avanzado en el sistema educativo, el lenguaje debe tratarse científicamente: “la descripción, la narración, el discurso, etc., deben practicarse de una manera más científica, usando y conociendo las reglas del lenguaje, la gramática propiamente dicha” (*EP*, 1947: 206).

Estas referencias son presentadas porque se trata de analizar cómo se pliegan, en una solidaridad de conjunto y cerrando el dispositivo de un régimen de verdad más o menos definido, un lenguaje y un modo de capturar el cuerpo de los niños en un sistema educativo; es decir, cómo la intervención pedagógica sobre el cuerpo de los niños trasciende lo inmediatamente visible para disolverse sutilmente en un lenguaje que se despliega en un discurso pedagógico. La definición genérica del cuerpo, sustentada en lecciones de fisiología e higiene, retorna sobre el cuerpo de los niños según un creciente perfeccionamiento gramatical que asegura la sedimentación de una percepción correctamente ordenada y expresada. Lo “vivo” habla de sí mismo, se representa, se vale de una gramática, se hunde en un espejo que le devuelve aquello que la *episteme moderna* viene habilitando desde muy poco tiempo atrás. Puede decirse aun que el estudio científico del lenguaje viene a refinar (a la vez que lo constituye) un discurso sobre el cuerpo.

LA CULTURA FÍSICA DEL '900

Se ha visto que las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX constituyen el escenario en el que el cuerpo emerge como problema y en el cual la mirada recae sobre sí mismo. Este proceso, más o menos difuso pero igualmente sostenido,

se apoya en una política que, privilegiando la modernización, necesita del control y la normalización¹³. Es en este mismo escenario en el que emerge la preocupación por un cambio radical en el modo de vida, afectado fundamentalmente por la “universalización” de una cierta vertiginosidad. Ello hace que se reconozca como imperioso preparar el cuerpo para afrontar los embates de la vida moderna. La enseñanza primaria, pujando por constituirse como el lugar más potente para la construcción de ciudadanos civilizados, se abre al mandato del cuerpo sano para una nación en progreso.

En 1903 se publica en Montevideo el primer libro referido a la temática, cuyo autor es Alejandro Lamas: *Educación física y manual de gimnasia escolar*. Según consigna en su presentación, la obra ha sido “escrita de acuerdo con el programa de pedagogía para los maestros y de estudios de las escuelas primarias de la República Oriental del Uruguay”. El propósito de Lamas ha sido claro: instalarse en el seno de un debate iniciado hace unas décadas, con una obra que sirviera en teoría y práctica a los propios enseñantes. En su libro, Lamas afirma que “el programa de Pedagogía para los estudiantes del magisterio exige una breve teoría sobre la educación física [...] He creído, pues, que la redacción de un texto referido a este punto vendría a llenar una necesidad real, sentida en uno y otro sentidos” (1903: 5-6). El manual es de corte “utilitario y práctico” y los ejercicios que se proponen son tomados del “Manual de gimnástica sueca para uso de las escuelas primarias”. En 1909 se llevó a cabo la 2ª Conferencia pedagógica, cuyo tema era el siguiente: “Una lección de gimnasia. Su valor fisiológico, higiénico y pedagógico”. Alejandro Lamas es el conferenciante principal y realiza su exposición ilustrando sus ideas a partir de 16 lecciones de gimnasia que componen el programa que él mismo ha formulado para las escuelas. En 1916 es convocado por el Ministerio de Instrucción Pública a integrar una comisión, con el cometido de proyectar un plan de educación física escolar.

La relación de la cultura física con el sistema educativo, especialmente el vinculado a la enseñanza primaria, se construye en un debate que dura varias décadas, durante las cuales se actualizan y se hacen tanto sutiles justificaciones teóricas como vindicaciones políticas acerca del lugar que debía ocupar el cuerpo en la escena pedagógica.

13 Se ha trabajado sobre este aspecto al abordar la cuestión de la *cultura física* en el Uruguay del '900 (Rodríguez, 2001).

*LA CULTURA FÍSICA A MEDIO SIGLO DEL PROYECTO DE LEY DE EDUCACIÓN COMÚN*¹⁴

El Cuarto Curso Intensivo Teórico-Práctico para la Preparación y Perfeccionamiento de Maestros de Educación Física se realizó en 1925 para resolver un problema que la Comisión Nacional de Educación Física consideraba urgente: “es con buenos y eficientes maestros que será posible llevar a cabo en el país la importante obra que debe realizar en pro del elevamiento de nuestra raza, tanto física como moralmente” (Rodríguez, en CNEF, 1925)¹⁵. Relativizando el propósito y las pretensiones puestas en el curso, el director del mismo dijo que “se trata más bien de orientar a los estudiantes en el amplio campo de la ciencia de la educación física, proporcionándoles los conocimientos prácticos y teóricos fundamentales para dirigir con cierto grado de inteligencia las actividades de una plaza de deportes, de gimnasios escolares o liceales, etc.” (Rodríguez, en CNEF, 1925).

El curso al que nos estamos refiriendo constaba de dos partes fundamentales: una “teórica” y la otra “práctica”. La primera de ellas estuvo destinada a abordar los siguientes temas: cuerpo humano, higiene, higiene bucal, algunas consideraciones sobre el concepto moderno de la educación física, primeros auxilios, las vías respiratorias superiores y el atleta, las necesidades de nuestra escuela desde el punto de la educación física, la continencia y el atleta, organización de la educación física en las escuelas públicas, en los institutos normales y en los establecimientos de enseñanza secundaria, las plazas de deportes, el juego desde el punto de vista científico, organización de la educación física en Brasil, ejercicios de conjunto, la educación física desde el punto de vista pedagógico, atletismo, juegos organizados, ejercicios en los aparatos pesados, y otros.

14 Recordemos que el Proyecto de Ley de Educación Común fue presentado al gobierno por José Pedro Varela en 1876 desde su cargo de presidente de la Comisión de Instrucción Pública (Lasplaces, 1944: 80). Es interesante observar la influencia que la figura de Varela ha ejercido sobre el discurso pedagógico en Uruguay a lo largo de todo el siglo XX. Como señala Martinis, “su nombre se asocia a la tradición democratizadora e igualadora de la escuela pública uruguaya expresada en el triduo de escuela laica, gratuita y obligatoria” (2005: 31). Esta expresión continúa vertebrando con fuerza el entramado discursivo de la escuela pública, recuperándose incluso como parte de las vindicaciones políticas actuales. Varela ocupa un espacio privilegiado en la iconografía escolar actual: un busto suyo está presente en los edificios escolares y su imagen aparece estampada en cuadernos que la Administración Nacional de Educación Pública provee a los alumnos.

15 Julio J. Rodríguez, en la Introducción al boletín que contiene “Informes, horarios y otros detalles” del curso referido. Julio J. Rodríguez fue director de este curso, siendo director técnico de la Comisión Nacional de Educación Física. Al igual que varios de los principales actores del campo de la cultura física de entonces, se graduó en Educación Física en la Universidad de Springfield.

Dentro de esta larga lista de temas abordados en el curso, merecen especial atención algunos elementos que dan la pauta de la perspectiva dominante en la cual se basarían la formación y la actualización de los encargados de conducir las prácticas corporales de la época. Pero antes, demos una breve mirada sobre algunos rasgos de los profesores y conferencistas del curso, que han sido trece en total. La impronta biomédica es notable, no sólo porque cinco de ellos son médicos, sino porque, de algún modo, representan el discurso legítimo de un *saber* sobre el cuerpo. Por otra parte, en relación con una actualización de la vertiente militar de la educación física en Uruguay¹⁶, se menciona dentro del curriculum de uno de los profesores que ha sido “Director de Educación Física de las fuerzas expedicionarias portuguesas que combatieron en Francia”.

Al abordar teóricamente el tema del cuerpo humano, se propone “un estudio general de la vida, presentando las formas más simples y las más complejas de la vida vegetal y de los animales unicelulares, haciendo un estudio progresivo hasta llegar a los vertebrados superiores”¹⁷ (CNEF, 1925: 5). El resto de las referencias están en consonancia con el modelo anátomo-fisiológico y del cuerpo orgánico: fisiología de los ejercicios físicos, fuentes de energía muscular, la eficiencia mecánica del cuerpo y del corazón, adiestramiento físico y sus efectos, etcétera.

El capítulo dedicado a Higiene tiene como primer punto “la salud”, y se aborda la cuestión como “un problema sanitario de interés nacional”. Se menciona asimismo que “durante el desarrollo de estas conferencias se exhibirán carteles, ‘afiches’ y otros materiales de propaganda higiénica” (CNEF, 1925: 5). Entre los temas relacionados con la Higiene Bucal, un odontólogo hablaría sobre la “misión del maestro de educación física en las plazas de deportes y en las instituciones públicas y privadas”. Luego, se realizan consideraciones sobre el concepto *moderno* de la educación física. El abordaje general está previsto desde un enfoque fisiológico y evolucionista del hombre y la civilización. En este apartado se señala que los objetivos de la educación física moderna son: “salud, recreación física, mejoramiento de la energía mental, cultivo del carácter” (CNEF, 1925: 7). Al referirse a la organización de la educación física en la escuela primaria, secundaria y en los institutos normales¹⁸, la preocupación está centrada en los cambios biológicos y psicológicos de los niños. Se mencionan como temas a tratar: “Clubs

16 Este aspecto se ha abordado en Goitía, Peri y Rodríguez (1999).

17 Comisión Nacional de Educación Física (1925). El nombre completo del documento analizado es: “Informes, horarios y otros detalles del Cuarto Curso intensivo teórico-práctico para la preparación y perfeccionamiento de maestros de educación física”. En adelante, se citará (CNEF, 1925).

18 Institutos de formación de maestros de enseñanza primaria.

de salud, examen de buena postura y organización de campañas para combatir los defectos posturales. Examen físico médico de los alumnos y levantamiento de la ficha médico-sanitario-antropométrica” (CNEF, 1925: 8). Para el caso de la educación física liceal o de enseñanza media, anidando dentro del mismo horizonte teórico, se destaca el tema “certificados de eficiencia física normal”. Al abordarse el tema del juego, y por tratarse de un “punto de vista científico”, no es inverosímil que las referencias se hagan desde una “teoría de la energía excedente”, la psicología del niño y los efectos fisiológicos de los juegos; aunque también estuviera previsto hacer referencia a la relación entre juego y educación.

Dentro de los “ejercicios de conjunto” se previeron, entre otros, formaciones gimnásticas, marchas, ejercicios calisténicos por orden, rítmicos, con manubrios, con barras, con clavos y, finalmente, danzas gimnásticas y regionales. Respecto de los juegos organizados, éstos parecen haber quedado reducidos a formas estrictamente deportivas, entre otros: básquetbol, voleibol, baseball (outdoor e indoor), aun cuando dentro del ítem “juegos de conjunto” aparecen referencias a “diferentes tipos de juegos”. La especificidad de cada juego está formulada en una clasificación general donde se diferencia por edades y género: si los niños cuentan con menos de seis años, y hasta los quince, pueden jugar juntos, aunque cambiando de tipo de juegos cada dos años; pero llegados los quince años, los juegos son para *jóvenes, señoritas y adultos*.

Lo que puede denominarse saber pedagógico es constituido desde una intervención higienista sobre los cuerpos. Esta higiene se implicará, como principio, en un entramado teórico evolucionista. Conforme las metáforas belicistas recubren gran parte de los discursos, el desorden moral y físico es visto como una amenaza a combatir. De ello se ha valido el conjunto de argumentos destinados a legitimar la intervención científica sobre los cuerpos y en ellos se ha apoyado, en gran parte, la construcción de lo normal y lo patológico. Así es que los impulsos por el despliegue de la eficiencia han supuesto un severo control a las tensiones entre lo normalizado y lo extraviado. Es en este cuadro general de las sociedades modernas que los dispositivos teóricos se refinan como parte de una “redistribución general de la episteme” (Foucault, 2003: 335), habilitando, por ejemplo, el desarrollo de la psicología. Las intervenciones sobre los cuerpos encontrarán cada vez más fundamentos científicos que iluminarán cada uno de los postulados pedagógicos¹⁹.

¹⁹ Al respecto, pueden encontrarse en Uruguay, del mismo modo que en Brasil, “raíces europeas” (Soares, 2001), siendo que la matriz de las pedagogías del cuerpo en la historia uruguaya procede en gran parte del despliegue del pensamiento de aquel continente. Cabe señalar que José Pedro Varela encontraba en Europa y Estados Unidos las principales referencias para la formulación de su pensamiento pedagógico.

EPÍLOGO

La familiaridad con la que se habla del cuerpo representa una dificultad teórica y metodológica para su estudio. Su objetivación requiere de una ruptura importante con una serie de prenociones y prácticas muy extendidas. A la espera de ser cuestionado, el cuerpo es una evidencia irrefutable. Sin embargo, en el ejercicio casi imposible de suspender la mirada autoevidente, la certeza se desgrana hasta esfumarse. El espesor proteico que hace a los cuerpos, arrancado de lo *real*, inicia un recorrido que encontrará continuidades y rupturas: cada sociedad y cada época hablan de un cuerpo –y lo hacen hablar– a la vez que, en última instancia, en el anverso de esa estructura que opera como límite, cada individuo es un cuerpo irrepetible.

A la vez espesor y sensibilidad que hace a la vida humana, el cuerpo es una construcción simbólica (Le Breton, 1995); y por lo tanto, tributario de una formación social en su conjunto. No es posible hablar de un objeto llamado cuerpo sin que el simple hecho de la enunciación no remita ya a unas condiciones de posibilidad. Esa materialidad evidente, ese cuerpo que está inmediatamente en lo sensible, será objeto de una significación que sólo puede desplegarse en relación con un suelo epistémico. Así, educar el cuerpo no es más que hacerlo visible en y por un conjunto de enunciados, ponerlo a circular en un discurso y, fundamentalmente, habilitar una intervención *en* ese objeto que se instaure como legítima y aun deseable. Las políticas educativas –en el seno de las cuales se formulan los postulados que orientan la configuración de las *pedagogías del cuerpo*– contienen ya esa articulación entre una *episteme* y lo *real*. Los sistemas educativos modernos han tenido la particularidad de la pretensión universalizadora y estabilizadora de tal relación a través de la enseñanza.

Un rastreo mínimo en la historia del cuerpo muestra que éste siempre ha sido objeto de una educación, es decir, de una serie de intervenciones en relación con algunos fines más o menos trascendentes. Sin embargo, también pueden encontrarse diferencias sustantivas en estas intervenciones. La historia de las prácticas corporales muestra que se han actualizado en distintas épocas, de distintas formas y en distinto grado, tanto la preocupación de signo ateniense como la preocupación de signo espartano por el cuerpo²⁰. Del mismo modo, el lugar del cuerpo en la relación

20 Sobre este aspecto, y especialmente los énfasis dados en cada una de las intervenciones en la antigua Grecia, se ha consultado a Sennett (2001).

sujeto y verdad se ha configurado de diferentes modos y según narraciones disímiles²¹. Pero *nuestro* horizonte está en la modernidad y ello ha implicado, lenta pero sostenidamente, una redefinición epistémica del cuerpo y una entrada cada vez más sutil y refinada de las relaciones de poder en el espesor proteico del sujeto, incluyéndose, a la vez, en el conjunto específico de los problemas de gubernamentalidad. En este escenario, los sistemas educativos modernos residirán en la base de las prácticas que han articulado el conocimiento de sí mismo en relación con una política general de la verdad, toda vez que el discurso de la ciencia ha penetrado en lo pedagógico y ha hecho de ello, si no un intento de práctica científica, al menos la lucha que tiene por objeto la sustitución de un *arte* de la educación por una *ciencia* de la educación. Conforme la educación se seculariza, la verdad del cuerpo es arrancada de la teología para ser puesta en términos de la anátomo-fisiología, la interioridad inexplorada es vaciada para desplegar el conjunto de órganos sobre la mesa del anatomista, para descubrir que no hay más que órganos y que pueden ser representados en las páginas de la enciclopedia. Desde allí se han desplegado las pedagogías del cuerpo que alcanzan hasta nuestros días; desde allí, y en una especificidad que lo distingue de otras intervenciones, el cuerpo se ha hecho visible para una educación.

21 Puede verse en Foucault (1994), respecto de esta relación, cómo el *cuidado de sí mismo* implica diferentes prácticas, preguntas, y supone asimismo efectos y concepciones políticas diversas.

FUENTES

- CNEF** Comisión Nacional de Educación Física (1925). “Informes, horarios y otros detalles del Cuarto Curso Intensivo Teórico-Práctico para la Preparación y Perfeccionamiento de Maestros de Educación Física, a realizarse en el Balneario Atlántida del 23 de marzo al 2 de abril de 1925”. Montevideo: Mosca Hnos.
- Lamas, Alejandro** (1903). *Educación física y manual de gimnasia escolar*. Montevideo: Barreiro y Ramos.
- Lasplaces, Alberto** (1944). *Vida admirable de José Pedro Varela*. Montevideo: Claudio García y Cía. Editores.
- Varela, José Pedro** (1947/[1874]). *La educación del pueblo*. Tomo I. Montevideo: Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal.
- (1964/[1874]). *Obras pedagógicas. La educación del pueblo*. Tomo II. Montevideo: Biblioteca Artigas.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, Incola y A. Visalberghi.** (1995). *Historia de la pedagogía*. México: FCE.
- Aisenstein, Ángela** (1998). “Historia de la educación física en Argentina”. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Buenos Aires. 7(13), Dossier.
- Álvarez-Uría, Fernando** (1992). “Microfísica de la escuela”. *Cuadernos de Pedagogía* (203): 55-59. Barcelona: Fontalba.
- Barrán, José Pedro** (1994a) *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Tomo 1: *La cultura “bárbara”*. Montevideo: Banda Oriental.
- (1994b). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*. Tomo 2: *El disciplinamiento*. Montevideo: Banda Oriental.
- (1995). *Medicina y sociedad en el Uruguay del Novecientos. La invención del cuerpo*. Montevideo: Banda Oriental.
- Behares, Luis** (2004). *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros.
- Bourdieu, Pierre** (1989). “Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento”. En **Gimeno Sacristán, José y Andrés Pérez Gómez.** *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pp. 20-36.
- Butler, Judith** (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós.

- Cortés Morató, Jordi y Antoni Martínez Riu** (1998). *Diccionario de filosofía en CD-ROM*. Barcelona: Herder.
- Foucault, Michel** (1989). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI: México.
- (1992a). “Del poder de soberanía al poder sobre la vida”. En *Genealogía del racismo*. Madrid: La Piqueta, pp. 247- 273.
- (1992b). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- (1994). *Hermenéutica del sujeto*. La Piqueta: Madrid.
- (1998). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- (2003). *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García Gutiérrez, Carmen et al.** (2003). “Influencia de las ideas modernas en la educación del cuerpo en el ámbito escolar de los discursos de la educación física del siglo XIX en Medellín”. *Revista Universidad de Medellín* (76): 61-71.
- Goitía, Nelly; Silvia Peri y Raumar Rodríguez** (1999). “La cultura física en el proyecto moderno uruguayo”. En *Actas del V Encuentro de Investigadores en Educación Física*. Montevideo: Dpto. de Investigación, pp. 65-80.
- Heidegger, Martín** (1982). “Carta sobre el humanismo”. En **Canals, F.** (1982). *Textos de los grandes filósofos: edad contemporánea*. Herder: Barcelona, pp. 273-277.
- Horkheimer, Max y Theodor Adorno** (1998). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.
- Le Breton, David** (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Leite, Nina** (2000). “Sobre a singularidade”. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 38. São Paulo : UNICAMP, pp. 39-49.
- Martinis, Pablo** (2005). “Revisitando la pedagogía: crisis de la cultura escolar y futuros educativos posibles”. En **Behares, Luis** (Org.). *1er. Encuentro de Investigadores de la Universidad de la República sobre Políticas Educativas*. Montevideo: UDELAR, pp. 27-38.
- Marx, Karl y Friedrich Engels** (1985). *La ideología alemana*. Buenos Aires: Ediciones Pueblos Unidos.
- Nievas, Flabián** (1998). *El control social de los cuerpos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Pedraza, Zandra** (1999). *En cuerpo y alma: visiones del progreso y de la felicidad*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Popkewitz, Thomas** (1997). *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata.
- Rodríguez, Raumar** (2001). “El cuerpo en la escena del Uruguay del ‘900”. En **Aisenstein, Ángela et al.** (Eds.). *Estudios sobre deporte*. Libros del Rojas: Buenos Aires, pp. 155-164.

- Sennett, Richard** (2001). *Carne e pedra. O corpo e a cidade na civilização ocidental*. Rio de Janeiro: Record.
- Soares, Carmen** (1998). *Imagens da Educação no Corpo*. São Paulo: Editora Autores Associados.
- (2001). *Educação física. Raízes Européias e Brasil*. Ed. Autores Associados: São Paulo.
- Vigarello, Georges** (2003). “A história e os modelos do corpo”. *Pro-Posições* 14(2): 21-29, UNICAMP.
- Zarankin, Andrés** (2002). *Paredes que domesticam: arqueologia da arquitetura escolar capitalista. O caso de Buenos Aires*. UNICAMP: São Paulo.
- i•ek, Slavoj** (2003). *Ideología. Un mapa de la cuestión*. FCE: Buenos Aires.

Currículo e educação do corpo: história do currículo da instrução pública primária no Paraná (1882-1926)

Marcus Aurelio Taborda de Oliveira

O lugar de estudo era isso. Os alunos se imobilizavam nos bancos: cinco horas de suplício, uma crucificação. Certo dia vi moscas na cara de um, roendo o canto do olho, entrando no olho. E o olho sem se mexer, como se o menino estivesse morto. Não há prisão pior que uma escola primária do interior. A imobilidade e a insensibilidade me aterraram. Abandonei os cadernos e as auréolas, não deixei que as moscas me comessem. Assim, aos nove anos ainda não sabia ler.

Graciliano Ramos

INTRODUÇÃO: CONSTRUINDO O OBJETO

Que tipo e qualidade de questões deve nortear um projeto que pretende estudar historicamente a relação entre corporalidade e escolarização, ou mais precisamente, as disciplinas escolares que no currículo incidiram sobre a educação do corpo? Essa não é, certamente, uma pergunta com respostas prontas ou fáceis. Até porque a polissemia que encerra tanto o conceito de corporalidade como o de escolarização, contribui para que, ao perspectivar o estudo histórico da relação entre essas duas dimensões socioculturais, as dificuldades só façam aumentar. Assim, ao considerarmos este programa como *uma* possibilidade –que por definição não nega outras– é preciso primeiramente atentar para o entendimento daquilo que se propõe.

Nesse sentido, o seu objetivo primeiro é oferecer àqueles estudiosos que se interessam pelas coisas da escolarização, das culturas escolares, da história do

currículo e das disciplinas escolares, da corporalidade e da relação entre elas, uma contribuição que possa representar um incremento no conhecimento sobre a construção, transformação e permanência de diferentes disciplinas escolares no currículo da instrução pública primária no Brasil. Esse desiderato pretende-se cumprir a partir do estudo do currículo sempre na sua dimensão histórica, cortada por perspectivas sincrônicas, diacrônicas e, quando for o caso, também anacrônicas, uma vez que essa tem sido uma das grandes motivações dos historiadores do currículo (Franklin, 1991). Nas páginas que seguem intento indicar a fecundidade de pesquisar um processo que é uma das marcas do legado do esclarecimento – a escolarização de massa –, com todo o investimento que o mundo ocidental fez sobre a corporalidade naquele processo, esta aqui tomada como hipótese de ter sido a dimensão formativa sobre a qual maiores investimentos foram feitos¹. Se a hipótese a ser explorada pode ou não revestir-se de todo o seu poder heurístico, o ofício do historiador é que poderá responder. Daí a necessidade deste projeto propor um conjunto de temáticas antes que de conceitos ou categorias. Um conjunto de noções permitirá ao historiador mover-se com algum cuidado diante da dispersão que uma história da relação entre escolarização, currículo e corporalidade encerraria.

Debruçando-me sobre documentos que remontam a meados do dezenove e nos lançam até as primeiras décadas do século XX, foi imperioso reconhecer que alguns dispositivos foram mobilizados para a afirmação social da escolarização e para a remodelação dos parâmetros pelos quais a corporalidade era tratada. Pela sua proeminência ainda hoje nos estudos sobre “culturas escolares”, foram destacados os seguintes temas primários a orientar essa pesquisa: disciplina (no sentido emprestado de Michel Foucault, de tecnologia de controle); castigos corporais; gestualidade; relações entre escolarização e esporte; disciplinas escolares (no sentido de construtos curriculares); formação de professores; relações e/ou definições de gênero; métodos de ensino. A essas noções devemos estar atentos se

1 Corpo e corporalidade não são termos intercambiáveis. A corporalidade trata de uma qualidade que tem o corpo de comunicarse, de expressarse. O corpo encerra uma dimensão física e biológica que se amplia coma noção de corporalidade, pois esta é histórica e culturalmente contingente. Acerca do conceito aqui utilizado de corporalidade, ver Taborda de Oliveira (1999): “Ao conjunto das práticas corporais do homem, sua expressão criativa, seu reconhecimento consciente e sua possibilidade de comunicação e interação na busca da humanização das relações dos homens entre si e com a natureza estamos chamando corporalidade. A corporalidade se consubstancia na prática social através das relações de linguagem, poder e trabalho”. Ao empregar a expressão “educação do corpo” intento referir um processo pelo qual a escolarização ocidental investiu nos corpos infantis como um dos mais privilegiados vetores da formação. Assim compreendo que o currículo sempre teve no corpo seu lugar privilegiado de incidência, seja pelas disciplinas que o compõe, seja pelos dispositivos tais como os tempos, os espaços, os materiais, os equipamentos escolares.

pretendemos compreender como foram produzidos, implantados e transformados os saberes que incidiriam sobre a educação do corpo infantil na instrução pública primária, entre a última década do império e as três primeiras décadas na república no Brasil. A estes temas foi agregado mais um: civilização/racionalização/escolarização. Devemos notar, a partir das considerações de autores com perspectivas diversas sobre a história das disciplinas escolares, tais como Chervel (1990), Hébrard (1990), Goodson (1995a e 1998) e Julia (2002), que o currículo escolar é uma construção fundamentalmente “moderna”, portanto, herdeira do movimento que busca “civilizar” a sociedade ocidental a partir do primado da racionalidade científica (Rocha, 2000; Viñao, 1990).

Esse conjunto bastante amplo de noções balizado apenas pelo binômio escolarização-corporalidade, mas que ao mesmo tempo está longe de ser exaustivo, pode ser abordado a partir de um universo documental também muito amplo, além de rico e pouco explorado. Um conjunto de arquivos, acervos e documentos com graus de interesse e relevância diversos, espera pelas perguntas dos historiadores a fim de que possam alimentar o diálogo que fornecerá um novo conhecimento sobre um processo até há bem pouco tempo marginalizado pela pesquisa histórica: a relação entre disciplinas escolares e a educação do corpo. As reflexões que de tal diálogo podem advir, a construção de novas sínteses e premissas sobre os processos históricos que circunscrevem, delineiam e constroem os corpos nas diferentes culturas escolares, ou que definem novas culturas a partir de diferentes formas de ser e estar dos corpos escolares, provavelmente permitirão refletir sobre a contribuição para uma mais alargada história da educação, de campos como a antropologia, a sociologia, a psicanálise, a filosofia, a lingüística, a biologia, a psicologia, a literatura, entre outros.

Sobre estes quatro eixos –o sentido de um projeto, o conjunto de temas que pode encerrar, a documentação sobre a qual pode trabalhar e a inter-relação entre diferentes campos disciplinares– pretendo balizar reflexões que objetivem indicar um amplo, difícil, desafiador e apaixonante itinerário de pesquisa para aqueles pesquisadores (não só historiadores) que se preocupam com a construção social do corpo na, pela e para a escola, e com as transformações que a escola tem experimentado a partir das diferentes formas como a corporalidade tem se manifestado ao longo da história. A análise recairá sobre o currículo da instrução pública primária no Paraná, em um momento de profundas mudanças na configuração da forma escolar (Vincent, Lahire e Thin, 2001) e aquelas disciplinas que tinham a educação do corpo como fundamento primeiro da sua existência no

currículo. Para isso, no entanto, é preciso situar a relação histórica existente entre educação do corpo e processo de escolarização.

CORPO E ESCOLARIZAÇÃO

A passagem da escola doméstica, escola de classe única gerida no âmbito da vida cotidiana dos professores, para a escola graduada, concebida e implementada no âmbito de uma preocupação societária cada vez mais aguda com o processo de formação de massas, foi reconhecidamente um processo multifatorial de transformação. Seja no tocante aos métodos de ensino, à organização das matérias de ensino, à conformação e distribuição do espaço e do tempo escolares (aí incluídos o mobiliário, os espaços de aprendizagem e de recreação, os tempos de recreio e de intervalo, etc.), à formação de agentes especializados (os professores), à expansão dos serviços de inspeção escolar, à criação de toda uma imagética própria e cara ao mundo escolar, muitas foram as dimensões sobre as quais foram mobilizados esforços e investimentos no sentido de reformar de cima a baixo o processo de escolarização.

Ancorado nos discursos que enalteciam as benesses da modernidade, discursos caros aos oitocentos no Brasil, aquele processo baseou-se largamente na apologia da ciência, do progresso, da racionalidade e da civilização (Viñao, 1990). Tinha como escopo produzir e sedimentar uma instituição capaz de levar a cabo um projeto –ou muitos projetos– de consolidação de uma nova ordem baseada na afirmação do estado nacional, compósito difuso de diferentes processos como a industrialização, a redefinição das relações políticas internacionais, o acirramento da luta de classes e o florescimento de novas formas de comportamento individual e de grupo impulsionadas pela urbanização, todas marcas distintivas da modernidade ocidental (Monteiro, 2000; Siqueira, 2000; Veiga, 2002). Este largo e complexo processo demandava amplos esforços no sentido da tentativa de inscrever cada país no “concerto das nações”. Processo e projeto de alcance mundial, a ruptura com as velhas formas de organização da cultura aparecia como condição básica de reconhecimento de um povo que se pretendesse inscrito na modernidade. Marshall Berman (1986) nos indica com grande acuidade o quanto a noção de modernidade, que para este autor pode ser caracterizada como um “turbilhão”, pressupõe necessariamente a polarização entre aquilo que é “velho” ou tradicional, e as “novas” formas de conceber a sociedade e a cultura.

No Brasil do século XIX, uma das expectativas que a tentativa de instauração de uma nova ordem republicana agregava sob o epíteto de modernidade, era a *formação das almas*, levada à cabo pela escolarização de massa. A substituição do modelo doméstico de escolarização cederia espaço de forma definitiva à escola graduada ou seriada, marca do processo de escolarização de massas que espalhar-se-ia por todo ocidente, quiçá, por todo o mundo (Kamens e Cha, 1999), de forma praticamente simultânea. Cabe destacar que no Brasil alguns dos pressupostos da escola doméstica estavam sendo já questionados em meados dos oitocentos. Mas somente a partir da república com efeito se daria o início do lento processo de substituição das escolas isoladas pelo modelo escolar graduado (Rosa Fátima de Souza, 1998; Faria Filho, 2000b; Pinheiro, 2002), sem esquecermos que os dois modelos conviveriam paralelamente por muito tempo (Faria Filho, 2000a).

Entre todos os dispositivos mobilizados naquele processo, muitas formas foram desenvolvidas no sentido de redefinir o papel conferido ao corpo ou à corporalidade dos alunos no novo modelo escolar que se instaurava. As teorias higienistas que sugeriam preocupações com o cansaço e o descanso dos alunos, com a arquitetura dos edifícios escolares (claridade, ventilação, mobiliário, espaços de trabalho e recreação, etc.), bem como com o tempo escolar (distribuição “racional” das matérias ao longo da permanência dos alunos na escola, intervalos, recreios, diminuição e/ou expansão do tempo destinado a aprender e do tempo de permanência na escola, etc.) (Soares, 1994; Gondra, 2000, 2002a e 2002b; Góis Júnior, 2003; Costa, 1983); as teorias eugênicas que lançavam mão da retórica de fortalecimento da “raça” via todo um processo de inculcação de valores e hábitos (Veiga e Faria Filho, 1999); o desenvolvimento de uma imagética que afirmava a escola como uma extensão “melhorada” do lar, ou mais acentuadamente, substituta da família (Cunha, 2000) forjadora de novos comportamentos e novas atitudes; a ênfase sobre a experiência como motor primeiro da formação, manifestada na preocupação com os métodos de ensino (Bastos e Faria Filho, 1999; Valdemarin, 2000 e 2004). Entre esses fatores complementares entre si, destaco a escolarização de saberes elementares, na expressão de Hébrard (1990), como a *Gymnastica*, a *Higiene*, os *Trabalhos Manuaes*, as *Prendas Domésticas*, os *Exercícios Militares*, a *Educação Física*, a *História Natural*, o *Canto Orfeônico*, entre outros, que contribuiriam para a configuração do currículo da instrução pública primária no Brasil, no período aqui recortado. Esse conjunto complexo e não monolítico de ações estava ancorado em um pressuposto básico fundamental para o sucesso do modelo escolar que se pretendia instaurar: sobre o corpo da infância haveria de atuar a nova instituição. Inscrita nas ações sobre o corpo estaria a possibilidade

dos novos tempos ganharem a “alma” dos alunos, na metáfora produzida por Carvalho (1990) para discutir o processo de conquista de corações e mentes para a causa republicana, ainda que esse processo viesse a provocar desencanto ao final da denominada primeira república (Nunes, 2000).

Assim, nesse processo multifatorial cabe identificarmos como se desenvolveram formas de conceber, tratar e definir a corporalidade no âmbito da escolarização, na passagem da escola de modelo doméstico para a escola de modelo graduado. É preciso indagar que práticas, concepções e dispositivos corporais foram constituidores e/ou constituídos pelo novo modelo. E o que teria permanecido, em termos de preocupações com o corpo do aluno, na passagem de um modelo para outro. Nesse sentido, a análise da substituição de formas de castigo corporal por outras mais sutis de punição e controle, bem como a caracterização da ritualística que mobilizava o corpo dos alunos em cada um dos modelos (festas, exposições, eventos e ritos diversos, etc.) são questões que podem incrementar nosso conhecimento sobre a crescente preocupação com as manifestações corporais no âmbito da escolarização de massas. No âmbito deste projeto, foi adotado como recorte temático a proposta de surgimento, implantação, transformação e desaparecimento de disciplinas escolares que tinham a educação do corpo como foco da sua intervenção na escola, ainda que diferentes disciplinas tenham significado diferentes pesos nessa direção. Mas direta ou indiretamente, com mais ou menos centralidade, as disciplinas anteriormente arroladas incidiam sobre o corpo para educá-lo e mesmo para produzir um conhecimento *sobre* o corpo. Portanto, trata-se este de um projeto que perspectiva investigar sobre que bases e a partir de quais pressupostos as culturas escolares investiram sobre a corporalidade, notadamente a partir da construção e inovação curriculares (Goodson, 1995a, 1998 e 1999; Souza, 2000).

O recorte temporal do projeto procura contemplar o período final das escolas isoladas objeto de preocupação dos serviços de instrução pública, e o deslocamento daquelas preocupações para o novo modelo que se pretendia instaurar, a escola graduada. Em linhas gerais essa passagem teria se dado entre os primeiros anos da república e a década de 10 do século XX (Rosa Fátima de Souza, 1998; Bencostta, 2001; Faria Filho, 2000a; Pinheiro, 2002; Vago, 2002). Porém, é necessário que o historiador opere também na diacronia, para entender o processo que prepararia o terreno para a inovação educacional no transcurso de praticamente todo o séc. XIX. Considerando ao longo daquele século a criação de inúmeras escolas de diferentes confissões religiosas no Brasil, a profusão de iniciativas privadas laicas

de escolarização, a influência dos diferentes ciclos de imigração sobre a configuração da escolarização, o lento e gradual processo de implantação de sistemas estaduais de ensino, as iniciativas reformadoras da instrução pública que consolidariam o novo modelo escolar a partir da década de 20 do século passado no Brasil, e o conseqüente engendramento de um sistema nacional de ensino, entendemos que é necessário estarmos atentos ao desenvolvimento da escolarização no Brasil ao longo de todo o século XIX, avançando para os primeiros trinta anos do século XX, como nos dão indícios autores como Carvalho (2003), Cunha (2000), Faria Filho y Chamon (1999, 2000a e 2000b), Faria Filho e Vago (2001), Gondra (1999 e 2000), Hilsdorf (2001), Kreutz (2000), Monteiro (2000), Paiva (2003), Pinheiro (2002); Siqueira (2000), Veiga (2002), Veiga e Faria Filho (1999), Vidal e Souza (1999), para que possamos captar transformações, rupturas e permanências nas formas de tratar o corpo no interior da escola. Até porque é possível afirmar, nesse sentido, que algumas permanências ainda hoje se fazem sentir na escolarização elementar, como atestam os trabalhos de Luciane Oliveira (2001) e Paulo de Nóbrega (2003).

Assim, a definição do recorte temporal deste projeto obedece ao imperativo de um forte movimento observado no ano de 1882. Primeiramente, pela implantação obrigatória da *Gymnastica* no programa de ensino das aulas públicas da então Província do Paraná. As fontes coligidas permitem notar a adoção da prática da *Gymnastica* de forma generalizada nas escolas de primeiras letras². A *Gymnastica* surgia como necessidade, cumprindo finalidades de ordem higiênica. Organizava-se em três aulas semanais de uma hora cada. Contava com o compêndio *Gymnastica domestica, médica e hygiência* de Schreber como base do seu ensino. Este compêndio era distribuído pela Diretoria de *Instrução Pública* às escolas públicas. Esse conjunto de parâmetros nos faz pensar que naquele ano iniciava-se o processo de enraizamento escolar da *Gymnastica* como disciplina no currículo da escola primária paranaense, antes mesmo do advento dos grupos escolares, os quais seriam

2 No séc. XIX a Província do Paraná deixa de fazer parte da Província de São Paulo (1853). Desde então é um estado autônomo. Está localizado no Brasil meridional, entre os estados de Santa Catarina e São Paulo. Sua capital é Curitiba. Nos anos finais do séc. XIX o Estado do Paraná recebeu grandes fluxos de imigrantes europeus, entre eles italianos, alemães, poloneses, ucranianos, espanhóis, russos. Estes imigrantes contribuíram para que a então província desenvolvesse características culturais muito diversas de outras regiões do Brasil, uma vez que a variação cultural foi muito grande e muito rica. Hoje o Paraná é um dos estados mais ricos do Brasil e a sua capital uma das principais cidades do Brasil e do Mercosul. Nos anos iniciais do séc. XX o Paraná promoveu, assim como outros estados brasileiros, reformas no sistema escolar, criando os grupos escolares, em 1903. Estes representavam uma inovação em relação à escola doméstica o isolada. Por isso, nesse trabalho privilegio, sobretudo, os anos iniciais do século, uma vez que eles representaram grandes mudanças na instrução pública elementar no estado.

implantados a partir de 1903 (Bencostta, 2001). Mas a *Gymnastica Higiénica* não estava sozinha naquela ampliação do currículo da escola primária. As fontes nos oferecem indícios da implantação das Prendas Domésticas, do Canto, dos Trabalhos com Agulhas no currículo, disciplinas que passariam a dividir os tempos e espaços escolares com as já tradicionais disciplinas de ler, escrever e contar, além do ensino religioso, ainda no último quartel do séc. XIX.

Já, o marco temporal final prende-se ao movimento de consolidação do modelo escolar graduado, que tem a sua realização máxima dos grupos escolares. No Estado do Paraná, embora a sua implantação seja de 1903, a consolidação daquele modelo se dará da década de 20 do séc. XX, tendo como um dos seus marcos justamente a inovação curricular. As propostas de inovação podem ser evidenciadas pela realização do I Congresso de Ensino Oficial, em 1926, o qual produziria um conjunto de teses que procuravam “modernizar” a educação primária (Moreno, 2003). O currículo que se propunha enciclopédico daria grande ênfase à educação do corpo, através de práticas escolares como escotismo, batalhões escolares, desfiles, exposições etc. A inovação traria também destaque ao desenvolvimento de disciplinas como *Hygiene, Educação Physica*, História Natural, Exercícios Militares, *Trabalhos Manuaes*, etc. Nesse processo inequívoco, cada vez mais o corpo seria entendido como um lugar de formação por excelência.

PREOCUPAÇÕES COM O CORPO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR: A QUESTÃO DAS FONTES

Que diferenças fundamentais podem ser apreendidas no confronto entre o modelo doméstico e o modelo graduado de escolarização, no que respeita ao trato com a corporalidade? Que mudanças teriam sido impressas no corpo dos alunos na passagem de um modelo ao outro? Essas questões, que podem ser tomadas como balizadoras deste projeto, raramente foram enfrentadas na historiografia educacional. Preocupações com os grandes projetos e reformas educacionais, e até mesmo com as idéias que os informava, foram privilegiados nos estudos históricos. Assim, temos um acúmulo de trabalhos que referenciam essas dimensões da problemática aqui abordada, sem contudo abordar o que, pelo menos de forma aproximativa, ocorria no interior das escolas. Nesse sentido, desenvolveram-se uma série de estudos que de uma forma ou de outra tornaram-se referência ao contemplar o que se pensava e/ou legislava sobre aquilo que ocorria ou deveria ocorrer na escola. Mas na metáfora de Ivor Goodson (1995a y b), o “jardim secreto” da escola pouco chamava a atenção dos historiadores da educação.

Porém, não é fácil deslocar-se desta perspectiva e penetrar no universo da escolarização. Mesmo porque nos deparamos com a dificuldade da escassez de fontes que possam servir de evidência aos nossos propósitos. Se a legislação e as obras de referência (tratados, compêndios, manuais etc.) lograram gozar de alguma atenção por parte dos historiadores, o mesmo não se pode falar de fontes outras, como aquelas capazes de oferecer indícios mais precisos do que seriam ou de como efetivamente se desenvolviam as práticas escolares: registros escolares como fichas, diários, materiais de apoio diversos etc. Não é casual a virada, de alguns para cá, em direção daquilo que se convencionou chamar *cultura escolar* (Viñao, 1995; Julia, 2001). Agregue-se a esta dificuldade outra de natureza similar: a ênfase excessiva e às vezes excludente da história da educação sobre os processos tidos como “intelectuais” e “morais”. Apenas recentemente, e de forma ainda muito tímida, a corporalidade no interior da escola passa a ser objeto de preocupação dos historiadores da educação (Pagni, 1997; Souza, 1998 e 2000; Faria Filho e Chamon, 1999; Veiga e Faria Filho, 1999; Gondra, 2000; Boto, 2000; Vago, 2002, entre outros).

Mas as dificuldades se avultam quando perguntamos: com quais materiais devemos trabalhar para indagar um objeto dessa natureza? Que fontes devemos consultar? Essa preocupação é decorrente de alguns indícios. Em primeiro lugar, ainda que objeto de um investimento maciço no período compreendido por este projeto, o corpo não deixa marcas tão precisas para o estudo histórico. Os registros dos quais dispomos são sempre mediações, ou representações, se preferirmos. O que efetivamente faziam corporalmente alunos e professores, que atividades e manifestações desenvolviam e experimentavam, só podem ser objeto de estudo histórico a partir dos registros preservados sobre aquelas. A linguagem que manifesta a corporalidade não é passível de ser apreendida plenamente nas formas textuais, orais, iconográficas, monumentais. Fontes de natureza tão diversa podem apenas aproximar-nos do que teriam sido as práticas corporais escolares. As narrativas sobre aquelas práticas só podem ser aproximativas, não só no que se refere ao seu conhecimento, como naquilo que se refere à sua inscrição como fato histórico. As práticas corporais são fugidias, difíceis de serem registradas e apreendidas, impossíveis de serem reduzidas a quaisquer formas discursivas que não sejam as próprias práticas no seu momento de efetivação. Portanto, tentar compreender a corporalidade na história da escolarização é uma empreita difícil, arriscada e, talvez por isso mesmo, desafiadora e fascinante.

Diante de tais desafios e dificuldades cabe retomar a questão: que materiais poderiam nos servir de apoio? Inicialmente, se pretendemos compreender a escola

a partir de algumas de suas dinâmicas, principalmente aqui a dinâmica curricular, é preciso reconhecê-la como *locus* de produção e reprodução social e cultural. Essa observação, cada vez menos sujeita a divergências, indica que precisamos voltarmos para o circuito de produção-apropriação-seleção-criação-recriação que a escola põe em movimento a partir das suas motivações próprias e do seu entorno sócio-cultural ou do processo de seleção cultural, marcado por uma determinada “tradição seletiva” (Williams, 1971). Documentos diversos como relatórios de presidentes da província e inspetores da instrução pública, relatórios de professores escolares, mapas escolares, correspondências, plantas escolares, programas escolares, fotos e imagens, filmes educativos, livros e fichas de registros, diários de professores, cadernos de alunos, materiais de apoio, manuais e compêndios de *Hygiene*, Educação Física, *Gymnastica. Lição de Coisas, Canto* etc., além da configuração do espaço e do tempo apropriados para o ensino e a recreação, oferecem um *corpus* documental passível de nos dar elementos para o sucesso de uma investigação sobre a história do currículo e de disciplinas escolares, como esta que se propõe. Esse amplo universo documental sofre necessariamente recortes. Porém, o conjunto de documentos que temos localizado e compilado, mais do que caracterizar um todo homogêneo caracteriza um sem número de entradas de pesquisa para desenvolvimentos futuros. Seria ocioso lembrar que o aparato legislativo também se enquadra nesse horizonte, ainda que não seja suficiente para dar conta da complexidade da temática proposta.

Ao procurar compreender as relações entre corporalidade e currículo no âmbito do processo de escolarização na passagem da escola doméstica para a escola graduada, deparamo-nos com um universo praticamente inexplorado de arquivos, acervos e fontes que ainda não foram objeto de investigações sistemáticas, tanto em termos paranaenses quanto nacionais. Mesmo no âmbito mais geral da história da educação, é recente o esforço dos historiadores da educação na tentativa de superar a reiterativa leitura da legislação educacional no Estado do Paraná, manifesta em alguns estudos (Miguel, 1999 e 2000; Luciane Oliveira, 2001).

Partindo do pressuposto que tal *corpus* deve permitir captar as influências exógenas, mas também a reelaboração pela escola daquelas influências, percorrê-lo representa nos depararmos com adesões e resistências, acomodações e rupturas. Representa poder nos depararmos com sínteses singulares de influências diversas, tanto quanto com padrões tornados norma e consenso. Por fim, representa podermos tentar compreender um pouco melhor porque nas escrituras da modernidade o corpo foi desvelado para a escolarização como “lugar” privilegiado de acesso e

conformação ao espírito dessa mesma modernidade, que tem no currículo escolar uma das suas mais caras invenções (Hamilton, 1992b; Goodson, 1998).

“Culturas escolares”: inscrevendo o lugar do corpo na formação

É assente na historiografia da educação que o processo de constituição da escolarização, no sentido emprestado por Hamilton (2001), mobilizou dispositivos que procuravam inscrever nos corpos infantis as possibilidades de construção de um caminho seguro de desenvolvimento do espírito (Sant’Anna, 2001). Os defensores de uma rica transmissão cultural e de uma sólida formação moral nunca prescindiram do corpo para lograrem êxito naquele seu intento. Basta recordarmos a organização dos colégios jesuítas e os preceitos do *Ratio* para compreender que esta relação, ainda que nem sempre simétrica, sempre esteve no horizonte daqueles que pensaram a escolarização (Schmitt, 1995; Boto, 2000).

Nesse sentido, ocorreu um deslocamento significativo naquilo que efetivamente se pensava sobre o papel da corporalidade na formação humana. Se até o final do século XVIII o corpo infantil era concebido secundariamente como potencialmente formativo, ao longo dos oitocentos e entrando no século XX, opera-se uma verdadeira inflexão em direção ao corpo na sociedade em geral, e por conseguinte, na escola em particular. Não por acaso surgem em solo europeu os chamados métodos ginásticos (Soares, 1994 e 1998); desenvolve-se o esporte como um fenômeno de massa, no dizer de Hobsbawm y Ranger (1997), uma tradição inventada; multiplicam-se as teorias higienistas e eugênicas, entre outros elementos. O corpo passa a ser, na modernidade que se consolidava, motivo de preocupação constante. Seja pelo fortalecimento do movimento operário e do processo de industrialização, argumento suficiente para os defensores de uma política de *body-building* (Courtine, 1995); seja pelas teorias naturalistas baseadas no pensamento de J. J. Rousseau, que procuravam recuperar uma “infância perdida”; seja pela necessidade de saneamento físico e moral da sociedade, mola mestra das teorias higienistas, muitos dispositivos foram mobilizados na direção do incremento das preocupações societárias com o corpo (Costa, 1983; Chalhoub, 1996; Gondra, 2000). Nessa direção a escola vem ocupar um lugar destacado frente aos novos desafios colocados pelas sociedades modernas, uma vez que tratava-se de inculcar hábitos, valores, comportamentos e condutas que sinalizassem para o novo mundo –moderno, industrial, urbano, civilizado– que se consolidava. Como exemplo, o

corpo que era punido quando os alunos fracassavam tornou-se destinatário de um investimento no sentido da valorização e desenvolvimento da sensibilidade (Gay, 1999), como podemos depreender no relatório do professor José Cleto da Silva, mestre da escola da primeira cadeira do ensino primário de Paranaguá:

O castigo corporal é o maior insulto as idéias do século presente, não só nas escolas como no seio das famílias: ele embrutece, amedronta, mas não corrige; ensina a dissimulação, torna as crianças coléricas, vingativas e não evita o mal, sendo menos duradouro o propósito da emenda que faz um menino do que a dor dos golpes que se lhe dá.

E como pode ter amizade ao mestre (base de todo o ensino que se quer fazer proveitoso) o menino que acaba de ser aviltado perante os seus companheiros? Como ouvir com atenção o que se lhe explica se tímido e vergonhoso, tem o espírito preocupado?

O castigo corporal avilta a todo aquele que o suporta, e tudo o que avilta, que degrada o homem a seus próprios olhos, não pode corrigir. (1870)

Ao referir-se às “idéias do século presente” o professor oferece indícios para pensarmos justamente sobre aqueles aspectos aludidos anteriormente, marcas agudas da modernidade. A “barbárie” manifesta na punição corporal é condenada como não correspondente ao mundo “civilizado” que se procurava consolidar, inclusive nos espíritos infantis. É interessante notar que este é o registro de um professor escolar que atuava sob a égide de uma tradição que referendava os castigos corporais como meios educativos, conforme comenta Galvão (1998). Mas para aquele professor, “apesar de proibido o castigo corporal, ainda se faz uso dele ‘para vergonha do nosso século’”. E o século do progresso não escaparia às suas observações atentas: ele sugeria banir a fêrula das escolas “como um objeto que é contrário à civilização e ao progresso, e por conseguinte prejudicial a educação e instrução da mocidade”. O mesmo professor, mas já instituído do seu cargo de inspetor da Instrução Pública, comentaria em 1875 sobre a visita que fizera à sua antiga escola de Paranaguá: “a escola é um exemplo de excelente ordem, rigorosa disciplina e comportamento moral magnífico”. Além disso elogiava o método simultâneo, “método moderno importado da União Americana”³.

Tomados em conjunto esses dois momentos distintos do percurso profissional do professor José Cleto –como professor e como inspetor– podemos captar muitas

3 A escolha desses registros do professor Cleto deveu-se justamente a ênfase que antecede o recorte temporal inicial deste projeto, no que diz respeito a uma incipiente educação do corpo. Aqui ainda não poderíamos falar de disciplinas escolares, mas de um conjunto de práticas que estariam na base dos saberes que viriam a produzir disciplinas diversas.

das imagens claras à modernidade: o “método moderno”; a ordem, a disciplina e o comportamento moral; a apologia da civilização e do progresso. Enfim, as idéias daquele século manifestas no discurso do professor. Mas para aquilo que interessa aos propósitos deste projeto de forma mais precisa, todas essas imagens foram retiradas de discussões que envolviam de maneira direta a corporalidade dos seus alunos. Ou seja, temos indícios das mudanças que se operavam na escola no que se refere ao corpo infantil: ele não deveria mais ser punido, humilhado, envergonhado. O século do progresso precisava conquistar o espírito infantil através da sua sensibilidade corporal. O corpo era inscrito como possibilidade efetiva de conquista da vontade, do pensamento e da ação dos indivíduos.

A importância de registros como esses de um professor escolar, pode contribuir para afirmar as “culturas escolares” como possibilidade profícua de estudos históricos (Viñao, 1995). Sob a rubrica cultura escolar podemos, inadvertidamente, agrupar modos muito distintos de organização, produção e reprodução cultural. Daí a necessidade de operarmos com o conceito plural: culturas escolares, atentos sempre para os problemas decorrentes de abordagens que consideram culturas escolares capazes de subsistir para além da cultura (Taborda de Oliveira, 2002; Boto, 2003). Para Viñao, o conjunto que caracterizaria as culturas escolares

... inclui práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos –a história cotidiana do fazer escolar–, objetos materiais –função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento...–, modos de pensar, assim como significados e idéias compartilhadas. Alguém dirá: tudo. Sim, é certo, a cultura escolar é toda a vida escolar: fatos e idéias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer e fazer. O que sucede é que neste conjunto há alguns aspectos que são mais relevantes que outros, no sentido de que são elementos organizadores que a conformam e definem. (1995: 68)

Na mesma direção, Julia nos indica que

... poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e

os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição e conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização. [...]. Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares. (2001: 10-11)

Ao tomarmos de empréstimo as tentativas de conceituação de Viñao e de Julia, pretendemos justamente destacar a tensão apontada entre o *intra e o extra* escolar, como já foi discutido recentemente (Taborda de Oliveira, 2002). Ou seja, como vimos tentando demonstrar até aqui, não pretendemos tentar compreender como se configuravam práticas escolares que não podiam prescindir das preocupações com o corpo (ou aquelas criadas especificamente para tratá-lo no interior do processo de escolarização) de forma descolada do entorno sócio-cultural escolar. Os múltiplos agentes e dispositivos mobilizados para “fortalecer” o corpo infantil devem ser compreendidos na sua interação complexa e não redutível a um esquema analítico simplista. Daí a necessidade de nos preocuparmos com o alargamento do universo documental, com o redirecionamento do olhar que inquirir e busca pistas, e com o diálogo sempre atento com um conjunto de questões, fontes e procedimentos bastante aberto e por vezes intangível. Enfim, com aquilo que Thompson (1981) denomina de *lógica histórica*.

Por isso é necessário para a história da educação procurar compreender o que tem de específico o processo de remodelamento corporal ao longo do desenvolvimento do processo de escolarização. Determinada e determinante, a corporalidade empresta àquele processo alguns dos argumentos mais consistentes para redefinir muitas práticas escolares, inclusive a construção dos currículos escolares.

Alfabetização, aritmética, noções de caligrafia são apenas alguns dos inúmeros exemplos de conhecimentos que reclamam, a partir dos oitocentos, alguns cuidados de ordem corporal. É o que se pode depreender do relatório do já identificado professor José Cleto:

Descuidando-se a maior parte dos pais da educação física de seus filhos, consentem que eles comam despropositadamente ao jantar, a ficarem inflando

de cheios, e muitas vezes alimentos pesados, de custosa digestão, de maneira que depois do jantar tornam-se os meninos preguiçosos, sonolentos, e sua inteligência totalmente entorpecida; não sendo novidade dormirem muitos nos bancos.

Nestas circunstâncias é inteiramente impossível fazê-los compreender qualquer matéria que se explique, sendo mais fácil causar-se-lhes qualquer lesão nos órgãos cerebrais do que aproveitarem eles a mais insignificante explicação, tornando-se inútil, senão perigoso, a insistência para fazer com que eles o compreendam. (1870)

Temos aqui mostras de preocupações de caráter higiênico, já bastante exploradas pela historiografia. Mas é preciso notar também que o corpo inscrevia as marcas de uma sociedade marcada pelo trabalho. Neste caso, o trabalho infantil. E as possibilidades de diferentes usos do corpo diferenciava também as necessidades de crianças com uma herança sócio-cultural diferenciada.

E sendo, como digo, uma sessão durante o dia se evitará este prejuízo, ficando o menino a manhã e a tarde, ou para ajudarem a seus pais, nos diversos misteres a que estes se aplicam, aqueles que são pobres e carecem de trabalhar; ou, os que disto não tem necessidade, ocupando-se em seus divertimentos infantis, o que também lhes será de grande utilidade, apenas permanecendo na escola durante as horas mais calmosas do dia. (1870)

São muitos os aspectos a serem analisados no longo relatório do professor Cleto, do qual extraímos esses fragmentos. Provavelmente não seja essa a primeira ocorrência do termo genérico *educação physica* na recém desmembrada Província do Paraná. Porém, é de se destacar que naquele período tornava-se cada vez mais recorrente tal referência nos documentos oficiais. Note-se que não trata-se aqui de qualquer referência a uma prática escolar sistemática, que caracterizaria mais tarde, a disciplina escolar Educação Física, um dos interesses deste projeto⁴. Note-se ainda a ênfase do professor sobre a falta de cuidados familiares com o corpo dos

4 Nesse sentido vale destacar que a disciplina escolar Educação Física pode ser considerada um dos dispositivos criados na passagem para a escola graduada, no que se refere a um maior cuidado com o corpo infantil. Antes disso a educação physica (educação do corpo) contava com um rol de saberes escolares que incluía a gymnastica, os trabalhos manuaes, os exercícios militares, as preocupações com a higiene, entre outros. Aqui adotamos o termo Educação Física (com iniciais maiúsculas) para designar a disciplina escolar que desenvolveu-se entre os séculos XIX e XX no Brasil, e educação physica para referir-me às preocupações com uma educação do corpo. No campo da história das disciplinas escolares devemos ficar alertas à advertência de Dominique Julia (2002). Para este autor, o risco mortal do anacronismo que acompanha o historiador ganha a necessidade ainda maior de cuidados quando este procura compreender a rubrica que identifica uma determinada disciplina e a forma histórica que a mesma assume em diferentes períodos e lugares.

alunos, submetidos à gula, à preguiça, bem como sua preocupação com possíveis danos corporais (*cerebraes*) se mantido aquele estado de coisas. No que se refere ao horário de aulas, o professor antecipa uma discussão que ganharia corpo a partir da instauração da república, qual seja, a organização dos tempos escolares por turnos, fenômeno que pode indicar uma adaptação da cultura escolar ao mundo da industrialização, aspecto que precisa ser melhor investigado pelos historiadores da educação, mas que já têm algum alento em estudos como os de Viñao (1996) e têm sido enfrentado no Brasil em estudos como os de Souza, R. (1998) e Faria Filho e Vago (2001)⁵.

O professor José Cleto reclamava justamente uma maior racionalização do tempo, definindo o período de frequência à escola em um dos períodos do dia (o mais “calmoso”), “liberando” os alunos nos outros períodos para os seus folguedos ou para o trabalho. Aliás, esse aspecto também é relevante, uma vez que o professor indica claramente que as brincadeiras infantis também seriam úteis no processo de formação dos alunos, ponto de pauta obrigatório em inúmeras prescrições do início do século XX, e que mostra a sua longevidade ainda nos dias atuais (Kishimoto, 2001; Vago, 2002). Essas brincadeiras viriam posteriormente constituir parte dos programas escolares da disciplina Educação Física.

Quanto a necessidade que alguns alunos teriam de trabalhar, o professor não tece nenhum comentário sobre essa distinção, fazendo crer que este era um aspecto a ser tratado como natural: algumas crianças poderiam dispor do seu tempo para brincar enquanto outras estariam disponíveis para o mundo do trabalho. Mais uma evidência de permanências bastante agudas no mundo da escolarização!

Retornemos às reflexões de Antonio Viñao: é importante lembrar que ao pensar a distribuição do tempo, do espaço e das práticas escolares –aqui tomadas como formas de linguagem que tem o seu exemplo mais significativo justamente na

5 Várias foram as formas de organização do tempo escolar ao longo do século XIX na Província do Paraná, mas o período mais usual de frequência às escolas iniciava-se às 9 horas e encerrava-se às 14 horas. Quanto à vinculação mecânica dos demais tempos sociais ao tempo da fábrica, tese bastante corrente em determinada tradição historiográfica, Thompson (1998) oferece indícios que o tempo da fábrica teria sido herdeiro de outros tempos e práticas sociais, como o das escolas dominicais, por exemplo. Ou seja, a forma de organização fabril é devedora de uma tradição mais larga, na Inglaterra principalmente de corte metodista, e os seus tempos já teriam sido assimilados a partir da moral puritana. Essa é uma das questões sobre as quais os pesquisadores da história da educação, não só no Brasil, precisam debruçar-se com mais vagar e cuidado. Sobre a relação entre tempos e espaços escolares, disciplinas escolares, currículos e racionalização, ver Viñao (1996).

corporalidade–, pensa-se sobretudo, em formas de controle e conformação corporal. Para este autor espanhol

Essas três dimensões ou aspectos –o espaço, o tempo e a linguagem ou modos de comunicação– afetam o ser humano em cheio, em sua consciência interior mesmo, em todos os seus pensamentos e atividades, de modo individual, grupal e como espécie em relação à natureza da qual é parte. Conformam sua mente e suas ações. Conformam e são conformados, por sua vez, pelas instituições educativas. Daí a sua importância. (1995: 69)

Ao pensarmos sobre as formas de trato com o corpo no interior da escola, e na transição entre dois modelos escolares distintos, devemos estar atentos justamente para a necessidade de reconhecermos o que determinou nos diferentes modelos formas distintas de trato corporal, e o que nesta mesma direção foi determinado pelas manifestações corporais na organização de um e outro modelo. Dito de outra maneira, que dispositivos foram acionados em cada um dos diferentes modelos para conformar os corpos infantis, e que práticas, estruturas e organizações foram concebidas e pensadas a partir de diferentes formas de manifestação corporal. Daí o interesse neste projeto pelo entendimento da construção e dinâmica curricular. Devemos lembrar que o currículo, em suas múltiplas faces –tempo, espaço, saberes, finalidades, práticas– frequentemente foi definido a *partir* dos comportamentos corporais dos alunos ou *apesar* deles. Esse duplo movimento, a compreensão dos seus determinantes, dos seus desdobramentos, das suas conseqüências é uma das marcas distintivas dos estudos sobre a e a partir das diferentes culturas escolares. Aquilo que foi escrito no corpo pelo processo de escolarização ou inscrito na escola a partir da corporalidade dos seus agentes não escapa à análise de uma sociedade que mudava de forma célere a partir dos anos finais do século XIX. A escola além de não ter se mantido imune aos ventos da mudança, foi um dos dispositivos mais mobilizados na direção da consolidação da “modernidade”. Falta compreender melhor o processo histórico de mobilização dos corpos infantis (via escolarização) para a consolidação do imaginário da modernidade. Parafraseando Vago (2002), é preciso compreender melhor as diferentes formas de cultivos de corpos infantis no processo de escolarização no Brasil. Entre essas diferentes formas reiteramos a necessidade de compreensão histórica do currículo e das disciplinas escolares na instrução pública primária entre os anos finais do séc. XIX e os anos iniciais do séc. XX.

Currículo e disciplinas escolares: dispositivos de (re)construção da corporalidade infantil

Diferentes autores têm mostrado preocupações distintas com a configuração de um campo como a história do currículo. A preocupação principal dos estudiosos tem sido dimensionar em que medida a história do currículo e das disciplinas escolares pode contribuir para os debates contemporâneos sobre a definição curricular, portanto, para o pensamento sobre a educação e as práticas de escolarização (Franklin, 1991; Gimeno, 2000; Goodson, 1999), naquilo que tende à mudança ou à estabilidade no mundo da escolarização. Mas uma outra preocupação que interessa em especial a um projeto como este que se propõe, refere-se à diferenciação entre uma *história do currículo* e a *história das disciplinas escolares*, entendendo, no entanto, que ambas estão profundamente imbricadas. Seria possível afirmar que a história do currículo engloba a história das disciplinas escolares. Uma distinção possível para essas duas recentes possibilidades de estudo histórico da educação é aquela que compreende o currículo como um artefato social (Goodson, 1995a) que inclui dimensões tais como a formação de professores e a ação docente, os tempos e espaços escolares (Viñao e Escolano, 1998), as idéias que informam o mundo da escolarização, as finalidades sócio-culturais que regem a escola, o aparato legislativo que a sustenta, os resultados do processo de escolarização –aquilo que Chervel (1990) denomina “aculturação”–, chegando aos programas de ensino. O currículo é essa construção social, ou tradição inventada (Goodson, 1998) cortada por múltiplos determinantes e por processos não redutíveis à prescrição legal. Daí a riqueza de documentos aos quais o historiador do currículo pode recorrer para compreender o processo de construção, estabilização e mudança curricular. Parece-nos, por outro lado, que a história do currículo inclui a história das disciplinas. No entanto, esta pode se configurar a partir de recortes mais refinados, seja porque fazemos histórias de disciplinas específicas como Canto Orfeônico, Desenho, Educação Física, História Natural, Higiene, Trabalhos Manuais etc., seja porque questões mais precisas ajudam a orientar as inquietações do historiador, tais como os conteúdos, as finalidades, a avaliação e os exercícios, segundo a formulação de Chervel (1990).

Essas diferentes preocupações, oriundas de tradições historiográficas distintas, ajuda a entender a possibilidade de refinamento do diálogo entre a história do currículo e a história das disciplinas. Daí a necessidade de reconhecermos a fecundidade dos estudos de autores como Hébrard (1990), Chervel (1990), Belhoste

(1995), Pestre (1996, 1998), autores preocupados com a história das disciplinas escolares (científicas ou não) a partir do influxo da história cultural, mas no seu necessário cotejamento com a tradição vinculada à história social anglo-saxã, aquela que amplia a noção de história do currículo, tal como fazem autores como Franklin (1991) e Goodson (1991, 1995a y b, 1998). Lembrando sempre que essas duas tradições têm marcado fortemente a produção historiográfica brasileira nos últimos 15 anos, pelo menos (Moreira, 1990; Bittencourt, 2003).

Assim, a história do currículo, aí incluídas as disciplinas escolares, é um campo privilegiado, ainda que em construção, para compreendermos as relações estabelecidas entre a escola e seus “jardins secretos”, e os movimentos mais amplos da sociedade e da cultura. Já foi indicado que a hipótese de trabalho que tem orientado nossos estudos é que, considerado o tripé *spenceriano* sobre o qual estava calcada a formação humana, foi sobre a *educação physica* que recaíram os maiores esforços e investimentos de intelectuais, pedagogos, médicos e políticos que pensaram, a partir de diferentes pontos de vista, a escolarização como processo institucional de formação. Este não foi um fenômeno circunscrito ao âmbito brasileiro, tampouco iniciado no século XIX. David Hamilton nos chama a atenção para o fato de, já no séc. XVII, o corpo físico ser objeto de investimento do ideólogos da escolarização, fossem de corte católico ou protestante (2001: 57). O corpo físico passava a ser talvez a principal possibilidade de reordenação do corpo político da sociedade.

No plano societário mais amplo, mas extrapolando o universo da escolarização, podemos tomar como exemplo as considerações de Herbert Marcuse sobre o desenvolvimento gradual do sentimento de autoridade que emerge a partir dos escritos de Lutero e Calvino para ganhar centralidade na grande filosofia ocidental, de Kant a Hegel, de Marx a Pareto e Sorel (Marcuse, 1981). O que une as suas perspectivas –a da escolarização e da organização social mais ampla– é a ênfase sobre a necessidade de algum tipo de “direção social” para a formação humana nas sociedades complexas, que na modernidade conhece um investimento sobre o corpo sem precedentes. Ou seja, é parte de um processo cada vez mais complexo de desenvolvimento societário, investimentos cada vez mais elaborados na direção da formação dos indivíduos, sendo que a corporalidade passa a ganhar relevo nesse percurso. David Hamilton, na tentativa de contrapor-se àquilo que considera uma leitura mecanicista e conspiratória da historiografia da escolarização sugere, inclusive, a substituição do termo controle social pela designação de eficiência social (1992b: 13). O currículo e as disciplinas escolares são, com efeito, dois dos

mais significativos artefatos desenvolvidos para dar sustentação a este projeto. Nem mesmo os significados de tais termos é neutro, segundo as afirmações de Hamilton (1992b) e Burke (2003).

Um conjunto bastante significativo de autores, na sua maior parte sem restringir-se somente à escolarização, partilha em diferentes graus de um entendimento similar. É o caso de Freud, quando nos fala em *acomodação* (1997: 106), Adorno, quando propõe o termo *adaptação* (1995: 175), de Foucault e suas *disciplinas* (1999: 184) e Elias com suas *coações civilizatórias* (1994: 220). O sobrevôo sobre alguns desses autores, que têm freqüentado cada vez mais os estudos históricos – não só em educação –, serve aqui apenas para marcar a adesão à tese de que os investimentos sobre a escolarização dos corpos infantis são fruto do próprio processo de organização social que tornou-se cada vez mais complexo. Nesse sentido devemos ter no horizonte ao desenvolver um projeto de pesquisa dessa natureza, o processo de emergência e consolidação dos estados-nação, a industrialização, o desenvolvimento científico, a urbanização, bem como todas as conseqüências desses processos para a cultura ocidental. É preciso ter em mente os processos gerais que marcaram o fenômeno da escolarização na modernidade ocidental.

Já vimos como é possível afirmar, a partir do diálogo com as fontes que temos coligido, que aquele investimento sobre os corpos ganhava cada vez mais adeptos e entusiastas, mesmo antes da consolidação da *Gymnastica* como prática escolar universalizada no Paraná nos anos finais do século XIX. Tomemos como base esse relato de Joaquim Inácio Silveira da Mota

As instituições que nos regem se conservaram incompletas com ação imperfeita, enquanto não se proporcionar o conveniente cultivo do espírito do homem que antecipe o progresso das indústrias pelo conhecimento das teorias, e que faça caminhar pari-passu a educação do coração e do corpo em ordem a se obterem cidadãos afeiçoados e defensores das paz, livres de prejuízos e hábitos anti-sociais, e capazes de domar suas paixões. (1857: 9)

O relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública, Dr. Joaquim Inácio Silveira da Mota, apresentado à Assembléia Provincial, em 07/01/1857, oferece ainda um programa difuso de enfrentamento das principais carências da instrução pública na província. Denunciava os problemas com a obrigatoriedade em função do trabalho infantil junto a indústria da erva mate e propunha um “systema de asylos” que desenvolveria a “instrução elementar debaixo de vigilante inspeção que

combateria nas crianças os maus hábitos de palavras e ações”. Note-se que estava em jogo uma clara tensão entre a liberalidade com a qual a família tratava a questão da formação e a necessidade de o estado estender o seu poder de guarda sobre a infância, a qual poderia ter suas ações educadas. O inspetor fazia críticas ainda à falta de prédios escolares, de materiais e de condições para o desenvolvimento da instrução pública (por ex., o quadro negro). Reclamava também falta de “ordem comum” às escolas quanto ao tempo e ao modo de executar o ensino. Segundo ele o inspetor exercia o papel de organizador de um precário sistema (horário, faltas, uso dos alunos para fins particulares etc.). Para ele a falta de ordem escolar indicaria “um verdadeiro caos contrastando com o fim da instituição, determinando heterogeneidade de hábitos, de inclinações e de crenças, que prejudicam o bem estar do país” (1857: 29). Destaque-se aqui justamente os pressupostos que defendiam um controle centralizado sobre a educação da infância, anteriormente aludidos, e a apologia da padronização das ações governamentais.

Expulsões, desligamentos, suspensões, admoestações –incidências sobre o corpo– eram algumas das variantes adotadas como punição, pelo menos para alguns, em substituição a então já questionada prática de castigos corporais. No entanto, sem qualquer perspectiva que auxiliasse na definição de como deveriam ser os seus novos procedimentos, muitos professores simplesmente ignoravam o preceito legal, enquanto outros esforçavam-se para obter das autoridades uma indicação de como deveriam contornar os problemas reais que enfrentavam no dia-a-dia das suas escolas isoladas. A resposta poderia vir justamente através da redefinição da escolarização em termos mais “modernos”, “civilizados”. E o currículo seria um dos artefatos a representar a modernização da escola em bases ditas civilizadas. A construção social de diferentes disciplinas escolares para a instrução pública primária no final do séc. XIX obedece à lógica das finalidades esperadas de uma escolarização em processo de mudança. Lembremos que para Chervel (1990), juntamente com o conteúdo e os resultados da escolarização, as finalidades declaradas ou não da escolarização são pauta obrigatória na história das disciplinas escolares.

Por sua vez, Goodson assevera que

... se dá prioridade a uma compreensão do currículo e à sua mudança, então adquire importância fundamental um método de estudo que se centre nos temas “internos” e os analise. A natureza crucial dos fatores internos deriva em parte da forma como a educação e o ensino se acham estruturados e se relacionam com a economia e a sociedade. (1995a: 23)

Assim sendo, ao pensarmos sobre as relações entre mudança social e cultural e mudança curricular, não podemos deixar de considerar essas relações como sendo de tensão permanente. A *tradição seletiva* (Williams, 1971) que ajudaria a definir o currículo como tradição inventada deve ser analisada pelo historiador em sua perspectiva tanto diacrônica quanto sincrônica, uma vez que só assim ele poderá compreender a construção social do currículo como necessidade de organização de demandas sócio culturais diversas, ora marcadas pela inovação, ora marcadas pela tradição. Daí Goodson defender que

O contexto histórico, claro está, reflete pautas prévias de conflito e poder. No é suficiente desenvolver uma noção estática dos contextos históricos e as limitações herdadas in tacto do passado. Há que se examinar esses contextos e limitações em relação com a ação contemporânea. Ademais, necessitamos um modelo dinâmico de como se relacionam os programas, a pedagogia, as finanças, os recursos, a seleção e o conjunto da economia. Em resumo, não devemos ver o currículo como um sistema separado de tudo o mais, como tampouco devemos ver deste modo seus contextos históricos e as limitações a eles associadas. (1995a: 26)

Ao articular estudos curriculares com a história da escolarização, tendo como premissa uma possível história do corpo ou da corporalidade e a sua importância para a formação, este projeto intenta compreender permanências e rupturas que marcaram a relação entre escolarização e educação do corpo. Os pequenos exemplos apenas extraídos de fontes imediatamente anteriores ao período inicial aqui proposto indicam que o processo de reforma da escola, com a conseqüente inovação curricular, atenderia a demanda de um mundo que rapidamente mudava. Se aqueles que acreditavam na civilização dos costumes e na modernização social denunciavam constantemente os exageros cometidos contra a dignidade dos alunos, é importante destacar que muitas daquelas denúncias eram exemplificadas através de práticas de controle e punição eminentemente corporais. Com os elementos oferecidos pelo tempo e pelas circunstâncias em que viveram, agentes escolares –professores, inspetores, alunos, pais– ajudaram a semear as bases do que seria a implantação de disciplinas diversas na instrução pública primária, consoantes com os discursos que enalteciam a necessária “humanização” das práticas escolares. Um número significativo daquelas disciplinas tinha a educação do corpo como centro das suas preocupações.

O currículo como artefato social (Goodson, 1991) nos permite visualizar as marcas das tensões entre passado e presente, tanto quanto as marcas das tensões

entre a escola, a sociedade e a cultura. Entender historicamente a sua mudança pode contribuir para que entendamos o que mudou também em termos estruturais na sociedade e na cultura brasileira entre os anos finais do séc. XIX e os anos iniciais do século XX. Essa contribuição da história do currículo certamente pode significar um impulso fecundo na reflexão sobre os sentidos históricos do processo de escolarização.

Ali onde seja possível, a história do currículo também deveria ter como objetivo examinar, pôr à prova ou contribuir para a teoria pedagógica. Está no núcleo desta empresa examinar o desenvolvimento e a transformação do currículo com o passar do tempo; uma empresa tão complexa não pode elucidar-se mediante “instantâneos” de acontecimentos ou períodos singulares. Porém, o reaparecimento de acontecimentos vistos no perfil contemporâneo pode ajudar-nos a discernir e examinar as estruturas explicativas, e a compreender a forma como se relacionam a estrutura e a ação. (Goodson, 1995: 17)

Sendo o cientificismo um dos ícones dos oitocentos em todo o mundo, o alerta que nos faz Ivor Goodson pode ser visualizado em um documento de 1879, que anunciava as mudanças que viriam a tomar corpo a partir de 1882, marco deste trabalho. O apelo à ciência (higiene), lenitivo para todos os males daqueles anos –como, majoritariamente, para os males corporais de hoje! (Soares, 2001; Taborda de Oliveira *et al.*, 2003)–, também tinha os seus contornos na reivindicação de um grupo de professores escolares de Curitiba, manifesta na forma de abaixo assinado dirigido ao presidente da província, em 14/05/1879. Reclamavam os signatários que

Segundo o atual regulamento da instrução – artigo 162, o ensino primário é dado nas cidades em duas sessões diárias, a primeira das 9 horas da manhã ao meio dia, e a segunda de uma ás 4 da tarde.

Essa disposição é contrária ao que recomendam as regras de higiene. Para que o aluno compareça pontualmente na escola à hora em que começa a primeira sessão, tem necessariamente de alimentar-se as 8 e meia horas da manhã; e, se não toma o segundo alimento antes da segunda sessão, por ser não só contrário aos costumes da população, como nocivo á saúde, visto ter de em seguida fatigar o espírito no estudo, perturbando as funções digestivas; também não o poderá fazer, sem alterar completamente o estado de saúde, depois de terminar a segunda sessão, ás 4 ½ horas da tarde.

Na Côrte, como em quase todas as províncias do Império, é adotado o ensino primário numa só sessão diária, por ser inquestionavelmente o sistema recomendado pela higiene.

Julgam, pois, os abaixo assinados, de toda a conveniência que as escolas das cidades funcionem uma só vez por dia, das 9 horas da manhã às 2 da tarde.

Convencidos do interesse que V. Ex^a liga á boa marcha da instrução, esperam os abaixo-assinados que será atendida sua justa representação.

Não é difícil notar nesse documento uma reivindicação da permanência do “tradicional” (o horário das escolas primárias) aliado a uma justificação de caráter científico, “moderno”, que chega ao requinte de aludir às funções digestivas dos alunos. Esse aparente paradoxo parece indicar o quanto a construção de diferentes disciplinas escolares e do currículo como artefato só pode ser entendida como síntese de orientações e demandas diversas. Portanto, a modernidade do currículo estaria justamente na sua condição de produto cultural síntese da economia, da sociedade, da política, portanto, lugar de conflito por excelência. No caso brasileiro, no plano cultural que o viu e o ajudou a nascer, o corpo estava em plena evidência, redefinindo inclusive o que era entendido como comportamento civilizado. Quanto à escola primária do final do séc. XIX e início do séc. XX, ela parece ter compreendido o papel da educação do corpo para a formação (Souza, 2000). E ao compreender a partir de demandas várias aquele papel, ajudou a definir e consolidar saberes, práticas e disciplinas, algumas que teriam longa vida nos currículos escolares, a exemplo da Educação Física, dos Trabalhos Manuais, do Canto, do Desenho, entre outras. Assim, o desafio posto é justamente compreender historicamente as interseções entre a cultura, a escola e a educação do corpo, através do estudo histórico do currículo e das disciplinas escolares que por ventura sintetizaram aquela relação.

Mapeando e catalogando fontes, identificando novos acervos, ampliando o diálogo com a literatura e, sobretudo, ampliando a compreensão histórica da educação do corpo na escola para além dos limites do seu conteúdo, sem contudo excluí-lo, este projeto pode contribuir de forma bastante significativa para a compreensão do engendramento do campo educacional no Brasil, centrando sua análise na construção social de diferentes disciplinas escolares, uma vez que pode contribuir para o entendimento dos vários dispositivos mobilizados para controle dos corpos por diferentes formas escolares em diferentes períodos da história da escolarização no Brasil.

Como já foi indicado, essa perspectiva deve abrir e/ou ampliar os canais de diálogo entre os diferentes saberes que atravessam a compreensão dos processos de formação: a pedagogia, a psicologia, a filosofia, a antropologia, a sociologia, a

medicina, a lingüística, a biologia entre outros, todos eles focados a partir das lentes dos historiadores da educação. A instituição dos mais diversos saberes escolares e de práticas calcadas sobretudo no imperativo da conformação corporal, conferem ao historiador da educação um campo fecundo de possibilidades pouco exploradas: o nascimento, a mudança e o desaparecimento de diversas disciplinas escolares; a instituição de práticas e rituais que enalteciam a formação do espírito através do investimento sobre o corpo, como as festas, o escotismo, os desfiles os batalhões escolares; a transformação de padrões de entendimento e de comportamento corporal no âmbito de diferentes culturas escolares (questões afeitas à sexualidade, à definição dos papéis sexuais, ao utilitarismo corporal, à violência material e simbólica às quais os corpos são submetidos, etc.); a padronização de condutas manifesta em uma definição cada vez mais precisa dos tempos e espaços de aprender e dos tempos e espaços de brincar, como a duração das aulas, os tempos de recreio, as atividades permitidas e as proibidas naqueles tempos. Um conjunto nada desprezível de manifestações afetas à corporalidade que ajudaram a configurar o que conhecemos como o processo de escolarização, e mais precisamente a construção do currículo da escola primária que, mais que instruir, pretendeu e pretende formar. Como já indicava em 1879 João Gualberto Franco de Bittencourt, em um documento intitulado “Educação, o que difere da instrução e quais seus ramos?”, ao afirmar que das três faculdades, “*physicas*”, “*moraes*” e “*intellectuaes*”, “é de se destacar a *physica* como de maior valor”. Compreender historicamente como essa dimensão *physica* ou corporal ajudou a conformar o currículo da escola primária brasileira e diferentes disciplinas escolares, ao mesmo tempo que por elas foi transformada, este é o objeto central deste projeto.

BIBLIOGRAFIA

- Adorno**, Theodor (1995). “Experiências científicas nos Estados Unidos”, *Palavras e Sinais: modelos críticos 2*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- Almeida**, Jane Soares de (1998). *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- Bastos**, Maria Helena Câmara e Luciano Mendes Faria Filho (1999). *A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo*. Passo Fundo: EDIUPF.
- Belhoste**, Bruno (1995). *Resume de l'exposé de Bruno Belhoste au Service d'Histoire de l'Éducation*. Paris: INRP.
- Bencostta**, Marcus Levy Albino (2001). “Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928)”, *Educar em Revista*. Curitiba (18): 103-142.
- Berman**, Marshall (1986). *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Bittencourt**, Circe Maria Fernandes (2003). “Disciplinas escolares: história e pesquisa”. In: **Taborda** de Oliveira, Marcus Aurelio y Serlei Maria Fischer Ranzi (Orgs.). *História das Disciplinas Escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco.
- Boto**, Carlota (2000). “A pedagogia científica em Portugal e a alquimia do magistério: vocação, criatividade, entusiasmo, conteúdo, disciplina”. *História da educação*. Pelotas (8): 5-22.
- (2003). “A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito”. *Caderno CEDES*, Campinas, 23 (61).
- Burke**, Peter (2003). *Uma história social do conhecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Cadernos CEDES** (1999). *Dossiê Corpo Educação*. N. 48, Campinas: Unicamp.
- Carvalho**, José Murilo de (1990). *A formação das almas*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Carvalho**, Marta Maria Chagas de (1997). “Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas”. In: **Freitas**, Marcos César de. *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez/Universidade São Francisco.
- (2003). *A escola e a república e outros ensaios*. São Paulo: Editora Universitária São Francisco.
- (2000). “Reformas da instrução pública”. In: **Lopes**, Eliane Marta Teixeira et al. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Carvalho**, Yara Maria de e Rubio, Katia (2001). *Educação física e ciências humanas*. São Paulo: Hucitec.

- Chalhoub, Sidney** (1996). *Cidade febril*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Chervel, André** (1990). “História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”, *Teoria e Educação*, Porto Alegre (2): 177-229.
- Chevalard, Yves**. 1991. *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.
- Costa, Jurandir Freire** (1983). *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal.
- Courtine, Jean Jacques** (1995). “Os stakhanovistas no narcisismo: body-building e puritanismo ostentatório na cultura americana do corpo”. In: **Sant’Anna, Denise Bernuzzi de** (Org.) (1995). *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade.
- Crespo, Jorge**. *A história do corpo*. Lisboa: Difel, 1990.
- Cunha Junior, Carlos Fernando** (1998). “A produção teórica brasileira sobre Educação Física/Ginástica publicada no século XIX: autores, mercado e questões de gênero”. In: **Ferreira Neto, Amarílio**. *Pesquisa Histórica na Educação Física Brasileira*, Vol. 3. Aracruz: FACHA.
- Cunha, Marcus Vinicius da** (2000). “A escola contra a família”. In: **Lopes, Eliane Marta Teixeira et al.** (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- De Boni, Maria Ignês Mancini** (1998). *O espetáculo visto do alto: vigilância e punição em Curitiba (1890-1920)*. Curitiba: Aos Quatro Ventos.
- Educação e Ralidade** (2000). *Dossiê Produção do Corpo*, V. 25, N. 2, Porto Alegre: FACHED/UFRGS.
- Educar em Revista**. (2000). *Dossiê Corporalidade e Educação*. N. 16. Curitiba: UFPR.
- Elias, Norbert** (1993). *O processo civilizador: formação do estado e civilização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- (1994). *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Faria Filho, Luciano Mendes** (1997). “História da escola primária e da educação física no Brasil: alguns apontamentos”. In: **Souza, Eustáquia Salvadora de e Tarcísio Mauro Vago** (Orgs.). *Trilhas e partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais*. Belo Horizonte: Editora dos Autores.
- “Ensino da escrita e escolarização dos corpos: uma perspectiva histórica”. In: *Modos de ler formas de escrever*. Belo Horizonte: Autêntica.
- (2000a). *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: Editora da UPF.
- (2000b). “Instrução elementar no século XIX”. In: **Lopes, Eliane Marta Teixeira et al.** (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Faria Filho, Luciano Mendes e Carla Simone Chamon** (1999). “A escola e a festa: racionalidades distintas na conformação do corpo civilizado no século XIX”.

- In: **Ferreira** Neto, Amarílio (Org.). *Pesquisa Histórica na Educação Física*, Vol. 4. Aracruz: FACHA.
- Faria** Filho, Luciano Mendes e Tarcísio Mauro Vago (2001). “Entre relógios e tradições: elementos para uma história do processo de escolarização em Minas Gerais”. In: **Vidal**, Diana Gonçalves, e Hilsdorf, Maria Lúcia Spedo. *Tópicos em História da Educação*. São Paulo: Edusp.
- Ferraz**, M. V. M. (2001). *A institucionalização do campo de conhecimento da educação física: uma história do ensino da educação física nas escolas secundárias do Rio de Janeiro (1851-1939)*. (Dissertação). Mestrado em Educação, UERJ.
- Ferreira** Neto, Amarílio (1999). *A pedagogia no exército e na escola*. Aracruz, ES: FACHA.
- Foucault**, Michel (1999). *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes.
- Franklin** Barry (1991). “La historia del curriculum en Estados Unidos: status y agenda de investigación”. Madrid. *Revista de Educación*, 295 (I).
- Freud**, Sigmund (1997). *O mal estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago.
- Galvão**, Ana Maria de Oliveira (1998). “A palmatória era a sua vara de condão: práticas escolares na Paraíba (1890-1920)”. In: **Faria** Filho, Luciano Mendes de (Org.). *Modos de ler formas de escrever*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Gay**, Peter (1999). *A educação dos sentidos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Gimeno**, Sacristán, J. (2000) *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Góis**, Júnior, Edivaldo (2003). *A século da higiene: uma história de intelectuais da saúde (Brasil, século XX)*. Tese (doutorado em Educação Física). Universidade Gama Filho.
- Gondra**, José (1999). “Arquivamento da vida escolar: um estudo sobre O Atheneu”. In: **Vidal**, Diana Gonçalves e Maria Cecília Cortez de Souza. *A memória e a sombra*. Belo Horizonte: Autêntica.
- (2000). “Medicina, higiene e educação escolar”. In: **Lopes**, Eliane Marta Teixeira et al. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- (2001) (Org.). *Dos arquivos à escrita da história: a educação brasileira entre o Império e a República no século XIX*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco.
- (2002a). “Modificar com brandura e prevenir com cautela. Racionalidade médica e higienização da infância”. In: **Freitas**, Marcos Cezar de e Moisés Kuhlmann Jr. (Orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez.
- (2002b) (Org.). *História, infância e escolarização*. Rio de Janeiro: 7 Letras.
- Goodson**, Ivor (1990). “Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução”. *Teoria & Educação*, Porto Alegre (2): 230-254.

- (1991). “La construcción social del currículum: posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. Madrid. *Revista de Educación*, 295 (I).
- (1995a). *Historia del currículum*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- (1995b). “Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional”. In: **Nóvoa**, António. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- (1998). *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes.
- (1999). “A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação”. In: **Silva**, Luiz Heron da. *Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes.
- Hamilton**, David (1992a). “Mudança social e mudança pedagógica: a trajetória de uma pesquisa histórica”. *Teoria & Educação*, Porto Alegre (6): 3-32.
- (1992b). “Sobre as origens dos termos classe e currículum”. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, N. 6, pp. 33-52.
- (2001). “Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna”. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas (1): 45-73.
- Hébrard**, Jean (1990). “A escolarização dos saberes elementares na época moderna”. Porto Alegre, *Teoria e Educação* (2): 65.
- (2000). “Notas sobre o ensino das ciências na escola primária (França – séc. XIX e XX)”. *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro, 5 (7).
- Herschmann**, Michael e Carlos Alberto Messeder Pereria (Orgs.) (1994). *A invenção do Brasil moderno*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Hilsdorf**, Maria Lúcia Spedo (2001). “Cultura escolar/cultura oral em São Paulo (1820-1860)”. In: **Vidal**, Diana Gonçalves e Maria Lúcia Spedo Hilsdorf. *Tópicos em história da educação*. São Paulo: Edusp.
- Hobsbawm**, Eric e Ranger, Terence (1997). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Horkheimer**, Max e Theodor Adorno (1985). “Interesse pelo corpo”. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Julia**, Dominique (2001). “A cultura escolar como objeto histórico”. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas (1): 9-43.
- (2002). “Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação”. In: **Lopes**, Alice Casimiro e Elizabeth Macedo (Orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Kamens**, David e Cha, Yun-Kyung (1999). “La legitimación de nuevas asignaturas en la escolarización de masas: orígenes (siglo XIX) y difusión (siglo XX) de la enseñanza del arte y de la educación física”. *Revista de Estudios del Currículum*, Barcelona, 2 (1).
- Kishimoto**, Tisuko Morchida (2001). “Educação infantil integrando pré-escolas e creches na busca da socialização da criança”. In: **Vidal**, Diana Gonçalves e

- Maria Lúcia Spedo Hilsdorf. *Tópicos em história da educação*. São Paulo: Edusp.
- Kreutz**, Lúcio (2000). “A educação de imigrantes no Brasil”. In: **Lopes**, Eliane Marta Teixeira *et al.* (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Kuhlmann Jr.**, Moysés. “Educando a infância brasileira”. In: **Lopes**, Eliane Marta Teixeira *et al.* (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Kuhn**, Thomas S. (2000). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Lopes**, Alice Casimiro e Elizabeth Macedo (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez.
- Louro**, Guacira Lopes (1997). “Mulheres na sala de aula”. Priore, Mari del (Org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Luca**, Tania Regina de (1999). *A Revista do Brasil: um diagnóstico para a (N) ação*. São Paulo: Editora Unesp.
- Manoel**, Ivan Aparecido (1996). *Igreja e educação feminina (1859-1919): uma fece do conservadorismo*. São Paulo: Unesp.
- Marcuse**, Herbert (s/d). *Eros e civilização*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- (1981). “Estudo sobre a autoridade e a família”. *Idéias sobre uma teoria crítica da sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Melo**, Victor Andrade de (1998). “A educação física nas escolas brasileiras do século XIX: esporte ou ginástica?”. In: **Ferreira** Neto, Amarílio. *Pesquisa histórica na educação física brasileira*, 3. Aracruz: FACHA.
- Melo**, Victor Andrade de e Patrícia Falco Genovez (1998). *Bibliografia brasileira sobre história da educação física e do esporte*. Rio de Janeiro: Editora da UGF.
- Miguel**, Maria Elisabeth Blanck (Org.) (1999). *Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854 a 1889*. Campinas: Autores Associados; SBHE.
- (2000). “O significado da educação pública no império (Paraná-Província)”. In: **Faria** Filho, Luciano Mendes de (Org.). *Pesquisa em história da educação: perspectivas de análise, objetos e fontes*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Monarca**, Carlos (1997). “Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança”. In: **Freitas**, Marcos Cezar de (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez/Universidade São Francisco.
- (2000) (Org.). *Educação da infância brasileira (1875-1983)*. Campinas: Autores Associados.
- Monteiro**, Regina Maria (2000). “Civilização e cultura: paradigmas da nacionalidade”. *Caderno CEDES*, Campinas (52).

- Moreira**, Antonio Flávio (1990). *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papirus.
- (1994). “História do currículo: examinando contribuições e alternativas”. VII Endipe-Anais: Conferência, Mesas Redondas e Simpósios. Goiânia.
- Moreira**, Antonio Flávio e Tomaz Tadeu da Silva (Orgs.) (1995). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez.
- Moreno**, Jean Carlo (2003). *Inventando a escola, inventando a nação: discursos e práticas em torno da escolarização paranaense (1920-1928)*. Curitiba. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (dissertação de mestrado).
- Mortatti**, Maria do Rosário Longo (2000). *Os sentidos da alfabetização (São Paulo – 1876/1994)*. São Paulo: Editora da Unesp: CONPED.
- Nóbrega**, Paulo de (2003). “Grupos escolares: modernização do ensino e poder oligárquico”. In: **Dal-Labrida**, Norberto (Org.). *Mosaico de escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira república*. Florianópolis: Cidade Futura.
- Nóvoa**, Antonio (Org.) (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nunes**, Clarice (1993). *A escola redescobre a cidade: reinterpretação da modernidade pedagógica no espaço urbano carioca/ 1910-1935*. Niterói: UFF. Tese de titular.
- (2000). “(Des) encantos da modernidade pedagógica”. In: **Lopes**, Eliane Marta Teixeira *et al.* (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Oliveira**, Luciane Paiva Alves de (2001). *Práticas para o controle do corpo no início do ensino fundamental: entre a disciplinarização e a não disciplinarização*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (dissertação de mestrado).
- Oliveira**, Maria Cecília Marins de (2001). “Organização escolar no início do século XX: o caso do Paraná”. *Educar em Revista*. Curitiba (18): 143-155.
- Pagni**, Pedro Angelo (1997). “A prescrição dos exercícios físicos e do esporte no Brasil (1850-1920): cuidados com o corpo, educação física e formação moral”. In: **Ferreira** Neto, Amarílio (Org.). *Pesquisa histórica na educação física*. Vitória: CEFD/UFES.
- Paiva**, Fernanda Simone Lopes de (2003). “Sobre o pensamento médico-higienista e a escolarização: condições de possibilidade para o engendramento do campo da Educação Física no Brasil”. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais.
- (2004). “Notas para pensar a educação física a partir do conceito de campo”. Florianópolis. *Perspectiva* (22).

- Pereira**, Magnus Roberto de Mello (1996). *Semeando iras rumo ao progresso*. Curitiba: Editora da UFPR.
- Pestre**, Dominique (1996). “Por uma nova história social e cultural das ciências: novas definições, novos objetos, novas abordagens”. *Cadernos IG/Unicamp*. 6 (1). Campinas: Editora da Unicamp.
- (1998). “Les sciences et l’histoire aujourd’hui”. *Le débat* (102), Paris: Galimard.
- Pinheiro**, Antonio Carlos Ferreira (2002). *Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba*. Campinas: Autores Associados, São Paulo: Universidade São Francisco.
- Ragazzini**, Dario (2001). “Para quem e o que testemunham as fontes da história da educação?” *Educar em Revista*. Curitiba (18) 13-28.
- Ramos**, Graciliano (1945). *Infância*. Rio de Janeiro: Record.
- Rocha**, Heloísa Helena Pimenta (2000). “Prescrevendo regras de bem viver: cultura escolar e racionalidade científica”. In: **Souza**, Rosa Fátima de e Vera Teresa Valdemarin. *Cultura escolar: história, práticas e representações*. Caderno CEDES, Campinas, N. 52.
- Sant’Anna**, Denise Bernuzzi de (Org.) (1995). *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade.
- (2001). “Educação Física e história”. In: **Carvalho**, Yara Maria de e Kátia Rubio (Orgs.). *Educação Física e Ciências Humanas*. São Paulo: Hucitec.
- Schmitt**, Jean Claude (1995). “A moral dos gestos”. In: **Sant’Anna**, Denise Bernuzzi de (Org.). *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade.
- Sevcenko**, Nicolau (1992). *Orfeu extático na metrópole*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Silva**, Ana Márcia (1999). “Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional”. *Cadernos CEDES*. Campinas (48): 7-29.
- (2001). *Corpo, ciência e mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade*. Campinas: Autores Associados; Florianópolis: Editora da UFESC.
- Silva**, Pierre Normando Gomes da (1999). “Compendio de gymnastica escolar: o corpo e a pedagogia no início do século XX”. In: **Ferreira** Neto, Amarílio (Org.). *Pesquisa histórica na educação física* (Vol. 4). Aracruz, FACHA.
- Siqueira**, Elizabeth Madureira (2000). *Luzes e sombras: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1870-1889)*. Cuiabá: INEP/EdUFMT.
- Soares**, Carmen Lúcia (1994). *Educação física: raízes européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- (1998). *Imagens da educação no corpo*. Campinas: Autores Associados.
- (2000). “Notas sobre a educação no corpo”. *Educar em Revista*, Curitiba (16): 43-60.
- (Org.) (2001). *Corpo e história*. Campinas: Autores Associados.

- (Org.) (2003) “Dossiê: A visibilidade do corpo”. *Proposições*. Campinas, 14(2): 41.
- Sousa**, Eustáquia Salvadora de (1994). *Meninos, à marcha! Meninas, à sombra!: a história do ensino da educação física em Belo Horizonte (1897-1994)*. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Campinas.
- Souza**, Maria Cecília Cortez Christiano de (1998). “Decorar, lembrar, repetir: o significado de práticas escolares na escola brasileira do final do século XIX”. In: **Souza**, Cynthia Pereira de (Org.). *História da educação: processos, práticas e saberes*. São Paulo: Escrituras.
- (1998). *Escola e memória*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco.
- Souza**, Rosa Fátima de (1998). *Templos de civilização*. São Paulo: Unesp.
- (2000). “Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil”. *Cadernos CEDES*, Campinas, N. 52.
- Straube**, Ernani Costa (1993). *Do Licêo de Curitiba ao Colégio Estadual do Paraná*. Curitiba: FUNDEPAR.
- Taborda** de Oliveira, Marcus Aurélio (1999). “Existe espaço para o ensino de Educação Física na escola básica?”. *Discorpo*, São Paulo (9): 29-44.
- (2001). “Levantamento de fontes para o estudo histórico da educação física escolar e das práticas corporais escolares no Estado do Paraná (1854-1839)”. UFPR (projeto de pesquisa N. 2001008858).
- (2002). “O pensamento de Edward Palmer Thompson como programa para a pesquisa histórica em educação”. *Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação*. Natal: UFRN.
- (2006). *Educação do corpo na escola brasileira*. Campinas: Autores Associados.
- Taborda** de Oliveira, Marcus Aurélio, e Maria Fischer Ranzi Serlei (Orgs.) (2003). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco.
- Thompson**, Edward Palmer (1968). *Education and Experience*. Leeds: Leeds University Press.
- (1981). *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro: Zahar.
- (1998). *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Trindade**, Etelvina Maria de Castro (1996). *Clotildes ou Marias: mulheres de Curitiba na Primeira República*. Curitiba: Fundação Cultural.
- Vago**, Tarcísio Mauro (1999). “Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola”. *Cadernos CEDES*. Campinas (48): 30-51.
- (2000). *Cultura escolar, cultivo de corpos: Educação Physica e Gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público*

- primário de Belo Horizonte (1906-1920)*. In: **Ferreira** Neto, Amarílio (Org.). *Pesquisa Histórica na Educação Física*, Vol. 5. Aracruz: FACHA.
- (2002). *Cultura escolar, cultivo de corpos: Educação Física e Gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco.
- Valdemarin**, Vera Teresa (2000). “Lição de Coisas: concepção científica e projeto modernizador para a sociedade”. In: **Souza**, Rosa Fátima de e Valdemarin, Vera Teresa. *Cultura escolar: história, práticas e representações*. Cadernos CEDES, Campinas, N. 52.
- (2004). *Estudando as Lições de Coisas*. Campinas: Autores Associados.
- Veiga**, Cynthia Greive (2002). *Cidadania e educação na trama da cidade*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco.
- Veiga**, Cynthia Greive e Faria Filho, Luciano Mendes (1999). *Infância no sótão*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Vidal**, Diana Gonçalves *et al.* (1998). *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Vidal**, Diana Gonçalves e Souza, Maria Cecília Cortez de (1999). *A memória e a sombra: a escola brasileira entre o império e a república*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Vincent**, Guy, Lahire, Bernard e Thin, Daniel (2001). “Sobre a história e a teoria da forma escolar”. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, N. 33.
- Viñao**, Antonio (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica: la escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal.
- (1995). “Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones”. *Revista Brasileira de Educação*, Anped, São Paulo. N. 0.
- (1996). *Espacio y tiempo, educación e historia*. Morelia: IMCED.
- Viñao**, Antonio e Escolano, Agustín (1998). *Currículo, espaço e subjetividade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Warde**, Mirian Jorge (1997). “Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia”. In: **Freitas**, Marcos César de. *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez/Universidade São Francisco.
- Williams**, Raymond (1971). “The Long Revolution”. In: **Hooper**, Richard (Org.). *The curriculum: context, design and development*. The Open University Press.

La matriz discursiva de la educación física escolar. Una mirada desde los manuales. Argentina, 1880-1950

Ángela Aisenstein

Este texto ha sido elaborado a partir de una investigación sobre la historia de la educación física en Argentina, sustentada teóricamente en el proceso de conformación del discurso pedagógico, desarrollado por Basil Bernstein, y en la historia de las asignaturas escolares abordada por diversos autores, entre los que pueden citarse Goodson (1983), Chervel (1991), Chevallard (1997), Popkewitz (1987).

Bernstein (1997) explica que la construcción de discurso pedagógico se lleva a cabo a través de procesos de descontextualización, producción-reproducción y recontextualización de saberes y prácticas: descontextualización de los saberes y las prácticas de su campo, ámbito o contexto de producción; recontextualización en el campo pedagógico (contexto primario de producción del discurso educativo), y en los sucesivos niveles del sistema educativo, como contextos secundarios de producción y reproducción del discurso (en el cual intervienen las ciencias de la naturaleza y las humanas, entre las cuales está la Pedagogía), y finalmente, recontextualización en el contexto escolar.

La segunda perspectiva mencionada parte del supuesto de que las asignaturas escolares son productos originales del discurso pedagógico, resultantes de la selección y reelaboración de conocimientos y prácticas, para ser enseñados y aprendidos en la escuela. Y que esta producción acontece articulando campos y actores con prácticas y saberes diversos (es decir, campos no homogéneos en su interior).

La creación de una asignatura se concreta con la configuración de su matriz discursiva, que le da identidad como tal, limita aquello que es de su incumbencia y señala lo que la diferencia de los demás ramos escolares. En ella se articulan tres elementos: la justificación sobre el valor de la asignatura para la educación escolar, los contenidos que incluye (y la justificación de los que se excluyen) y los arquetipos de aquello que se considera buena enseñanza (Cuesta Fernández, 1997).

Tal matriz puede ser entendida también como una formación transdiscursiva (Foucault, 1985), dado que garantiza la estabilidad, identidad y eficacia de la estrategia reguladora sobre los cuerpos a lo largo del tiempo, más allá de discontinuidades en las ciencias que la sustentan, de prácticas de la cultura física que se incorporan y de finalidades que se explicitan.

Este texto presenta el resultado del análisis de los manuales de educación física, para el estudio histórico de la asignatura escolar. Desde el marco teórico elegido, son considerados parte del contexto de producción de su discurso pedagógico.

LOS MANUALES COMO FUENTE PARA LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Los autores que trabajan la historia del currículum y de la escuela (como capítulo de la historia de la educación) señalan que los libros utilizados en las instituciones educativas, es decir, los manuales, son una de las fuentes más importantes. Desde el origen de los sistemas nacionales de educación a comienzos del siglo XIX, y a veces aun antes, los libros escolares han ocupado un lugar privilegiado en las aulas de todos los países. Con unas características u otras, con uno u otro formato, con tales o cuales contenidos, pensados para unos u otros destinatarios, los manuales escolares se han convertido en un instrumento central en los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el ámbito escolar (Tiana Ferrer, 1999).

Si bien la transmisión de los contenidos de la educación física en los niveles primario y medio no parece haberse apoyado en manuales a ser usados por los alumnos, en este trabajo se entiende que la descripción de la matriz disciplinar de la asignatura no estaría completa si se elude el reconocimiento de esta fuente. En ella pueden hallarse registros en los cuales distintos actores de la época dejan

testimonio de los conocimientos y prácticas de la cultura física¹ vigentes, así como de los vectores ideológicos, culturales y pedagógicos que los mueven a considerar a la materia como una asignatura escolar.

Se reconoce que la utilización de los manuales como fuente para la historia de la educación y del currículum debe ser cautelosa, dadas sus limitaciones y sus múltiples facetas. Este cuidado deriva del hecho de que no se cuenta con la lista de libros publicados en cada época y para cada materia, y más raramente aún se puede determinar en qué instituciones se emplean, el grado de aceptación de sus contenidos por parte de los maestros y el impacto que han tenido sobre la enseñanza (Tiana Ferrer, 1999).

Con atención a estos recaudos, se presentan aquí aquellos elementos de la matriz discursiva de la educación física escolar localizados en la serie compuesta por los textos inicialmente destinados a docentes. Se considera a los maestros como destinatarios, toda vez que en el título, el subtítulo o la introducción se hace mención a algún nivel del sistema educativo, a la educación de los niños o jóvenes, o a la tarea pedagógica (y más allá de que el título indique otros destinatarios además del profesor)². Se incluye esta fuente por reconocerle un peso específico en la construcción de la asignatura escolar a través de la formación de los profesores y su potencial influencia en el diseño de los programas de enseñanza en las escuelas.

Los textos relevados responden a la tipología de *tratados de asignatura*, que son los dedicados a una sola materia bajo un plan determinado y completo (Escolano, s. f.) Según este autor, “los tratados de asignaturas no eran, estrictamente hablando, libros de lectura, sino textos con una estructura formal y unos contenidos conformados a una determinada organización disciplinaria” (Escolano s. f.: 3). En relación con su comparabilidad, los libros relevados están titulados con términos

1 El término *cultura física* es prominente en el discurso sobre el cuerpo y la actividad física en el siglo XIX y el temprano siglo XX, proveniente de los sistemas gimnásticos europeos. Su uso ha sido dejado de lado en la actualidad, a favor de los términos *actividad física*, *cultura somática*, *cultura corporal*. Este texto recoge la propuesta de David Kirk (1999) de recuperar aquella noción como elemento útil para teorizar las relaciones entre grupos de prácticas que envuelven formas institucionalizadas de actividad física y prácticas corporales especializadas. En este marco, el término *cultura física* refiere a un rango de cuestiones y procedimientos vinculados al mantenimiento, representación y regulación del cuerpo, centrados en tres formas de actividad física altamente codificadas e institucionalizadas: el deporte, la recreación y la gimnasia. La cultura física puede ser pensada, a la vez, como una de las fuentes de producción y reproducción del discurso sobre el cuerpo, interconectando sistemas de símbolos relativos a la construcción de sentidos relativos al cuerpo humano.

2 Por ejemplo, M. J. Watson (1887).

como *principios, nociones, métodos, manual, curso o guía, programa, texto*, que significan estilos y modelos de género textual próximos entre sí (Escolano s. f.: 5).

La lista de libros escogidos y agrupados para conformar esta serie es la resultante de una “operación instrumental”, por la cual han sido reunidas obras cuyos títulos refieren de distinto modo a esta asignatura escolar. Para fijar las denominaciones bajo las cuales catalogar los manuales, se hace imprescindible someterlas a un detenido escrutinio, a efectos de determinar las similitudes y diferencias que justifican la inclusión de cada disciplina en uno u otro epígrafe general (Viñao, 2002).

De las regularidades y, sobre todo, de las discontinuidades halladas en el análisis de la serie, posibles de reconocer en los ejemplares publicados hacia la mitad de la década del 30, se ha establecido la periodización que ordena esta presentación.

LA DIVERSIDAD DE EJERCICIOS FÍSICOS QUE TIENEN POR OBJETO ADIESTRAR AL CUERPO, AUMENTAR SU VIGOR Y SU ENERGÍA, 1880-1940

La inclusión de la educación física como asignatura ha supuesto para sus difusores y propagandistas llevar adelante un doble proceso: por un lado, explicitar su función social, su razón de estar en la escuela, su aporte específico a la educación de los niños y jóvenes. Por otro, dar cuenta de ello a partir de fundamentos científicos, requisito indispensable para la Pedagogía desde fines del siglo XIX. De allí que, en los primeros manuales relevados, las justificaciones sobre el valor de la asignatura se articulan con el discurso político pedagógico predominante, que centra su ideario en la formación de la nación, la moral y la raza argentinas, el cuidado de la salud pública e individual, y la preparación para el trabajo.

La retórica sobre el valor de la asignatura

Si bien el argumento spenceriano de la educación integral pudo ser suficiente para legitimar la inclusión de nuevas asignaturas no académicas, ni derivadas de las ciencias, el afianzamiento de esta novedad parece haber requerido una ardua tarea. De otro modo, resulta complejo entender por qué cada uno de los textos dedica

varias páginas y capítulos a desarrollar, con argumentos de distinta índole, la pertinencia de estas prácticas para componer “el orden y detalle de las cosas enseñables” (Palamidessi, 2001) dentro de la asignatura escolar.

Dado que el valor de la educación física en la formación y educación de las jóvenes generaciones parece tener consenso entre los actores del campo de la educación y de la cultura física, todos los autores introducen sus manuales dando argumentos muy similares sobre la legitimidad de la asignatura (quizás intentando disipar dudas o cuestionamientos que pudieran provenir de actores ajenos a dicho campo). Sin embargo, varios de ellos presentan la definición de un método, unos contenidos y una forma de enseñanza que contienen diferencias entre sí, sin dar cuenta de los otros, y dejando pendiente la tarea de homogeneizar los contenidos (aspecto que, posteriormente, los distintos actores del campo de la cultura física pugnarán por definir).

LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO VALOR AGREGADO A LA INSTRUCCIÓN

Lejos de comenzar sus obras definiendo los saberes que el ramo introduce en la escuela, los libros presentan la educación física por su valor propedéutico para otras adquisiciones. Ésta sería una asignatura sin conocimientos a transmitir pero con la potencialidad de promover ciertas facultades, habilidades y cualidades. El valor que aporta, como agregado o complemento a la instrucción dada por las asignaturas académicas, está expresado de diferente modo:

... para combatir un defecto hereditario, una deformación, o para remediar una condición anormal cualquiera, el ser civilizado debe apelar a la fisiología y acompañar los ejercicios ordinarios de marcha, de carrera, de salto, de trepar, con los ejercicios convencionales de los miembros del tronco que produzcan efectos determinados sobre las diferentes partes del organismo; por ejemplo fortificar las paredes abdominales, agrandar la caja torácica, o que permitan remediar las deformaciones o defectos más comunes, pecho entrante, espaldas salientes, dorso encorvado. (Hebert, 1927: 23)

Tanto la regeneración y el cuidado de la raza como el enderezamiento moral también pueden ser conseguidos por este ramo:

... si el hábito de los ejercicios físicos le ha sido inculcado con acertado criterio, preferirá seguramente una recreación de ese género, al abandono, a la

inactividad, a la taberna, al juego inmoral. [...] Nuestro país, quizás sea el que más necesite de la educación del carácter, debido a la diversidad de razas que lo pueblan [...]. (Thamier, 1907: 12)

En lo que respecta a los argumentos a favor de la asignatura, las justificaciones están en sintonía con las problemáticas sociales derivadas de las necesidades de una nación en formación, receptora de un desbordante flujo inmigratorio y que se esfuerza por insertarse en la pujante economía mundial capitalista. El clima cultural y económico resulta proclive, desde la perspectiva de los médicos e higienistas, para la manifestación de algunos males tales como

... el nerviosismo con todo su cortejo de consecuencias hereditarias, [que] es el fruto de la vida intensamente mental moderna, mal equilibrada por la falta absoluta o relativa, de la actividad muscular en las clases sociales medianas y elevadas. Estas condiciones de vida llevan fácilmente al incremento cada vez mayor, de las enfermedades nerviosas, notable ya en las grandes ciudades, y conducen paulatinamente a la degeneración de la raza. (Romero, 1915: 17)

Si bien estos rasgos son útiles para interpretar el sentido de la escuela toda, y no sólo de la educación física, resulta medular detenerse en algunos conceptos que se elaboran en este período y se incorporan de un modo particular a este ramo escolar.

Desde la perspectiva social, el gobierno de los sujetos, entendido como la capacidad de ordenar, organizar y mantener la vida de la población, en términos biológicos y culturales, constituye una preocupación pública. La funcionalidad que parece demostrar la asignatura para la formación de hombre y la sociedad argentinos es expresada en cada una de las citas de los manuales:

La ejercitación física, los campos de juegos, pueden desempeñar un papel moralizador arrancando al niño de las calles, de los cafés, de las casas de juego y de los espectáculos malsanos, para llevarlos al aire libre a tomar el mejor remedio contra las debilidades psíquicas. (Romero, 1915: 18)

LA EDUCACIÓN FÍSICA CIENTÍFICAMENTE FUNDADA

El registro epistémico de las ciencias naturales define la retórica sobre el valor de la asignatura. En este ramo escolar también pueden hallarse rastros del proceso histórico de configuración de las ciencias de la naturaleza, que es posible identificar

en el pasaje de la Historia Natural, propia del siglo XVIII, a la Biología del XIX. La primera se caracteriza por el estudio de la estructura superficial y las clasificaciones de los seres vivos; la segunda está centrada en el estudio de la “vida”, que es escudriñada desde la organización interna de dichos seres y su fisiología (Foucault, 1998). Los argumentos hallados en los manuales permiten reconocer que los desarrollos contemporáneos de las prácticas educativas modernas y de las ciencias modernas están relacionados desde el momento en que son ciencias como la Psicología, la Medicina y la Criminología las que proveen de teoría para controlar, regular y gobernar las conductas humanas (Jones, 1997).

Tal como lo señaló Foucault (1987), el surgimiento de toda la ciencia moderna se inscribe en este registro. Más aún, las teorías biológicas sobre el funcionamiento del organismo humano que se elaboran a lo largo del XIX comparten la misma estructura “organicista” de las demás ciencias humanas y sociales. Sin embargo, si bien para aquellas disciplinas la interpretación organicista queda luego como metáfora y se desprende de su cuerpo teórico, no acontece lo mismo con las ciencias de la naturaleza que impregnan la matriz constitutiva de la educación física.

Son estas disciplinas las que permitirán clasificar a los alumnos en función de capacidades, criterios antropométricos y hasta rasgos de personalidad inscritos en los cuerpos, a los efectos de ordenar los grupos para el dictado de las clases y la mejor economía del trabajo escolar.

A partir de la concepción del individuo como un organismo vivo (y en función de su reproducción, regeneración y producción), la educación física desarrolla un proceso de normalización de los alumnos y de normatización de sus movimientos. Las ciencias invocadas son: la Anatomía, la Fisiología y la Higiene, que proveen criterios según los cuales “todos los ejercicios están arreglados” (Watson, 1887: 10).

Es más, en la propia definición disciplinar, algunos autores resaltan el componente mecánico y fisiológico de la misma:

Llámase educación física, al conjunto de reglas necesarias de observar cuando sometemos al adiestramiento el aparato loco-motor, buscando desarrollar armónica y racionalmente los órganos y las masas musculares; beneficiarlas por las acciones ejecutadas, dimanadas de las prescripciones que deben regir al movimiento del cuerpo por sus diversas secciones; aumentar las energías funcionales de la economía y la potencia muscular. (Thamier, 1907: 5-6)

Las citas anteriores resultan evidencias del proceso de metamorfosis en el discurso y en las formas de la actividad física que se inicia en el siglo XVI y llega hasta finales del XIX (Vigarello, 1989). El mismo encuentra su génesis en los nuevos modos de civilidad cortesanos y urbanos, se sostiene teóricamente en las nuevas concepciones sobre el cuerpo y sus procesos (Vigarello, 1991), y se expande en Argentina en el pasaje del siglo XIX al XX, con las nuevas necesidades derivadas de la vida y el trabajo urbano, y de los males asociados a él o a su falta (agitación sindical, vagancia, desocupación).

La asignatura acompaña también la redefinición de las habilidades y aptitudes que se espera posean o adquieran los trabajadores. Para ello es útil la

... gimnástica, que es la ciencia y arte que estudia la máquina del hombre y su manera de funcionar, sólo con el objeto de aumentar sus fuerzas para que las consuma en bien de la prolongación de sus vida, y en bien del vigor del trabajo a que se dedique, ya sea a las Ciencias, ya sea a las Artes, o bien sea a las profesiones y oficios, tan útiles e indispensables como que sin el minero que arranque el metal de las entrañas de la tierra, no hay fundidor que lo dé forma, ni arquitecto que lo emplee como viga en la construcción de las casa, en las que nos abrigamos de las inclemencias del frío y del calor. (Fraguas, 1893: 3-4)

Esos mismos conocimientos derivados de las ciencias de la naturaleza, aplicados a la comprensión y análisis del funcionamiento humano, en cuanto máquina, permiten diseñar estrategias de reencauzamiento social centradas en el trabajo, considerado como remedio o solución, tanto económica como moral (Salvatore, 2000).

El detalle de las cosas enseñables y sus beneficios

Partir de la definición de cultura física ha resultado central para este trabajo, que se inscribe en los estudios sobre los procesos de escolarización del conocimiento. Ha permitido reconocer cómo y por qué las diversas actividades físicas practicadas por diferentes sectores y actores sociales comienzan a existir o a mencionarse como ocupaciones escolares dentro de la asignatura educación física.

Los libros presentan una de las instancias de selección y recontextualización de prácticas. Es en la comparación entre los diversos textos donde se manifiesta (en

alguna etapa más que en otra) el contrapunto de perspectivas y concepciones sostenidas por los actores del campo de la cultura física, que son articuladas por el discurso de las ciencias biomédicas y sociales.

El “detalle de las cosas enseñables” recorre un amplio espectro de prácticas: calistenia, gimnasia con elementos tales como varas, palanquetas, mazas, argollas manuales (“ha llegado a ser una ciencia exacta en la que se diferencia escrupulosamente la educación física del atletismo y de los títeres”) (Kumlien y André, 1914: 5-6), gimnasia sueca, gimnasia natural (“totalmente opuesto al de las otras teorías o sistemas de educación o adiestramiento”), juegos (“ejercicio por excelencia para las niñas de los grados infantiles, es el complemento para los ejercicios de los grados elementales y el ejercicio recreativo para los superiores.[...]”) (Wernicke, 1904: 6), deportes (“tendrá así mayor o menor valor educativo según sean sus condiciones psicológicas, y será capaz de educar un carácter, una voluntad, de desarrollar un gran valor moral y físico, precisamente porque expone al peligro y opone resistencias enseñando a vencerlas. [...]”) (Romero, 1904: 77-78), rondas (“son una forma de ejercicios que hemos preconizado desde tiempo atrás con el objeto de asociar, en la escuela primaria, el canto a la gimnástica”) (Romero, Prólogo al libro de Gordon, 1913: 11-12).

La lista de *cosas enseñables* es variada en la denominación y en el tipo de actividad física que suponen, pero todas ellas se presentan bajo la forma y el nombre de *ejercicios*. Son ejercicios tanto los movimientos analíticos de la calistenia como la síntesis que suponen los juegos y deportes. A los efectos de ser incluidas en el mapa de contenidos escolares, las prácticas corporales se transforman³. En este proceso de homogeneización, algunas de ellas, como los juegos, las rondas y el deporte, pierden su cualidad lúdica (en tanto significación originaria en la cultura) y son dotadas de un único sentido: el de actividad metódicamente seleccionada, graduada y secuenciada con fines fisiológicos, higiénicos y, finalmente, pedagógicos, “y [de] esta manera [...] interesar a los niños, obligándoles en sus juegos a practicar ejercicios racionales, en vez de movimientos que no responden a un concepto estético ni higiénico, como son los que exige la ronda común” (Romero, en Gordon, 1913: 11-12).

3 Esta idea de homogeneización de disciplinas diversas y de transformación cualitativa de los contenidos en el proceso de escolarización del conocimiento puede también hallarse en el trabajo de Silvina Gvirtz (1999).

La valoración positiva de la asignatura para el currículum escolar parece radicar en los resultados que puede producir sobre los cuerpos de los alumnos, de allí que los manuales expliciten la riqueza o particularidad de las conquistas posibles de obtener con su enseñanza. A lo largo del período estudiado, los manuales reconocen diferente localización e impacto de los efectos, según sean las prácticas seleccionadas.

La calistenia se presenta capaz de ejercer influencias tanto sobre el cuerpo, su fuerza y apariencia, como sobre la mente y la voluntad: “la mente aprende a gobernar el cuerpo, y todos los miembros y las articulaciones se habitúan a prestar una pronta y fácil obediencia a la voluntad” (Watson, 1887: 10). Para algunos autores, el efecto sobre la mente tiene que ver con la circulación y la nutrición del cerebro, y se consigue mediante ejercicios “que pueden modificar la organización cerebral y la mentalidad por un mecanismo fisiológico diferente” que afecta a la higiene cerebral (Romero, 1904: 41-42).

Es en la consideración de los efectos de las ejercitaciones sobre sus destinatarios donde la marca genérica masculina opera más claramente. Si bien en acotadas ocasiones, y hasta aun dedicándole un capítulo en alguna obra, se menciona a la mujer, el discurso es predominantemente masculino. La educación física parece escribirse eminentemente para los hombres porque

... para obtener un buen éxito se requiere que esta cultura sea inculcada al individuo desde la infancia, en la escuela, con el aprendizaje de las primeras letras; así llegarán a adquirir la caballería y la hidalguía que resultan del buen empleo de la destreza, del valor y de la disciplina. (Thamier, 1907: 11)

Esta marca genérica diferencial en la matriz queda evidenciada en los manuales a partir de otros elementos. Las fotos e ilustraciones son casi totalmente de cuerpos de jóvenes u hombres; y en las líneas o apartados dedicados, específicamente, a la educación física de la mujer, se detalla la necesidad de realizar la inclusión de “algunas” prácticas destinadas exclusivamente a ellas. La preocupación por la educación física femenina cobra sentido, sobre todo, cuando parece desafiado el estilo de vida patriarcal y burgués a partir de las acciones de las primeras mujeres trabajadoras y militantes que llegan con la inmigración y engrosan las filas del trabajo urbano.

La necesidad de tipificar y organizar los ejercicios para la enseñanza pone en juego la riqueza de los argumentos y justificaciones; las cuestiones a enseñar asumen diversas clasificaciones:

Son espontáneos los movimientos elementales del cuello, hombros, espalda, cintura, y miembros, hechos diariamente en absoluta libertad y sin que nadie tenga que señalarlos, pues lo que hace la Gimnástica es reglamentarlos y embellecerlos. Son naturales la marcha, la carrera, el salto, la apreciación de los objetos por la vista, el oído, ó el tacto, y en resumen, todos aquellos que se practican en el natural comercio de la vida, sin que requieran aptitud ni vocación determinada.

Son artificiales o forzados aquellos que se enseñan y repiten con un fin utilitario especial, como la equitación, el velocípedo, los zancos, el patín, el remo, los juegos escolares, la Gimnástica de aparatos y la médica, la esgrima, los ejercicios militares, etc. En resumen todos aquellos que se verifican con el concurso de instrumentos de alguna complicación con el fin de alcanzar una aristocracia muscular [...]. Nosotros aplicamos los tres al desarrollo del cuerpo, combinando su acción especial en la educación física de cada individuo para bien de la fortaleza y armonía general. (Fraguas, 1893: 18-19)

Pero más allá del criterio clasificatorio de los movimientos, los manuales realizan sobre todos ellos la misma operación en el momento de hacerlos parte del texto pedagógico: cualquier actividad de la cultura física puede ser parte del programa si se adecua a la forma que se diseña para la disciplina, que en este caso es la ejercitación física.

La selección de los ejercicios deberá hacerse, como es racional, con un criterio absolutamente fisiológico e higiénico [...] Hay que considerar a los ejercicios como agentes modificadores de las funciones, como medios y no como fines de la educación física. En consecuencia, son sus condiciones fisiológicas y sus aptitudes de aplicación, las que han de resolver su valor y su razón de ser en un sistema racional. (Romero, 1915: 98)

Las indicaciones sobre la enseñanza

Las sugerencias o indicaciones sobre los métodos de enseñanza se refieren puntualmente al emplazamiento y distribución de los individuos en el espacio y al control de la actividad como ajuste de los cuerpos y los movimientos. Suponen una geometría del espacio, una analítica del tiempo y una detallada referencia a la composición del cuerpo y los gestos.

Una de las primeras aplicaciones de las categorías de las ciencias para la enseñanza queda explicitada en el proceso de clasificación de los alumnos. Sea porque la instrucción exige reunir a los semejantes para la ejecución de ejercicios en parejas, cuyas fuerzas deben estar equilibradas, o para separar a los diferentes que deben recibir un tratamiento particular, varios autores consideran necesario ubicar a los alumnos en un cuadro de coordenadas que permita inicialmente dar a cada uno un lugar en función de sus dimensiones corporales y capacidades físicas y sus cualidades intelectuales y morales (“los más fuertes se colocan delante para que los demás se guíen por ellos. Además un pasante se pone al frente de cada grupo y enseña los movimientos. También rectifica los movimientos mal ejecutados” [Kumlien y André, 1914: 78]). Simultáneamente, el uso parcializado del espacio, la asignación de un sitio para cada uno, y la obligación de conservarlo en todas las ocasiones, emplazamientos y desplazamientos, da cuenta de un primer estadio en el esquema de docilidad. Por ello,

... antes de dar principio a las lecciones se clasificará a los alumnos por estaturas, haciendo una lista de estos con el objeto de recordar exactamente la ubicación de cada uno, se les indicará que los más bajos deben formar a la derecha, siendo ahí la colocación habitual para toda formación. Asimismo se les hará presente que deben recordar el compañero inmediato que tendrán a la derecha y a la izquierda durante el curso del año. De entre los de más baja estatura se elegirá aquellos que demuestren ser más inteligentes y se los designará para guía. (Thamier, 1907: 31)

Además, sugiere que los dispositivos adoptados sean utilizados para las clases de gimnasia; el ingreso y egreso de los alumnos del recinto de las clases, y para “todos los actos ordenados que requieran la acción colectiva de todos los niños” (Thamier, 1907: 3).

Desde este momento, todas las indicaciones parten de ubicar al maestro en una situación de asimetría respecto del alumno, en relación con su conocimiento, su racionalidad y su poder. El sistema privilegiado es el simultáneo, en el cual un docente adulto dirige la actividad de una clase de muchos alumnos que deben moverse del mismo modo y a la vez: “Bajo la dirección del maestro, los discípulos maniobran a veces por cientos y al ejecutar movimientos bien definidos, se acostumbran a la disciplina, al orden y a la precisión” (Kumlien y André, 1914: 75).

La herramienta del maestro para lograr tal regulación de las acciones es la demostración, que antecede a la imitación. El maestro es modelo de aquello que se debe aprender, ya que

teniendo por objeto el ejercicio de una clase o de una escuela pequeña a cargo de un solo maestro, la instrucción y adelanto de los estudiantes, el instructor jamás les exige que tomen una posición o que ejecuten un movimiento, hasta que lo ha explicado exactamente; y él ejecuta el movimiento, uniendo así el ejemplo al precepto. (Watson, 1887: 18)

Otro recurso de los maestros, para lograr la composición de los cuadros y la sincronía de los gestos, es su voz. Es su palabra la que conduce constantemente la clase. Este instrumento, que invoca permanentemente la atención de los alumnos hacia la figura del adulto-modelo, es el elemento que completa la técnica de instrucción.

Las hay de tres especies: la voz de prevención, ó atención; la voz preparatoria, que indica la posición que se ha de tomar, ó la clase de movimientos que ha de ejecutarse; y la voz de ejecución, ó la parte del mando que es causa de una ejecución. El tono de la voz de mando debe ser animado, claro y de una elevación proporcionada a la extensión del salón y al número de estudiantes en instrucción. [...]. (Watson, 1887: 10)

Las voces de mando cumplen una triple función. La de *prevención* interpela continuamente la atención de los alumnos hacia la figura del profesor. La voz *preparatoria* sirve de recordatorio del ejercicio a realizar. La de *ejecución* impone el ritmo al movimiento del conjunto porque

... los ejercicios calisténicos tienen su mayor importancia cuando son hechos por muchos, simultáneamente, y bajo la dirección de un instructor experto. Entonces una ejecución ordenada y exacta de los movimientos sólo se hace posible por un ritmo perfecto, evidenciado a la vista o al oído de cada miembro de la clase. (Watson 1887: 13)

Esta apelación al ritmo y a la estética permite imaginar cómo se consigue la elaboración temporal del acto en tanto correlación cuerpos-gestos. Para lograrla, es preciso haber descompuesto previamente el movimiento en sus partes y haberlas repetido, con el fin de eliminar aquellas acciones parásitas que violentan la economía del gesto y afectarán posteriormente la composición grupal del cuadro y, lo que es peor, la eficacia de todo el mecanismo de docilidad,

... a fin de que la Calistenia pueda producir los efectos más deseables en la naturaleza intelectual y espiritual del hombre, como en su físico. Es necesario, no solo que los movimientos tengan forma y orden de ejecución determinados, sino también tiempo determinado, cuyo ritmo o división esté bien establecido en la mente. La medida del tiempo debe también ser considerada de un modo especial, en lo que ella se relaciona con la Calistenia. (Watson, 1887: 12)

Por ello, el método más completo, fisiológica, pedagógica y psicológicamente, es el comando directo, que consiste en ejecutar los movimientos y ejercicios mediante órdenes directas e inmediatas del profesor. De este modo,

... la atención del alumno está fijada íntegramente en el ejercicio que va a ejecutar. La voz del maestro provoca la representación mental del movimiento; este trabajo asegura la corrección y la precisión del ejercicio. El alumno efectúa verdaderos actos volitivos completos, que van a tener una influencia marcada sobre los centros cerebrales y psicomotrices. El maestro es el director constante de la clase; la relación mental con sus alumnos es íntima y continuada. Siente intensamente la clase, sus fallas, sus entusiasmos, y la dirige como verdadero educador. Con ello gana el interés y la disciplina. (Romero, 1915: 256)

El procedimiento de especificar la técnica de cada movimiento, y de dividirlo en sus partes para repetirlo reiteradamente, es otra manera de ajustar el cuerpo a imperativos temporales ajenos a él,

... yendo de lo conocido a lo desconocido, de lo fácil a lo difícil, de lo simple a lo compuesto, se imponía para el niño de los primeros grados el instrumento que estuviera a la altura de sus condiciones físicas e intelectuales y éste se ha encontrado en la ronda, por medio de la cual se somete al niño involuntariamente, automáticamente, a un trabajo consciente en que su voluntad, arrastrada por las formas externas del canto y de los movimientos en conjunto, emula a todos creándoles nuevas aptitudes que se reflejan más tarde en actos conscientes, fijando hábitos de labor y de lucha en busca de una sola aspiración: el bienestar común. (Gordon, 1914: 21)

Esta manera sumamente controlada de educar los cuerpos, analizando en sus partes los movimientos complejos, de modo que la reiteración no permita incurrir en el error, resume la concepción de aprendizaje que sostiene a estos arquetipos de prácticas de enseñanza. La asociación como teoría del aprendizaje. La repetición como método para aprender: mostrar y repetir.

Muchos de estos movimientos voluntarios y aprendidos, se hacen más tarde reflejos. Son los movimientos habituales que llegan al automatismo más

completo y absoluto, y se ejecutan sin mediación completa del acto volitivo consciente. [...] Para conseguirla se descompone el movimiento en sus partes elementales y se ejecutan todas de una y otra manera: el intelecto elige luego aquella manera que mejor resultado le haya dado y se perfecciona en la misma. [...] En ambos modos de proceder, la práctica, el entrenamiento, tiende siempre a transformar los movimientos primitivamente voluntarios en simples reflejos, ejecutados con un control mínimo o nulo de la voluntad. El automatismo realiza así su mayor grado de perfección en el ejercicio. (Romero, 1904: 46-47)

La evitación del error es fundamental para que no se fije el movimiento incorrecto, cuando la inteligencia es entendida como capacidad de asociar correctamente.

Los movimientos mal ejecutados ó imperfectamente aprendidos, cualquiera que ellos sean: ya los simples y comunes en la vida diaria, ya los gimnásticos en las escuelas, ya los que constituyen los juegos ó los primeros ensayos de la actividad del niño, todos afectan poderosamente la organización del cerebro, por las coordinaciones falsas ó incompletas que establecen y fijan de manera más o menos indeleble. Movimiento incorrecto ó incompleto, significa acción defectuosa de las masas musculares, sea por el número de las que entran en acción, sea por las sinergias inapropiadas con que trabajan, sea por la energía con que se contraen, y significa también, en último término, asociaciones cerebrales falsas. (Romero, 1904: 56)

UN SOLO MÉTODO PARA MANTENER EL ORDEN Y LA ARMONÍA SOCIAL. PERMANENCIAS E INTENSIFICACIONES DESDE FINES DE 1930

Por la autoría institucional de algunos de los manuales de este período y el peso que estas instituciones cobrarían en el gobierno de la *educación física* escolar, casi por sobre las autoridades generales de cada nivel del sistema educativo⁴, puede hipotetizarse que las propuestas de estos textos afectan la matriz disciplinar y, a la vez, alcanzan capilaridad social con la creación de los “ciento diez distritos de educación física y cultura que funcionarán en cada ciudad cabeza de partido de la Provincia y estarán bajo la fiscalización y control de la Dirección General [...]”

4 Con la creación, por ejemplo, de la Dirección General de Educación Física y Cultura de la Provincia de Buenos Aires en 1936; la Dirección General de Educación Física Nacional en 1938 y los Consejos Nacionales de Educación Física creados sucesivamente en 1937 y 1947.

(Fresco, 1940: 8). De esta forma, trascienden el patio escolar, instalándose en otros ámbitos sociales para asumir otros modos en la educación de los cuerpos.

Los argumentos referidos a la raza, como finalidad de la tarea de la asignatura, parecen mantener en este momento el mismo sentido que le fuera dado en los textos anteriores; pero se acentúa el “espíritu netamente nacionalista, que tiende a organizar a los niños de las escuelas en las normas de la disciplina y en el culto a la patria” (Fresco, 1940: 4).

Sin renegar de la ciencia, los manuales de este período no refieren centralmente a consideraciones de esa índole. Los autores del campo que adquieren visibilidad en esta etapa no abandonan las justificaciones científicas que colman los textos anteriores. Es más, parecería que el consenso obtenido en el período anterior hace innecesario siquiera mencionarlas.

La necesidad de espiritualizar la enseñanza es la idea que surge permanentemente. El espíritu debe prevalecer sobre el músculo y el organismo en tanto eje organizador de la asignatura. La aparición del término “espíritu” es común en la retórica de casi todos los manuales, dado que

... hoy más que ayer, si cabe, es absolutamente necesario inculcar el sentido espiritual en la vida del niño en formación educativa, ante el sensualismo descarado que domina, en muchos aspectos, las actividades sociales del momento presente. Tanto más aún, cuando los agentes de que se vale: gimnasia, juegos, deportes, etc., son agentes de carácter esencialmente instintivos, y pueden, con facilidad, limitarse, si son aplicados sin discernimiento racional, al simple sentido sensualista de sus valores. [...]. (Romero, 1938: 66)

Esta concepción espiritualizada de la *educación física* es, según algunos textos, un punto de llegada en la evolución de la asignatura:

... la educación física, aunque su nombre parezca dejarlo entender, no posee realmente una verdadera especificidad en el proceso integral de la educación del hombre: no es sino una rama de ella, y que sus finalidades, como acabamos de exponer, no están supeditadas a la musculación ni a la higiene, ni a los conceptos sociales que con ella se pueden perseguir y obtener, sino a algo más elevado, que consiste en la formación del intelecto y del espíritu conjuntamente, en el proceso de la educación completa del hombre. (Romero, 1938: 68)

Mantener el orden y la armonía social requiere en esta etapa, además de educar el cuerpo y el espíritu, hacerlo diferencialmente para el hombre y la mujer:

... la educación física en la mujer debe contemplar estos aspectos morfo-psicofisiológicos, para dar los resultados buscados; agregando un factor que actualmente asume un papel amenazante y que es necesario destruir: la intromisión, por parte de la mujer –en procura de ideales de igualdad– hacia las atribuciones varoniles, abarcando sus actividades físicas (trabajo y deporte) [...]. (Levene, 1937: 43)

Los manuales de esta época explicitan el temor ante lo que entienden como el avance de las mujeres en terrenos y prácticas tradicionalmente masculinas. Para evitar que los roles atribuidos a cada sexo se trastocuen y que la independencia creciente de la mujer (leída en términos de masculinización) la lleven a desafiar el orden social patriarcal, la educación corporal debe asignar a cada sexo el estímulo y el tipo de actividad adecuada. Por ello, los textos advierten que, en el caso de la mujer,

... el ejercicio de fuerza, al par que desarrolla y endurece particularmente la parte afectada, destruye la línea general del cuerpo, acercándose hacia la masculina. Por otra parte, el esfuerzo que produce, supera siempre a los recursos fisiológicos de la mujer. En la edad pre-materna puede endurecer los músculos y huesos de la región pelviana, creando un grave problema para su aptitud concepcional. Los ejercicios de resistencia producen un efecto agotador que se manifiesta exteriormente por la destrucción de la grasa subcutánea, e íntimamente por un debilitamiento de sus energías vitales, peligroso en toda época, ya que en la joven acrecienta la pérdida ocasionada por los períodos menstruales, creando anomalías, y en la mujer post materna los males fáciles de imaginar. Los ejercicios caracterizados por su velocidad, si bien más adaptables (sobre todo en la primera época de la pubertad), ocasionan pronta sofocación y no concuerdan, en principio, con la ética femenina. (Levene, 1937: 44)

La mayoría de las prácticas de la cultura física permanecen, y los criterios que las sustentan se adecuan a estos nuevos énfasis. La gimnasia, los deportes y los juegos de los manuales del período anterior se mantienen como *detalle de las cosas enseñables*. Pero cada una de las expresiones de la cultura física es escudriñada en función de algunas de las nuevas justificaciones y expectativas enunciadas sobre la asignatura. El deporte es uno de los contenidos nominalmente presentes en los manuales anteriores, pero efectivamente revalorizado en los actuales, porque que “el hombre atleta, es resistente a las mayores fatigas, las que

soporta con entereza, es de carácter dulce, paciente y resignado a la adversidad; jamás busca el peligro, pero no lo teme porque tiene conciencia de su propio valer” (Malter, 1938: 6).

Los manuales de la época consideran al deporte un elemento educativo complementario de la gimnasia, asumiendo dentro de la clase un lugar específico y nuevos criterios de organización, especialmente cuando se destinan a los alumnos del nivel medio de enseñanza. Acompañando el ascenso de la práctica deportiva y su difusión a través de los nuevos medios masivos, el deporte en el texto pedagógico parece haber recuperado sus características culturales: la técnica como ejecución eficiente y la competencia, ámbito en que se expresan sus polaridades que caracterizan su dinámica.

Los aspectos mencionados anteriormente en relación con el juego reaparecen. Los juegos, además de ser concebidos como actividades propias de los niños, y por ello oportunas para su *educación física*, son reconocidos por su potencialidad. Sus efectos parecen abarcar todas las expectativas puestas sobre la asignatura, desde la formación corporal y orgánica hasta la formación de la personalidad. Complementariamente, son considerados de nuevo como una práctica ideal para la tarea de control del profesor. Parecería que el clima de espontaneidad que rodea a los juegos permite que aflore la naturaleza del niño, hecho que facilitaría su clasificación (Bernstein, 1989; Walkerdine, 1995).

Los juegos corrigen actitudes, establecen una forma indirecta de observación para clasificar aptitud y temperamento, y son elementos valiosos de orden moral para cimentar el concepto de la propia personalidad. Practicados con orden, alegran y predisponen el desarrollo progresivo de facultades naturales; debiendo evitarse el excesivo esfuerzo y procurar en cambio, estimular la forma y no la preocupación por el rendimiento. Con los juegos, no solo se obtiene el entrenamiento de los órganos, sino también una mayor soltura y elasticidad muscular, dando agilidad, velocidad, resistencia y particularmente producen el gran placer de la acción corporal, despiertan y aumentan las fuerzas espirituales del ejecutante y activan la preparación del gimnasta para que adquiera personalidad independiente, imponiéndole a la vez el dominio de sí mismo; fortifican el espíritu de disciplina, la disposición y la subordinación producen viveza, decisión y alegría [...]. (República Argentina, Consejo Nacional de Educación Física, 1941: 115-116)

Quizás la principal novedad de estos juegos no sea el tipo de movimiento que comportan, sino precisamente el hecho de que no están seleccionados y/o nombrados

a partir de sus características anatómicas o sus efectos funcionales. No son considerados ejercicios, sino que están denominados por la lógica y los objetivos que comportan como actividades físicas. Por la manera de estar concebidas en el manual, estas nuevas actividades físicas ponen en cuestión la operación discursiva que los textos pedagógicos han venido hasta ahora realizando, es decir que parecen mantener su significación cultural originaria.

Los manuales hacen eco de las nuevas ideas pedagógicas que reclaman retomar el concepto idealista y romántico de *educación* (como desarrollo de potencialidades, o *exducere*) y señalan la limitación de la *instrucción* (en tanto transmisión de conocimientos, o *educare*) como misión de la enseñanza (Nassif, 1958). En algunas partes del texto, *educar* es preparar el ambiente para que los alumnos desenvuelvan sus capacidades innatas. Sin embargo, de otras páginas se desprende que esta nueva educación “verdadera” se realiza mejor mediante los viejos ejercicios rígidamente realizados; porque

... la espontaneidad y la licencia, multiplican los vicios de conformación, aumentan la incapacidad de orden, y desorbitan todo sentido de comprensión. No hay razón anatómica, fisiológica o psicológica que niegue la conveniencia a que los niños, de ambos sexos, realicen, con propósitos educativos de ejercitación, dentro de una disciplina permanente, ejercicios ordenativos, simples, y los de fácil asociación, que no obligan a esfuerzos para realizarlos, no exigen exceso de atención, y en cambio, educan, en el verdadero sentido de este vocablo [...]. (Levene, 1939: 27)

El tono general del discurso didáctico prioriza la *educación* por sobre la *instrucción*, pero las propuestas de enseñanza continúan pensándose de lo simple a lo complejo, por descomposición del movimiento y análisis sólo por parte del profesor. Se incrementa el énfasis sobre simultaneidad en la enseñanza y en la ejecución por parte de los alumnos. Y se reitera en los distintos textos la necesidad de orden y minuciosidad en los ejercicios, la fijación de lugares en el espacio y las posiciones corporales, ya que, de este modo, “los centros nerviosos correlativos reciben así, los efectos de una forma de cultura metódica, y razonada, concurriendo a llenar su verdadera función: ‘movimiento físico ordenado, que despertando sentido y voluntad, define [...] y lo asimila’” (Levene, 1939).

Los aspectos característicos de la enseñanza de la *educación física* que se encuentran en los manuales de la etapa anterior y que se retoman y sostienen en la presente están detallados en las publicaciones del Consejo Nacional de Educación Física. En ellas, bajo el lema “enseñanza a tiempo y ejecución a ritmo”, se sintetizan

tanto la concepción asociacionista y el carácter sumatorio del aprendizaje como el estilo modélico e imitativo a seguir en la enseñanza.

El orden requerido en el desarrollo de la clase y la realización de los ejercicios parece responder a urgencias que exceden las necesidades del aprendizaje de los movimientos. Tienen que ver, sobre todo, con la conducción de la clase por parte del profesor y el aprestamiento de los alumnos para responder con premura y precisión a aquello que les es indicado. Nuevamente, queda resaltado el valor central de la asignatura para la enseñanza del orden y la disciplina, cualidades supuestamente preparatorias para toda la vida. La ubicación del maestro y los alumnos en el espacio de clase es clave para asegurarle al primero el dominio del grupo y la concentración de la atención cuando la proporción enseñante-discípulo le es desfavorable. No toda distribución de los cuerpos en la superficie del patio es igualmente efectiva a la hora de sostener el dictado de la asignatura para un grupo numeroso; “1º La clase no debe estar con la cara frente al sol. Si es verano, a la sombra. Si hay viento, en lo posible al reparo [...]”. Además, para poder participar de las enseñanzas de la educación física los alumnos.

... todos deben hallarse en buenas condiciones físicas, en particular para los ejercicios de locomoción. A este fin, el maestro debe tener especial cuidado en observar a los niños que por cualquier causa física o psíquica, no se hallen a tono con la aptitud general de la clase, en cuyo caso, deberá dar cuenta a la superioridad, para que tome las providencias del caso. (Fresco, 1940: 36-37)

Las indicaciones metodológicas que hasta ahora señalan la preocupación por evitar el error y, por lo tanto, la imperiosidad de la corrección por parte del maestro pasan a segundo plano cuando se trata de algunos alumnos. Acaso el método es sólo para los alumnos *aptos*, ya que no se debe malograr la actividad interrumpiendo la clase para corregir a aquellos *menos aptos*, que tienen más dificultad. A estos alumnos no sólo se les dedica menos atención en la clase, sino que el manual sugiere hacerlos practicar aquello que no realizan correctamente en la escuela, a solas en su casa (omitiendo el riesgo de dejar que sus errores se fijen sin interrupción). Para ello,

... el profesor deberá vigilar constantemente la correcta ejecución de los movimientos teniendo en cuenta la finalidad del ejercicio y el cumplimiento de dichos fines. Insistirá especialmente sobre las actitudes correctivas y plásticas, las que deberán alcanzar su debida intensidad. Cuidará la “posición inicial”, cuya defectuosa ejecución anula el efecto del ejercicio y la “posición final” que indica que el movimiento ha sido correctamente

realizado. La precisión obtenida será proporcional a la edad y grado de preparación de los alumnos; la exactitud de la forma debe ser exigida progresivamente siendo un error pretender una correcta ejecución desde el comienzo de la enseñanza de un ejercicio, corrección que es precisamente, el resultado de esa ejercitación. No debemos malograr la actividad ni interrumpir continuamente la clase haciendo correcciones a uno o varios alumnos. A estos alumnos menos aptos les recomendará la práctica individual de los ejercicios fuera de la clase o en sus domicilios. (República Argentina. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1946: 14)

Otras clasificaciones del orden de lo didáctico sugieren agrupar a los alumnos según sus cualidades, fuerzas, y alguna otra característica morfológica. La finalidad es homogeneizar el dictado de la clase, a la vez que garantizar contexturas similares para la realización de los ejercicios físicos en parejas. Los criterios para proceder a tales separaciones son la edad, el sexo y la aptitud. Y aunque estos manuales tampoco toman centralmente la educación corporal de las niñas, algunos de los libros redactados por funcionarios del sistema educativo se refieren a la *educación física* de la mujer a la hora de reorganizar los contenidos y definir las sugerencias para la organización de las clases. La separación de los sexos resguarda a

... las niñas, cuya sensibilidad es mayor por su idiosincrasia y por la forma de cultura que en el hogar imprimimos a sus modalidades, las hacen más comprensivas y les resulta más fácil, y realizan mejor, por ello los movimientos que aprenden y demuestran en los ejercicios colectivos, aún tratándose de locomoción. Por ello conviene, que las separemos de los varones, ahora y siempre, para que no se pierda o perturbe, esa efectiva y sublime razón de vivir, que les da e impone la naturaleza misma. (Levene 1939: 27)

Los estadios y los torneos se constituyen en este período como nuevos ámbitos y modos de *educar físicamente*. Las autoridades educativas dejan explícito en sus manuales que “la Dirección General de Educación Física y Cultura, previa autorización de la Dirección General de Escuelas, podrá preparar exhibiciones, concentraciones o actos gimnásticos con los escolares” (Fresco, 1940: 87-88).

Los campos de juego, los torneos, los estadios y otra simbología, como el uniforme, comienzan a ser vistos (y construidos) como ámbitos propicios y técnicas efectivas de socialización masiva, de complemento de la escuela y, por ello, como dispositivos de educación permanente; porque “este inmenso movimiento de asistencia al escolar –[es] paralelo a la reforma de los planes educacionales– y cuya influencia trascienda el ámbito del aula para ir a buscar al niño y al joven a la calle, al hogar, al gimnasio, al taller, al club, al reformatorio, a la chacra y a la fábrica [...]” (Fresco, 1940: 4).

Estos emplazamientos públicos a través de los cuales se concreta paulatinamente el pasaje de ciertas acciones educativas del ámbito escolarizado al no escolarizado (Acevedo, 1997) no son tampoco una novedad. Con los festejos del Centenario de la Revolución de mayo en 1910, los batallones escolares y los desfiles de alumnos en uniforme por las calles de Buenos Aires ya habían puesto a prueba la productividad de las concentraciones masivas y los movimientos colectivos y regulares para la construcción de sentimientos colectivos y patrióticos.

El estadio es un ámbito importante para la misión de la Dirección General de Educación Física y Cultura de la Provincia de Buenos Aires, cuyos fines esenciales son la difusión de

... afición a los juegos y ejercicios al aire libre, como también todas las prácticas que se relacionan con la educación física, moral e intelectual [...] y hacer del estadio un centro de educación social y un lugar de habitual predilección para niños y jóvenes, procurando extender su influencia a los hogares y vinculando los padres a la obra que se realiza como medio eficaz para consagrar los altos destinos de la enseñanza escolar [...]. (Malter, 1938: 6)

Dentro del estadio, las prácticas privilegiadas, a la par de las demostraciones de gimnasia, son los torneos. Con estas actividades pueden congregarse hasta *nueve mil ochocientos atletas*.

Preparar el medio para que la buena educación tenga lugar hace necesario, también, prever el tipo de indumentaria que permite al cuerpo desenvolverse adecuadamente. El traje de gimnasia debe ser cómodo, confeccionarse en telas de color claro y lavable. El pantalón, holgado en la entrepierna; la camiseta, larga para poder introducirla dentro del pantalón, y las zapatillas, sin tacos ni hebillas.

Las sugerencias sobre la ropa apropiada para las clases de educación física, que aparecen en los manuales y luego se insertarán como norma en el programa escolar, deben ser entendidas como una táctica específica de regulación de los cuerpos, tras la cual nuevamente emergen los discursos higienista y moral de la limpieza y el comportamiento adecuado:

... el uniforme o equipo para la práctica de la calistenia serán confeccionados con tela fuerte y lavable, como para permitir su perfecta higienización constante. Siempre es conveniente tener dos juegos de ropa, para poder alternarlos en el uso y dar tiempo a que un equipo se envíe a lavar, mientras el otro está en uso. (Woods, 1938: 129-130)

LA MATRIZ DISCIPLINAR EN LOS MANUALES. UNA SÍNTESIS

Como se señaló al inicio, una asignatura escolar no es obra de un autor individual, ni tarea exclusiva de los funcionarios que redactan el documento curricular, ni una práctica encerrada en las oficinas del Estado, ni el resultado de la ocurrencia de un maestro. Bernstein (1997) ha explicado que es precisamente el resultado de un proceso de construcción social en el que existe una autonomía relativa entre el campo recontextualizador oficial y el pedagógico.

Una entrada al estudio de este proceso de elaboración del discurso pedagógico lo constituyen los manuales. Ellos ocupan el contexto recontextualizador, que regula la circulación de los textos entre los contextos primario y secundario. La sintonía de ideas que se lee entre los manuales, y los contrapuntos que se atisban entre un período y otro, las articulaciones que parecen tener con las políticas educativas, son muestra de ese proceso. Los manuales registran algunos de los movimientos y ajustes que el texto pedagógico realiza en la construcción del pasaje del contexto primario de producción (campo intelectual del sistema educativo) al contexto secundario de reproducción del discurso pedagógico (localizado cada uno de los niveles en que está graduada la escuela).

Luego de analizar la serie de manuales escolares de educación física, como superficie de expresión de los saberes y prácticas de los actores que intervienen en la elaboración de su discurso pedagógico, pueden señalarse varias cuestiones.

Inicialmente, puede afirmarse que los textos sostienen y abonan el clima de ideas, referido a las necesidades educativas, que demanda el tránsito de la sociedad tradicional a la moderna. El discurso del orden y el progreso es enfocado, en este caso, desde las respuestas que la educación de los cuerpos puede dar a las urgencias de la salud y la eficiencia esperada en las acciones. En este marco resultan especialmente legítimas las concepciones de médicos, higienistas y pedagogos sobre la emergencia de enfermedades sociales y déficits individuales que, dejados a su libre evolución, conducen a la degeneración de la sociedad, pero que, científicamente atendidos, pueden evitarla o invertir su proceso en términos de regeneración.

Atender tales falencias exige procedimientos detallados y sistemáticos. Los conocimientos de la Física, la Química, la Anatomía y la Fisiología son el soporte

desde el cual se legitima la elaboración del texto pedagógico para insertar a la educación física en el currículo escolar. Es así como, de todas las prácticas de la cultura física existentes, son incluidas, solamente, aquellas que pueden ser disciplinadas y normatizadas de acuerdo con las prescripciones científicas sobre la corrección de los cuerpos y los espíritus; y todas ellas pierden su carácter original y se transforman en ejercicios educativos.

Este proceso puede leerse en los manuales de la primera etapa y se intensifica en las páginas de los libros de la segunda. Para fines de la década de 1920, la matriz disciplinar, higienista y moralizadora ya está definida. La estrategia correctora está en funcionamiento. Los manuales que se escriben con posterioridad a 1940 apenas la *aggiornan* a nuevas cuestiones sociales. De allí que se intensifiquen los dispositivos de cuadrícula del cuerpo y la clasificación de los individuos destinatarios de las clases. En esta nueva etapa, la matriz sale de los muros de la escuela (lugar privilegiado y origen de la asignatura escolar). La educación de los cuerpos colectivos requiere ámbitos masivos, nuevas escenografías; los estadios las ofrecen. En este nuevo espacio siguen vigentes los argumentos originales de la matriz, que privilegia el valor higiénico y ordenador por encima del lúdico y expresivo (característica originaria de muchas de las prácticas de la cultura física). Es desde esta evidencia que puede aceptarse que el discurso pedagógico de la educación física se mantiene como formación discursiva, como estrategia correctora o normalizadora desde fines del XIX y hasta la segunda mitad del siglo XX.

FUENTES

- Fraguas, J.** (1893). *Tratado racional de gimnástica y de los juegos corporales. Practicables sin aparatos y con ellos en las casas particulares, gimnasios, jardines y en el campo. Y en las Universidades, Institutos, escuelas normales y municipales, academias, colegios, hospitales, sociedades de recreo, etc.* Madrid: Establecimiento Tipográfico de Enrique Rubiños.
- Fresco, Manuel** (1940). *La educación física: una innovación de mi gobierno. Sus fundamentos y su aplicación.* Tomo I. Buenos Aires: Talleres Gráficos Damiano.
- Gordon, M.** (1913). *Rondas escolares. Sus condiciones pedagógicas y fisiológicas.* Tomo I. La Plata: Imprenta y Encuadernadora La Popular.
- (1914). *Manual de cultura física. Adaptado al Plan de estudios para título de maestro infantil.* La Plata: Gasperini, de Santo y Cía.
- Hebert, Jorge** (1927). *La educación física o el adiestramiento completo por el método natural. Exposición y resultados.* Traducido por el Tte. coronel Mauricio Bonzon. Buenos Aires: Talleres Gráficos de Luis Bernard.
- Kumlien L. G. y André, E.** (1914). *La gimnasia sueca. Manual de gimnasia racional al alcance de todos y para todas las edades.* México-Paris: Librería de la Vda. De C. Bouret (traducción de F. Sarmiento).
- Levene, Horacio** (1937). *Pedagogía de la educación física.* Buenos Aires: Dirección General de Tiro y Gimnasia.
- (1939). *Gimnasia metodizada. Método. Años 1924-1938.* Buenos Aires: Orientación Integral Humana. S. R. L., Sección Editorial.
- Malter Terrada, C. A.** (1938). *Cultura física. Equipo de ejercicios físicos que responde al programa de la Dirección General de Educación Física y Cultura de la provincia. Para 1° y 2° grados.* Buenos Aires: Editorial Ala de América.
- República Argentina, Consejo Nacional de Educación Física** (1941). *Método de Educación Física.* Tomo I. Tercera edición. Buenos Aires: Talleres Gráficos Maucci y Curott.
- República Argentina, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Dirección General de Educación Física** (1946). *Curso de perfeccionamiento para docentes. Esquema de la clase de Educación Física.*
- Romero Brest, Enrique** (1904). *Influencia del ejercicio físico en el desarrollo cerebral.* Buenos Aires: La Semana Médica (conferencias dadas en la Sociedad Científica Argentina).
- (1938). *El sentido espiritual de la educación física. Evolución de una escuela argentina: el Instituto Nacional de Educación Física.* Buenos Aires: Librería del Colegio.
- (1915). *Pedagogía de la Educación Física.* Tercera edición, ampliada y corregida. Buenos Aires: Librería del Colegio.

- Thamier**, Arsenio (1907). *Educación Física. Guía teórico-práctica del profesor*. La Plata: Talleres Gráficos Solá y Franco.
- Watson** M. J. (1887). *Manual de calistenia y gimnasia. Libro completo de ejercicios para escuelas, familias y gimnasios. Con música para acompañar los ejercicios*. Buenos Aires: Estrada. (Trad. por José María Torres de la undécima edición).
- Wernicke**, B. (1904). *Juegos escolares para las niñas*. Buenos Aires: Ángel Estrada y Cía. Editores.
- Woods**, A. (1938). *Calistenia. La fuerza armoniosa por el ejercicio*. Buenos Aires: Librería de la Salud.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo**, C. (1997). “La preconcripción”, en **Cucuzza**, H. R. (Dir.). *Estudios de historia de la educación durante el peronismo: 1943-1955*. Universidad Nacional de Luján: Ediciones del Riel, pp. 149-203
- Bernstein**, B. (1989). “Clase y pedagogías visibles e invisibles”, en **Gimeno** Sacristán, J. y A. Pérez Gómez. *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pp. 54-72
- (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Chervel**, A. (1991). “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”. *Revista de Educación*, 295: 59-111.
- Chevallard**, I. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñando*. Buenos Aires: Aique.
- Cuesta** Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Escolano**, A. (s. f). *Tipología de libros y géneros textuales en los manuales de la escuela tradicional*. Universidad de Valladolid (mimeo).
- Foucault**, M. (1985). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- (1987). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- (1998). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- Goodson**, I. (1983). *School Subjects and Curriculum Change*. London: Croom Helm.
- Gvirtz**, Silvina (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina, 1930-1970*. Buenos Aires: Eudeba.
- Jones**, R. (1997). “Las prácticas educativas y el saber científico”, en **Ball**, S. (Comp.). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata, pp. 81-106.

- Kirk, D.** (1999). "Physical Culture, Physical Education and Relational Analysis". *Sport, Education and Society*, 4 (1): 63-73.
- Nassif, R.** (1958). *Pedagogía general*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Palamidessi, M.** (2001). *El orden y detalle de las cosas enseñables. Un análisis de los planes, programas y currículos para la escuela primaria*. Tesis de doctorado. Universidade Federal do Río Grande do Sul, Faculdade de Educação.
- Popkewitz, T.** (1987). *The Formation of School Subjects. The Struggle for Creating an American Institution*. London: The Falmer Press.
- Salvatore, R.** (2000). "Criminología positivista, reforma de prisiones y la cuestión social/obrera en Argentina", en **Suriano, J.** (Comp.). *La cuestión social en Argentina, 1870-1943*, Buenos Aires: La Colmena, pp. 127-158.
- Tiana Ferrer, A.** (1999). "La investigación histórica sobre los manuales escolares en España", *Clio & Asociados. La Historia enseñada* 4: 101-119.
- Vigarelo, G.** (1991). *Lo limpio y lo sucio*. Madrid: Alianza.
- (1989). "El adiestramiento del cuerpo desde la edad de la caballería hasta la urbanidad cortesana", en **Feher, M.** con Ramona Naddafi y Nadia Tazi (Eds.). *Fragmentos para una historia del cuerpo humano*. Tomo II. Madrid: Taurus, pp. 149-199.
- Viñao Frago, A.** (2002). "Catalogación de los manuales escolares y la historia de las disciplinas a través de sus denominaciones", en **Villalaín Benito, J. L.** *Manuales escolares en España*. Tomo III. *Libros de texto autorizados y censurados (1874-1939)*. Madrid: UNED, pp. 519-544.
- Walkerdine, V.** (1995). "Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño: la inserción de Piaget en la educación temprana", en **Larrosa, J.** (Ed.). *Escuela, poder y subjetivación*, Madrid: La Piqueta, pp. 77-152.



Los uniformes como políticas del cuerpo. Un acercamiento foucaultiano a la historia y el presente de los códigos de vestimenta en la escuela

Inés Dussel¹

El uso de los uniformes escolares en las escuelas públicas es bastante común en la mayoría de los sistemas educativos modernos. Es claro que ello está vinculado a la historia y las políticas del colonialismo, que contribuyeron a la expansión de un formato escolar similar, con códigos y rituales semejantes, en las escuelas del mundo. En los países latinoamericanos, el uso de los uniformes escolares estuvo asociado a la construcción de una identidad nacional homogénea y homogeneizante, que sostuvo a la par promesas de igualdad e inclusión subordinada, y mecanismos institucionales de control y disciplina sociales muy autoritarios. El caso de los guardapolvos blancos en las escuelas uruguayas y argentinas, y el de los uniformes al estilo británico, con pantalones grises para los varones y faldas azules para las niñas en otros países sudamericanos, son muestra de estas políticas escolares que buscaron producir cuerpos obedientes y dóciles, pudorosos, con claras pautas de género, pero también un imaginario colectivo igualitarista (Cf. Dussel, 2001).

En este capítulo, nos interesa detenernos en un ejemplo reciente de introducción de los uniformes escolares, el de las grandes ciudades norteamericanas, porque creemos que permite traer nueva luz sobre las formas en que se articularon las políticas del cuerpo en los sistemas educativos latinoamericanos. Creemos que, por medio de la comparación de qué discursos y estrategias se están movilizandando en el caso estadounidense, surgen preguntas y sugerencias sobre las políticas educativas respecto al cuerpo en nuestra región. Este caso nos parece interesante, además, porque va a contrapelo de la tendencia mundial de relajación de los códigos de vestimenta en las escuelas. El uso de los uniformes y guardapolvos viene flexibilizándose desde hace al menos 40 años, en un movimiento que vino impulsado por las nuevas pedagogías no directivas y los efectos de las reformas post-68. Sin embargo, en numerosas ciudades estadounidenses la tendencia ha

¹ Agradezco a la Lic. Paola Llinás la ayuda con la traducción del inglés de este escrito.

sido contraria: desde principios de la década de 1990, se empezaron a adoptar uniformes como política escolar. Primero en Long Beach (California), Baltimore y Cleveland como una medida contra la indisciplina de los estudiantes, la idea de imponer uniformes en las escuelas se popularizó luego de que el presidente Clinton apoyara esta idea en su campaña presidencial de 1996. Desde entonces, las ciudades de Washington D.C., Nueva York, Chicago y Houston, entre otros tantos grandes distritos urbanos, han comenzado a fijar políticas para que sus estudiantes usen “uniformes informales” (pantalones color caqui, camisas azules) o hasta “monos” (*overalls*) de trabajo que pueden ser usados sobre la ropa, al punto de que se está convirtiendo en un “fenómeno nacional” (Wingert, 1999).

En Estados Unidos, la implementación de políticas de uniforme escolar ha estado rodeada de un extendido debate y oposición (Cf. Cruz, 2001; DaCosta, 1999). Estos debates se organizaron alrededor de algunas oposiciones discursivas clásicas: individualismo *versus* conformismo, libertad *versus* disciplina. Los uniformes se presentan como un ataque a lo que se ve como la “quintaesencia” del estilo de vida estadounidense, la libertad individual y la creatividad, o bien se los plantea como la solución a los multifacéticos problemas enfrentados por las escuelas contemporáneas: violencia, crisis de autoridad y pérdida del foco en las tareas educativas². Fueron convertidos en un “asunto polémico” (“pro-con issue”, como enfatiza el título de una serie, Cruz, 2001), en una operación que construyó equivalencias y oposiciones, y que asignó cargas políticas y morales a cada término.

A lo largo de este escrito, trataré de cuestionar esta construcción discursiva sobre los uniformes escolares a través del análisis de la historia de la regulación de los cuerpos escolares. Historizar el problema permite distinguir los “andamiajes” de significados o discursivos³ que se han asociado a los uniformes escolares y hacer más visibles las estrategias político-discursivas que están en la base de esta construcción contemporánea. Basándome en la obra de Michel Foucault y de historiadores del cuerpo y la moda, consideraré los uniformes y códigos de vestimenta como parte de tecnologías del cuerpo persistentes y duraderas que, junto a otros procedimientos institucionales, han producido tanto conformismo

2 Por ejemplo, la encuesta sobre “Actitudes públicas en relación con las escuelas públicas”, realizada en 1996 por Phi Delta Kappa/Gallup, incluyó una pregunta sobre los uniformes escolares dentro de la sección de medidas para mantener el orden y la seguridad en las escuelas (Elam, Rose y Gallup, 1996).

3 Tomo la noción de “andamiaje” (*scaffolding*) de Popkewitz (1998), quien la usa para sostener que la enseñanza fue formada a través de una variedad de discursos que contribuyeron con postulados heterogéneos a su definición como un trabajo pastoral, involucrando la salvación del alma a través del conocimiento científico y profesional (Popkewitz, 1998).

como individualidad en las escuelas y en las sociedades (Cf. Foucault, 1977, 1988, 1991; McWilliam, 1996; Perrot, 1987, 1994; Rose, 1999; Roche, 1989, 1994; Symes y Meadmore, 1996). Desde esta perspectiva, el individualismo no debe ser contrapuesto a las identidades sociales o colectivas: por el contrario, como Foucault argumentó convincentemente, los individuos son producidos junto a otras instituciones sociales como parte de la gubernamentalización de la sociedad. Esta producción implica el despliegue de tecnologías específicas que moldean tanto el cuerpo como el alma de los sujetos modernos, y pueden ser rastreadas en lo que llamaré el “régimen de apariencias”, un sistema que regula cómo la gente y las cosas deben verse o mostrarse, cómo los cuerpos deben desempeñarse públicamente y cómo los espacios deben lucir para ser considerados adecuados. El “régimen de apariencias” combina discursos estéticos, científicos, políticos y morales. Esta noción será trabajada más extensamente en las secciones primera y segunda de este capítulo, mientras que las secciones tercera y cuarta se centrarán en los debates contemporáneos sobre los uniformes escolares en Estados Unidos.

Sostener que Foucault puede ser utilizado para producir una intervención en las problemáticas políticas contemporáneas está en contraste explícito con quienes creen que su trabajo es “apolítico” o “demasiado teórico” (por ejemplo, Schrag, 1999). Es cierto que existen tantos Foucaults como lectores, y esos lectores y usuarios tienen que vivir con el hecho de que, siendo Foucault una autoridad tan poco ortodoxa, ninguno de ellos puede proclamarse como el portavoz fiel o legítimo del maestro. Con ese aviso, aclaro que produciré mi propio Foucault, tratando de repetir su gesto de politizar lo que creemos que es verdadero y virtuoso, desfamiliarizar lo que damos por sentado y cuestionar la creencia de que el presente está en una línea de continuidad directa y lineal con el pasado. Creo que, desde este punto de vista, pocos teóricos contemporáneos nos brindan tantas pistas como Foucault para pensar y actuar políticamente sobre las escuelas hoy.

LA VESTIMENTA COMO TECNOLOGÍA DEL CUERPO

Los cuerpos son tópicos de moda en la teoría social contemporánea (McWilliam, 1996), y han sido recientemente revalorizados como material preeminente sobre los que se encastran las inscripciones de la cultura y sus discursos (Grumet, 1988). Por ejemplo, la identidad, un punto central en las teorías y políticas actuales, ha sido conceptualizada como una práctica material que está localizada primariamente en el cuerpo (Butler, 1993). Se ha dicho que las pautas identitarias para

afroamericanos, latinos, mujeres y homosexuales implican diferencias significativas en las conductas corporales que son establecidas como “normales” para cada uno de estos grupos (Donald y Rattansi, 1992). Así, los cuerpos son vistos como lugares privilegiados para la construcción de lo social, y se ha prestado gran atención a las prácticas corporales que funcionan como regulaciones del yo.

Estos cambios teóricos y políticos son grandes deudores de la obra de Michel Foucault sobre los cuerpos y el poder. Para el filósofo francés, la subjetivación tiene lugar básicamente a través del cuerpo y de las prácticas materiales que moldean nuestro comportamiento. Para él, la regulación de la vida social es primero, y ante todo, la regulación de los cuerpos: “Ahora el fenómeno del cuerpo social es el efecto no de un consenso sino de una materialidad del poder operando en cada cuerpo de los individuos” (Foucault, 1980: 55). Invirtiendo el dualismo tradicional mente/cuerpo, Foucault una vez dijo: “el alma es la prisión del cuerpo”, implicando que la forma en que sentimos y actuamos está ya regulada por las técnicas disciplinarias que han constituido nuestra “alma” (Foucault, 1977: 30; Rose, 1999; Popkewitz, 1998).

La centralidad de la historia del cuerpo para este proyecto histórico-político no puede ser pasada por alto. Foucault afirmó que la historia de la modernidad no debe ser leída como la “ilustración de las masas” sino como una inscripción corporal ritualizada que no fue ni menos dolorosa ni más “humanitaria” que experiencias previas. En lugar de pensar la historia como una teleología progresiva y totalizante, la genealogía de la modernidad⁴ debería reconocer que la normalización de los cuerpos nunca está hecha de una vez y para siempre, sino que es objeto de una lucha permanente. En su discusión con la noción marxista de conflicto de clases, Foucault puso en evidencia que “la coherencia de esa historia [genealógica] no deriva de la revelación de un proyecto sino de una lógica de estrategias en oposición” (Foucault, 1980: 61). Esta lucha es indefinida, porque para cada movimiento del adversario existe una respuesta del contrario. En relación con la historia del cuerpo, Foucault sostiene que desde el siglo XVIII hasta el XX, el control sobre el cuerpo fue pesado, voluminoso, meticuloso y constante; en ese contexto emergieron regímenes disciplinarios formidables, como la escuela, los

4 La genealogía, como proyecto político de escribir la historia, es una tarea gris y meticulosa que demandaba una inexorable erudición para encontrar la “infinidad de eventos a través de los cuales –gracias a los cuales, contra los cuales– ellos fueron formados” (Foucault, 1984: 81). Esta perspectiva restablecería la singularidad del evento, su poder disruptivo, y rompería con nuestro conocimiento, interrumpiendo la continuidad de la administración de nuestro futuro para sacudirlo y desestabilizarlo.

hospitales, los cuarteles, las fábricas, las ciudades, las familias. La tan renombrada “revolución sexual” en la década de 1960 puso en evidencia que una forma más flexible de control sobre el cuerpo sería más efectiva que la coerción. Pero ese cambio no significó que la era de la “liberación sexual” implicara menos constreñimientos o regulaciones que la moralidad victoriana. Foucault, que sospechaba de esta revolución, nos advirtió sobre el hecho de que el poder puede retroceder acá, pero sólo para “reorganizar sus fuerzas, investirse en otra parte... y entonces la batalla continúa” (Foucault, 1980: 57).

Una historiadora brasileña señaló que Foucault nos recuerda que “el cuerpo no cesa de ser (re)fabricado con el tiempo” (Sant’Anna, 1995: 12). El cuerpo es memoria mutante de las leyes y códigos de cualquier cultura, y un registro privilegiado de los límites y soluciones científicos y tecnológicos de cualquier período histórico. Uno no puede tomarlo como un dato predeterminado, limitando su historia al estudio de cómo cambian o se distorsionan las representaciones con el tiempo, como si hubiera un grado cero de cultura donde uno pudiera encontrar un cuerpo no contaminado por la cultura. Lo que esta línea de exploración afirma es que, dado que los cuerpos están atrapados en un sistema de clasificaciones y categorías morales y políticas, es importante identificar las problematizaciones que hacen posible que emerjan las series de prácticas y representaciones corporales, y que se sistematicen y operen en la vida social.

La historia de los cuerpos y las prácticas corporales se convierte, entonces, en la genealogía de sus problematizaciones y de las tecnologías que las organizan. Para el primer término, Foucault dijo en “El uso del placer” que *problematización* es un tipo de historia que trata de “definir las condiciones en las que los seres humanos ‘problematizan’ lo que son, lo que hacen, y el mundo en el que viven” (Foucault, 1990: 10). Ese término “desarrolla las condiciones en las cuales pueden ser dadas respuestas posibles; define los elementos que constituirán aquello a lo que las diferentes soluciones intentan responder” (Foucault, en Campbell, 1998: x). La problematización interroga los pensamientos, gestos y actitudes que parecen naturales, y trata de reescribirlos como parte de las transformaciones de una práctica que encara dificultades y obstáculos, y para la cual aparecen soluciones diversas y prácticas como razonables y factibles. No es una figura o cuestión retórica, sino una forma de concebir un sujeto, de mirar un problema y de definir códigos y discursos que son apropiados para lidiar con esto.

La historia de las *tecnologías* presta especial atención al “análisis de la actividad de gobernar, [...] los mecanismos actuales a través de los cuales las autoridades de

varios tipos han buscado dar forma, normalizar e instrumentalizar la conducta, el pensamiento y las decisiones y aspiraciones de otros, para lograr los objetivos que ellas consideran deseables... los humildes y mundanos mecanismos que se presentan para hacer posible gobernar” (Miller y Rose, citado en McWilliam, 1996: 15). La tecnología es un ensamblaje de elementos heterogéneos: conocimientos, tipos de autoridad, vocabularios, prácticas de cálculo, formas arquitectónicas, capacidades humanas, y por eso no puede ser reducida a una “única voluntad de gobierno” (Rose, 1999: 52-53). El aula puede ser mirada como una tecnología que combina diferentes técnicas (horarios, registros de estudiantes y docentes, aspiraciones moralizantes, *ethos* profesional, entrenamientos y ejercicios, disposiciones arquitectónicas, entre otras) para dar forma a la conducta de los niños en modos precisos. Los códigos de vestimenta y los uniformes son parte de estas tecnologías del cuerpo que moldean a los individuos en sus relaciones consigo mismos y con otros.

En esa dirección, sostendré que la vestimenta es una forma muy poderosa en la que la regulación social se pone en escena: transforma a los cuerpos en signos “legibles”, permitiendo que el observador reconozca patrones de docilidad y transgresión, y posicionamientos sociales. Elizabeth Grosz comenta que la vestimenta marca el cuerpo del sujeto tan profundamente como una incisión quirúrgica, ligando a los individuos a sistemas de significado en los que se constituyen en signos a ser leídos por otros y por ellos mismos (Grosz, 1995). En la misma línea, Michel de Certeau afirmó que la vestimenta es una de las dos formas a través de las cuales el cuerpo se inscribe en el texto de la ley. La primera quiere eliminar del cuerpo aquello que es excesivo, enfermo o antiestético; la segunda procede por medio de adicionar al cuerpo aquello de lo que carece. Cortar, agujerear, extraer, eliminar o insertar, cubrir, ensamblar, articular, son las principales operaciones que tienen lugar en el cuerpo. Ellas son llevadas adelante en referencia a un código, manteniendo los cuerpos dentro de los límites de una norma. “Las prendas mismas pueden ser consideradas como instrumentos a través de los cuales una ley social mantiene su dominio sobre los cuerpos y sus miembros, los regula y los ejercita...” (De Certeau, 1984: 147). Ellas tienen el efecto de hacer que el cuerpo diga el código: ellas dan cuenta de un lenguaje social, ellas refieren a una ley que ha sido “historiada e historizada” (*historiée et historicisée*), y así se convierte en más efectiva.

LOS CÓDIGOS DE VESTIMENTA Y EL “RÉGIMEN DE APARIENCIAS” EN LAS ESCUELAS

Si “el hábito hace al monje”, a diferencia de lo que afirma el dicho, su importancia no debe ser pasada por alto en las consideraciones contemporáneas sobre la educación. Tomemos, por ejemplo, la descripción de una de las docentes destacadas en el estudio de Gloria Ladson-Billings sobre docentes “exitosos” con niños afroamericanos:

Dupree es una mujer afroamericana atractiva y refinada. Siempre está vestida con un estilo que recuerda a una ejecutiva de una corporación. Sus accesorios están combinados: parece tener un par de zapatos diferente para cada uno. Durante nuestra primera entrevista, ella dijo que las niñas a veces espiaban por la puerta de la clase en la mañana para ver qué llevaba puesto. Cuando una de sus estudiantes le preguntó por qué estaba siempre “tan arreglada”, Dupree respondió que se vestía de ese modo porque venía a trabajar, y ella trabajaba con gente muy importante, entonces quería verse bien. (Ladson-Billings, 1994: 35)

El aspecto de la señorita Dupree es una parte importante del postulado que quiere dejar en claro a sus estudiantes: la educación es un asunto serio. Vestida como una ejecutiva, la docente transmite un sentido de misión, de esfuerzo colectivo, que intenta inculcar la ética del trabajo duro y el progreso en sus estudiantes.

Madeleine Grumet recuerda una relación diferente con su vestimenta, que contrasta con la ética misionera-corporativa de la señorita Dupree. Hablando sobre rituales y ceremonias, la investigadora feminista recuerda la blusa blanca con moños verdes que solía usar los días de asamblea escolar, con sus mangas abombadas y los botones perlados, todos detalles que hacían de aquel día un momento especial:

Me perturba la prominencia de la vestimenta en todas estas memorias, imaginarias y reales. ¿Estaba yo, a la edad de ocho o nueve años, obsesionada con la presentación, con el estilo? ¿Lo estoy ahora? Prefiero pensar que se trata de la textura, de sentir una nueva piel. Pienso que la gorra fruncida, el traje mexicano y la blusa con mangas son memorias palpables de momentos en los que la música, el acontecimiento y la representación grupal extendían las fronteras de mi mundo diario... (Grumet, 1997: 41)

La vestimenta marcaba las ceremonias públicas que llenaban la escuela con alegría y orgullo, y que la hacían sentir especial y única. El vestido era un rasgo relevante en la acción de la educación, un elemento sutil pero penetrante dentro de una textura de significados que habilitaban la construcción de identidades y diferencias en modos particulares. Además de los ejemplos de Ladson-Billings y Grumet, muchos más podrían ser presentados, que mostrarían lo vívido de estas memorias de la vestimenta, y el impacto que parecen haber tenido en la experiencia de la escolarización de cada uno de nosotros.

En contraste con las mangas abombadas o el vestido mexicano de la alumna Grumet, y los trajes ejecutivos y con colores combinados de las maestras de Ladson-Billings, los uniformes parecen códigos de vestimenta estandarizados e insípidos. Sin embargo, esta apariencia apagada no debería ocultar el hecho de que ellos también producen diferencias y distinciones. Los uniformes escolares son signos y prácticas de significación que portan sentidos sobre la identidad y la diferencia, y que llevan adelante el disciplinamiento del cuerpo por un poder que sujeta y subjetiva (es decir, produce subjetividades) (Cf. Symes y Meadmore, 1996). Se supone que ellos representan cualidades interiores como la decencia y la probidad sexual (como muestra Vavrus, 1998, capítulo 6, para el caso de Tanzania). A pesar de este supuesto de “reflejo exterior de cualidades interiores”, hay que recordar, siguiendo a Synott y Symes, que los uniformes no son sólo “pantallas” externas sobre las que se reflejan significados sino que son parte de las tecnologías de poder que “gobiernan y regulan tanto la disposición interior como la exterior del alumno” (Synott y Symes, 1995: 140). Estos autores afirman que los uniformes son “conjuntos de prendas en la economía moral de la escuela” que manifiestan los tipos de subjetividades valoradas por las instituciones educativas. Ellos producen caracteres morales, relaciones con el sí mismo y con los otros, que van mucho más allá de la apariencia externa, y lo hacen en modos peculiares, a través de la imposición de detalles nimios y de la constante vigilancia de la transgresión.

En este punto, me gustaría avanzar en una distinción entre los códigos de vestimenta más laxos, y el que imponen los uniformes; mientras que los primeros incluyen todas las regulaciones para el ámbito de las prácticas de vestimenta, los segundos implican un código más estricto y rígido, que dispone el uso de prendas de vestir particulares. A su vez, mientras que los códigos de vestimenta actúan generalmente a través de la proscripción de algunas prendas (por ejemplo, vestimenta con inscripciones de marca, ropa muy amplia o de talle más grande que el estipulado, sombreros, gorras de béisbol o bandanas, determinados cortes de cabello o peinados o barba), los uniformes hacen obligatorio el uso de un atuendo

particular. Es decir, a pesar de que todos los códigos de vestimenta “restringen” las posibilidades de elegir qué vestir, los uniformes constituyen un caso singular en esta restricción, que hay que analizar en su especificidad.

De acuerdo con la crítica cultural Marjorie Garber, autora de un fascinante estudio transversal sobre vestimenta, “los códigos de vestimenta funcionan en el mundo social y en el mundo de la jerarquía social como estructuras que, simultáneamente, regulan y critican las categorías normativas como el rango (o su contraparte civil, la clase) y el género” (Garber, 1997: 25). A esta altura, espero que el lector tenga en claro que los códigos de vestimenta regulan la conducta y la interioridad de las personas; pero lo que quisiera enfatizar es que, al establecer esa regulación, nos recuerdan que las fronteras necesitan ser establecidas, y que esto mismo hace que reconozcan y, a veces, exageren y exacerben las distinciones entre rangos, géneros o razas. Un ejemplo puede aclarar esta idea de regulación y crítica simultánea. Garber postula que los códigos de vestimenta en los siglos XIX y XX buscaron, además de regular a los individuos, promover la movilidad social ascendente; a diferencia de las leyes suntuarias de los siglos XVI y XVII, que tenían por objetivo evitar que la gente se hiciera pasar por alguien superior a su rango, los códigos de vestimenta contemporáneos generalmente requieren un estándar de vestimenta superior a su clase para grupos de gente en particular. Por ejemplo, se espera que los trabajadores, los estudiantes o los espectadores se vistan “más formalmente”, de manera “decente” y “virtuosa”, suponiendo que su rango o clase los empujaría a otra forma de vestir, más “descuidada”, “indecente” o “inmoral” (Garber, 1997: 23, 25). Los uniformes, por otra parte, tienden a acentuar la reconocibilidad de una jerarquía particular (en el ejército, en la iglesia) de algunas personas; en ese sentido, puede decirse que es un código muy legible que tiene consecuencias prácticas.

A partir de las obras de historiadores de la vestimenta como Phillippe Perrot y Daniel Roche, así como de la de Michel Foucault, propongo hablar de “regímenes de apariencias”, para hacer referencia al sistema de códigos de vestimenta que regula el modo en que la gente se viste y que combina estética, higiene, moda, y decoro y valores morales (Perrot, 1994: 20)⁵. Estos regímenes pueden ser más o menos restrictivos, y están protegidos por un conjunto de sanciones, leyes o normas que tienen “un grado de estabilidad o persistencia tal que las uniones entre sus

5 Philippe Perrot habla de “sistemas de apariencias”, y Daniel Roche, de “cultura de apariencias”. Considerando a las “apariencias” como un discurso, propongo la noción de “régimen de apariencias”, tomando la conceptualización de Foucault de “regímenes discursivos”.

elementos devienen familiares y se dan por sentado” (Hunt, 2000: 1, haciendo referencia a los regímenes de gobierno). Podemos contrastar dos regímenes de apariencia distintos para ejemplificar esta noción. Las leyes suntuarias y las ordenanzas de vestimenta eran comunes en la Europa medieval, así como la codificación textil y de estilos, para producir y mantener las distinciones sociales (Hunt, 1996). En las sociedades contemporáneas, por otra parte, los códigos de vestimenta son reforzados por medio de otros mecanismos: consumo, publicidad, discursos sobre la salud, entre otros. Mientras que este régimen se presenta a sí mismo como un sistema libre, la libertad que la gente disfruta al hacer sus elecciones está regulada a través de mecanismos complejos que incluyen patrones de consumo y percepciones de sí mismo, entre otros aspectos.

La noción de “régimen de apariencias”, por otra parte, me permite considerar la multiplicidad de discursos y las “voluntades de gobierno” (término de Nicolás Rose) que in-forman la regulación de los cuerpos a través de la vestimenta. Los estudios de Alan Hunt (1999) y de Mariana Valverde (1998) sobre la regulación moral como una combinatoria de diferentes “repertorios” y tipos de conocimiento plantean que ella es “el producto de un complejo de elementos de discursos, racionalidades y prácticas gubernamentales” (Hunt, 2000: 1). No puede reducirse a un solo término o dinámica política o cultural. Hunt argumenta a favor de referirse a esta multiplicidad en términos de “hibridez”, porque hace posible “explorar las formas específicas de estos elementos combinatorios y examinar los modos en que ellos pueden reforzarse unos a otros o, alternativamente, al conjunto de tensiones” (2000: 1).

¿En qué punto los uniformes devienen en el “régimen de apariencias” legítimo y autorizado en las escuelas? En la modernidad europea temprana (siglos XVI y XVII), se encuentran uniformes escolares en dos de los primeros ensayos de institucionalización de las escuelas elementales: el movimiento lassalleano y las escuelas de caridad. Los niños usaban guardapolvos coloridos, algunas veces con insignias de las familias donantes, que los distinguían como huérfanos o gente pobre. En otro trabajo (Dussel, 2001), analicé con más profundidad los uniformes de las escuelas de caridad, y señalé que ellos emergen en el cruce entre las leyes suntuarias que buscaban asegurar las fronteras y rangos sociales en una sociedad en crisis, la emergencia del poder disciplinario y la individuación, la transformación de las esferas públicas y privadas, y la reorganización del espacio urbano. En el caso de las escuelas de huérfanos, los uniformes eran una distinción negativa, una marca de pobreza y orfandad.

Fue la Revolución Francesa la que estableció una equivalencia entre uniformidad, homogeneidad y democracia, e hizo de ello el símbolo de la igualdad plebeya. Los uniformes utópicos de los niños de la Revolución Francesa enfatizaron la producción de un cuerpo social homogéneo e igualitario, que supuestamente borraba todas las diferencias pero al mismo tiempo producía una incrementada individualización y autonomización. Los uniformes fueron efectivos dentro de un régimen de poder que pensaba al cuerpo como propiedad social y al transgresor como traidor o ciudadano desleal, como detalla Foucault en *Vigilar y castigar*. Sin embargo, podemos encontrar algunos paralelos en prácticas contemporáneas, que construyen asociaciones similares en torno a los uniformes. Las memorias de Phillip Corrigan de ser el único niño en una escuela de 600 alumnos que vestía un saco gris, en lugar de la chaqueta azul o negra requerida (por falta de recursos económicos), nos hablan de efectos análogos: la ruptura de un código de vestimenta nos convierte en transgresores, inmediatamente reconocibles, humillados y separados (Corrigan, 1988). Asimismo, los comentarios de Guacira Lopes Louro sobre su experiencia como alumna en Brasil también apuntan a esta apropiación colectiva del cuerpo: vestidas de uniforme, las niñas se volvían responsables de “representar al colegio” frente a la sociedad entera. El uniforme conllevaba el deber de comportarse correcta, apropiada y respetuosamente, en cualquier lugar y momento (Lopes Louro, 1999: 19). El uniforme era la marca de un espacio político-legal que se llevaba puesto, y que extendía el brazo escolar más allá de los confines de la escuela. La construcción del cuerpo como propiedad social, y de la transgresión como traición, ha dado forma a los modos en que los uniformes y códigos de vestimenta fueron y son aún reforzados en las escuelas. En ese aspecto, es muy interesante remarcar la contradicción de esta forma de pensar los cuerpos con la moderna concepción del individuo posesivo que “tiene”/“posee” un cuerpo (Duden, 1991). Esta coexistencia entre homogeneidad, democracia y autoridad sobre los cuerpos de las personas ha sido persistente en varios ideales republicanos.

Siguiendo el impulso revolucionario, a lo largo del siglo XIX, en las sociedades europeas occidentales, así como también en sus colonias, emergió un régimen de apariencias basado en la noción de “elegancia republicana” que colocaba a la austeridad y al decoro como principios centrales de la presentación del cuerpo, y particularmente de los cuerpos infantiles, en lugar de la ostentación y despliegue barrocos (Perrot, 1987, quien también rastrea la herencia calvinista de la austeridad burguesa). Ser austero –vestir de negro, por ejemplo– no era una cuestión de estilo sino la manera de ser y de mostrarse virtuoso (Harvey, 1995). Los uniformes también proveían los modos en que las personas y las funciones sociales podían

ser reconocidas fácilmente; no es casual que policías, bomberos, guardias de trenes y médicos comenzaran a lucir uniformes en aquel tiempo. Hubo un cambio más general de las formas de clasificación de la gente de acuerdo con sus diferentes posiciones, en relación con una norma uniformadora que acentuaba las similitudes y homologías (Valiente, 1996).

El ideal de austeridad republicana fue reafirmado y reconfigurado por la irrupción de los discursos higienistas, la inmigración masiva y el impulso nacionalizador de fines del siglo XIX. Estas dinámicas cumplieron un rol significativo en la adopción de los uniformes como códigos de vestimenta de las escuelas públicas de comienzos del siglo XX. Desde delantales blancos hasta sacos y pantalones grises, los niños de la mayoría de los sistemas educativos occidentales tuvieron la experiencia de la uniformación de la vestimenta en las escuelas (Cf. Corrigan, 1988). Sin embargo, hasta hace poco más de 10 años, Estados Unidos había permanecido al margen de estos movimientos. Sobre sus peculiaridades, me adentraré en la próxima sección.

LAS PARADOJAS DE LOS “UNIFORMES INFORMALES” EN ESTADOS UNIDOS

El surgimiento de uniformes escolares en las escuelas públicas de Estados Unidos es un evento ciertamente llamativo. En un sistema educativo tradicionalmente orgulloso de su descentralización y de su individualismo, y también en un país donde decir “liberal” no es equiparado a políticas de derecha sino más bien lo contrario, nada parece más extraño que los uniformes. Un ejemplo puede ayudar a clarificar esta creencia:

La vestimenta simboliza lo que una persona es como individuo, y no siento que debería haber códigos de vestimenta obligatorios en las escuelas ni en otras instalaciones públicas. Esto es EE. UU., y nosotros tenemos la elección de expresarnos en cualquier forma en que nos sintamos cómodos de vestir mientras no se viole ninguna ley. La vestimenta nos hace diferentes y únicos, y nos vuelve más conscientes de las diversas culturas de nuestra nación. Los códigos de vestimenta parecen eliminar esta conciencia. (Una adolescente, en Cruz, 2001: 32)

La opinión de esta adolescente expresa bastante agudamente lo que la mayoría de la gente siente que está en riesgo en los debates sobre los uniformes escolares:

libertad de expresión y multiculturalismo *versus* disciplina y homogeneidad. No resulta sorprendente, entonces, que la American Civil Liberties Union haya sido uno de los oponentes más fuertes a la adopción de estos códigos de vestimenta, y que tenga una página web que ofrece asesoría legal a padres y niños que quieran luchar contra dichos códigos.

A pesar de la opinión extendida de que los uniformes escolares nunca existieron en las escuelas estadounidenses, ha habido múltiples experiencias de políticas de uniformación tanto en escuelas públicas como privadas anteriores a la actual, aunque nunca fueron tan universales como sus contrapartes europeas o sudamericanas⁶. Desde la Colonia, las políticas de uniformación estuvieron vinculadas al disciplinamiento de los cuerpos indóciles, de los cuerpos de aquellos que no eran capaces de autorregularse ni autogobernarse: mujeres, negros, aborígenes, clases pobres, inmigrantes, infancia temprana. Su historia pone en evidencia que las tecnologías del cuerpo no operan de manera neutral o ciega en relación con la raza, la clase, el género o las diferencias de edad; al contrario, ellas ayudan a construir estas diferencias, les dan forma y contorno, establecen fronteras, marcan conductas.

No resulta sorprendente, entonces, que en el siglo XIX y principios del siglo XX en Estados Unidos, los indígenas y negros hayan sido los blancos privilegiados de una pesada vigilancia sobre qué vestir y cuándo vestirlo (White y White, 1998). En particular, la introducción de uniformes en las Escuelas-Internados Federales de Indígenas (Federal Indian Boarding Schools) significó que el atuendo tribal y los mocasines fueran prohibidos y que se establecieran medidas estrictas para asegurarse de que los niños vistieran “civilizadamente” ropa occidental, incluida la ropa interior. Por ejemplo, Tsiamina Lomawaima (1994) ha escrito un estudio fascinante que analiza la lucha en torno a la ropa interior femenina en estas escuelas (ver, también, Archuleta *et al.*, 2000). A su vez, la mujeres estaban sujetas a una regulación estricta, en la cual feministas de la primera ola se unieron a médicos y a reformadores sociales para producir un cuerpo higiénico y virtuoso (ver Donzelot, 1997); incluso, la historia de los pantalones puede ser leída como resultado de esta alianza (Banner, 1983; Flower, 1891/2000). La única excepción a esto fueron los

6 Una excepción fue la comunidad utópica establecida por el galés Robert Owen (1777-1858) en New Harmony, Indiana. Como en la colonia New Lanark en Escocia, los niños debían vestir uniformes hechos de tela de algodón blanca, con forma de túnicas romanas, hasta la rodilla en el caso de los varones y hasta el tobillo en el de las niñas (Silver, 1969: 152). Las mujeres usaban pantalones bajo una larga pollera, para tener libertad de movimiento (Pitzer, 1997: 119), en una versión anterior del atuendo “Bloomer” diseñado por las feministas en 1850.

uniformes deportivos, que han estado ligados a la producción de un cuerpo piadoso y enérgico y que se relacionaron con la organización de la sociedad de masas (la “invención de lo social”, como lo denomina Jacques Donzelot, 1984) (Cf. Mrozek, 1983; Campbell Warner, 1993).

Por otro lado, hay que tener en cuenta que hubo otra experiencia de uniformación, que es la que afectó a los grupos y clases más privilegiados, representada por niños blancos en escuelas públicas y privadas y el “estilo de la prepa” (“preppy look”), generalmente considerado como un símbolo de las clases superiores (Birnback, 1980). Esta experiencia ha sido recuperada recientemente, como el modelo a ser imitado y como el objetivo de la transformación. También debe decirse que, a pesar de que no hayan existido políticas universales de uniformización escolar, esto no significa que códigos de vestimenta formales e informales no hayan estado en práctica desde la expansión de la educación masiva en Estados Unidos. Que los estudiantes se presentaran limpios y “adecuadamente vestidos” fue siempre parte de lo que se suponía que la escuela debía lograr. Más recientemente, minifaldas, maquillaje, aros, desnudez del abdomen o de determinadas partes del cuerpo, y colores brillantes o llamativos, están entre las muchas prendas de vestir y prácticas de vestimenta que han quedado sujetas a regulación y debate en las escuelas estadounidenses.

A pesar de esto, la introducción de uniformes escolares a fines de la década de 1980 y comienzos de la década del 90 implicó un cambio significativo en el alcance y magnitud de esta regulación en muchos distritos escolares. Primero implementada en Baltimore, Cleveland y Long Beach (California), los uniformes que imitaban las prácticas de escuelas católicas e inglesas comenzaron a ser una práctica de las escuelas públicas estadounidenses. Pasaron desapercibidos en la prensa nacional hasta enero de 1996, cuando el presidente Clinton apoyó su uso mientras estaba haciendo campaña para su reelección. El año 1996 fue un punto de cambio en la difusión de las políticas respecto al uniforme. Clinton enfatizó que los uniformes ayudarían a promover la seguridad en las escuelas y que serían “un atuendo seguro” para los niños. Debe destacarse que la cuestión de la seguridad era importante y cargaba un peso dramático, porque algunos días antes de su discurso un adolescente había sido asesinado en Nueva Jersey mientras alguien trataba de robarle sus zapatillas Nike. El discurso de Clinton unió el extendido repudio del delito con una solución factible: si no hubiera tenido puestas las zapatillas Nike, este chico estaría vivo. El uniforme escolar podría proteger a los niños de la violencia exterior.

Tan simplista como puede parecer, el argumento fue efectivo para hacer propaganda de los uniformes en las escuelas públicas. La Secretaría de Educación, bajo órdenes expresas del Presidente, publicó un folleto con recomendaciones para las escuelas, y comenzó una campaña nacional para su uso (U. S. Department of Education, 1996). Las recomendaciones, que enfatizaban la necesidad de consenso y participación de la comunidad en la adopción de los uniformes, no tenían el estatus de una ley pero fueron seguidas de todos modos en numerosos distritos escolares. La mayor parte de la publicidad inicial estaba basada en el éxito de la experiencia pionera de Long Beach. En el Boletín del Congreso (*Congressional Bulletin*) donde se publicaron las recomendaciones, los uniformes fueron señalados como la causa de una sorprendente caída del 36% en delitos escolares y de una disminución del 51% en la violencia escolar en el distrito escolar de Long Beach. El apoyo a los uniformes creció. Una encuesta realizada a 5.500 directores de escuela realizada por la Asociación Nacional de Directores de Escuelas Secundarias (National Association of Secondary School Principals), en 1996, mostró que el 70% estaba a favor de los uniformes escolares. A su vez, de acuerdo con la encuesta de Gallup sobre Actitudes Públicas respecto de las escuelas públicas en el mismo año, más del 50% de los padres apoyaba la iniciativa. Este porcentaje ascendía al 70% para padres con niños en escuelas no públicas (Elam *et al.*, 1996). No es sorprendente que, dado este amplio apoyo popular, la mayoría de los distritos escolares grandes (Los Ángeles, Chicago, Nueva York, Filadelfia, Baltimore, Boston, Miami, Cleveland, New Orleans, Washington D.C., entre otros) haya adoptado los uniformes como código de vestimenta para sus escuelas (Cruz, 2001). La mayor parte de ellos tiene cláusulas que permiten elegir no seguir la norma, y consisten en vestimenta informal (pantalones caqui o polleras azules, camisas azules o blancas).

La retórica de la reforma ha acentuado tres temas: *disciplina*, *anticonsumismo* e *igualdad social*. El énfasis en la *disciplina* y la *igualdad social* no es nuevo en relación con los uniformes escolares, como se dijo en la sección previa. Tal vez lo que ha cambiado en su versión estadounidense es que la igualdad social no es más el eje articulador de otros discursos; de hecho, las cuestiones sociales se presentan como relativamente débiles cuando se las compara con los discursos antiviolencia y disciplinarios. Esto puede observarse en la siguiente justificación del uso de los uniformes dada por la Secretaría de Educación: “Los uniformes escolares inculcan orgullo y autoestima, ayudan a establecer la disciplina, reducen la violencia y el delito y ayudan a restaurar a nuestras escuelas públicas como lugares donde nuestros niños pueden aprender en un marco de seguridad” (Estados Unidos, Circular de Prensa del Congreso, 29 de febrero de 1996). La retórica de la “restauración” es

reveladora de las implicaciones morales y políticas de la reforma, sobre las cuales comentaré más adelante, pero lo que me gustaría subrayar aquí es que la noción de promoción de igualdad social está significativamente ausente, lo que, como se dirá más adelante, no es una cuestión poco problemática.

Otro discurso que ha sido central para la expansión de los uniformes es el *anticonsumismo*: el argumento sostiene que los chicos ponen mucha energía y recursos en su aspecto, y que deben ser redirigidos hacia lo que “realmente” importa: el estudio, el progreso de su carrera, los valores. Como dijo el presidente Clinton, “[los uniformes] enseñan lentamente a los jóvenes una de las lecciones más importantes en la vida: lo que realmente cuenta es lo que uno es y lo que puede llegar a ser en su interior, no lo que está vistiendo en su exterior” (en Cruz, 2001: 41). Paradójicamente, los niños y jóvenes podrán desarrollar su “interior” a través de un cambio en su “exterior”, es decir, la vestimenta de uniformes.

Este tipo de razonamiento relacionado con el anticonsumismo ha sido criticado por depositar mucha fe en una sola medida, y si bien esa crítica es lógica, no llega al núcleo de este razonamiento, que podría ser mucho más problemático a largo plazo. El discurso de Clinton está invirtiendo un modo tradicional de pensar sobre la vestimenta, que sostiene que es la verdadera expresión de sí mismo (es por esto que hay que oponerse a los uniformes como obstáculos para la autoexpresión). El argumento de Clinton sugiere algo diferente: es necesario trabajar sobre sí mismo para que nuestra verdadera identidad pueda desarrollarse. El yo es el resultado de un trabajo ético y estético desde el exterior hacia el interior que debe ser continuamente monitoreado y supervisado.

De acuerdo con Jacques Courtine, quien ha escrito una maravillosa historia de la construcción del cuerpo en Estados Unidos⁷, la articulación de la religión, la salud y el consumismo es un rasgo notablemente persistente en la relación de los estadounidenses con sus cuerpos, que reconocen huellas de la sensibilidad y la ética puritanas, y de las formas de construcción de la nación. Estos rasgos, de acuerdo con Courtine, son:

7 El título de este ensayo, publicado en francés y en portugués, es “Los estajanovistas del narcicismo: fisiculturismo y puritanismo ostentoso en la cultura del cuerpo estadounidense” (“The Stakhanovists of Narcissism: Body-building and ostentatious Puritanism in American body culture”). Alexis Stakhanov fue un minero de la URSS, quien extraía 102 toneladas de carbón en 6 horas, multiplicando por 14 el promedio normal. Stakhanov es presentado en la biografía del fisiculturista Sam Fussler como un modelo. Uno puede ver cómo la industria, la ascética con sus apoyos religiosos y las construcciones de la masculinidad eran unidas en la construcción del fisiculturismo.

... la creencia, con implicancias religiosas y proselitistas, en que una metamorfosis corporal es posible; la idea de que la salvación individual y la regeneración de la nación son simultáneamente dependientes de esta metamorfosis; un rechazo de la institución médica, enfatizada por la voluntad de tener completa responsabilidad sobre la salud del propio cuerpo; y finalmente, un agudo sentido comercial, que percibe bastante tempranamente que el cuerpo era también un lugar de mercado. Es en esta genealogía *religión-salud-comercio* que la racionalidad de las prácticas contemporáneas del cuerpo norteamericano debe ser inscrita. (Courtine, 1995: 89, énfasis en el original)

A pesar de esto, aquí existe una paradoja entre la creencia puritana en la fragilidad y debilidad de la naturaleza humana, y los supuestos pedagógicos corrientes sobre el sí mismo, que asumen que es una cualidad interior que se despliega y determina las disposiciones y capacidades (por ejemplo, ver la compilación de teorías y definiciones pedagógicas de Salvatori, 1996). Así, puede sostenerse que la actual introducción de los uniformes plantea una disrupción en los discursos educativos basados en la libertad y la autonomía del individuo, y que esta disrupción debe ser reconocida como un acontecimiento que habla de la reorganización de las tecnologías del cuerpo.

Para analizar esta reorganización, señalaré la confluencia y yuxtaposición de múltiples discursos que apoyan la expansión de los uniformes escolares, y que exceden los marcos de las pedagogías liberales y las retóricas neoconservadoras. Estos discursos sugieren un cambio en las tecnologías y blancos del poder. Nikolas Rose (1999) describe este cambio del siguiente modo:

Hoy, tal vez, el problema no es tanto el gobierno de la sociedad como la gobernabilidad de las pasiones del individuo y las colectividades autoidentificadas: individuos y pluralidades formados no por los dispositivos de formación del ciudadano como la Iglesia, la escuela, la radiodifusión pública, sino por regímenes de consumo comerciales y las políticas de estilo de vida, el individuo identificado por lealtad con una de una pluralidad de comunidades culturales. De aquí el problema formulado por los neoconservadores y comunitaristas contemporáneos: ¿cómo puede uno gobernar la virtud en una sociedad libre? Es aquí donde podemos localizar nuestras “guerras de la subjetividad” contemporáneas. (Rose, 1999: 46)

Las formulaciones de Rose son ricas para pensar en los uniformes escolares. En primer lugar, esta cita habla sobre un problema más general enfrentado por las escuelas: como Rose (y muchos otros, Hannah Arendt entre ellos) dice, la ascendencia de la escuela sobre la constitución de las subjetividades ha sido

cuestionada por otras instituciones y dinámicas. De modo bastante evidente, los uniformes constituyen un intento por parte del sistema escolar de recuperar autoridad. Abogar por los uniformes supone que el uso de un código de vestimenta común y estricto proveerá una imagen de respetabilidad y orden muy necesitado dentro de las escuelas y también en la relación de las escuelas con la sociedad más amplia. Incluso aquellos que piensan que no existe una conexión entre uniformes y mejora en los logros académicos encuentran que los uniformes tienen algún impacto sobre la autoridad de la escuela en la comunidad, ofreciendo un símbolo de compromiso con las metas de la escuela (Brunsmá y Rockquemore, 1998). En la retórica de la reforma, la escuela debe intervenir contra la vestimenta de las “bandas” (*gangs*), así como contra los “esclavos de la moda” (es decir, chicos de clase media que se preocupan “demasiado” por qué ponerse)⁸. Es más, los uniformes ayudan a establecer una autoridad que no necesita ser explicada ni enmarcada en términos de teorías pedagógicas: de hecho, los argumentos pedagógicos para los uniformes han sido débiles y poco convincentes, un hecho que no es sorprendente, dada la poca confianza de las teorías pedagógicas en la psicología centrada en el individuo y en el niño en Estados Unidos. Es una autoridad que enfatiza el bien común sobre los intereses del niño; restablece la autoridad adulta concebida como una relación unidireccional desde los adultos hacia los niños y desde la escuela hacia los padres, a pesar de las sutilezas y apelaciones a la participación realizada en la mayoría de los distritos.

En segundo lugar, la educación de las “pasiones” a través de la intervención en los estilos de vida de la gente es un cambio sustancial en la forma en que el poder opera y en las tecnologías que pone en juego. La sola idea de “estilo de vida” apunta en una dirección distinta a las de las tecnologías del yo liberales, e introduce nuevas prácticas de formación de la identidad a través del “activo y práctico modelado por los individuos de las prácticas diarias de sus propias vidas en nombre de sus propios placeres, satisfacciones, o realizaciones” (Rose, 1999: 178-179). Ilustraré este cambio a través de la vestimenta. Como se ha postulado a lo largo de este capítulo, la regulación del vestuario ha cumplido continuamente un rol en la operación del poder; existe, a pesar de esto, una diferencia entre la formación

8 Ambos blancos de intervención tienen sus propias peculiaridades, y pueden ser vinculados con prácticas anteriores de regulación de vestimenta, como ya se dijo. Pero existen algunas nuevas también. Gunilla Holm, al estudiar la vestimenta en las escuelas por medio del análisis de la revista *Seventeen*, destaca que fue para el fin de la década de 1970 cuando qué ponerse en las escuelas se transformó en una parte importante de la revista (Holm, 1994). En coincidencia con lo que Frank (1997) describe como “lo cool” en publicidad y moda masculina, el período post-1960 parece ser el momento en que las imágenes y prácticas contemporáneas relacionadas con la apariencia del cuerpo tomaron su forma actual.

ética del yo a través de regímenes de apariencia de “austeridad y decoro”, cuyos modelos fueron las familias burguesas urbanas (un modelo unificado), y aquellos que están centrados alrededor de “lo hippie” o “lo cool”, que integran informalidad y transgresión, y que postulan un trabajo siempre cambiante sobre el yo para estar al día. Ser “hip” (estar a la moda) es por definición un objetivo que se desvanece permanentemente; tan pronto se hace popular, desaparece y se convierte en algo diferente (“aquello es *tan* de ayer”, dice una publicidad para un nuevo producto de cabello). Uno puede ser “hip” en una variedad de formas; en realidad, ser “hip” es ser original. Dominar las técnicas de ser *cool* o verse *cool* es entonces un aprendizaje complejo⁹. Estas técnicas, por otra parte, son homólogas a aquellas involucradas en la reorganización del lugar de trabajo y el ejército, se enfocan en la competencia, la flexibilidad, la adaptabilidad y la reeducación de la voluntad (“el yo emprendedor”, como Popkewitz y Bloch, en prensa, lo definen). El individuo es responsable de la autorrealización, en un continuo trabajo sobre sí mismo para desarrollar plenamente sus potencialidades.

Los uniformes tienen un lugar ambiguo y paradójico¹⁰ en este contexto. Ellos están claramente relacionados con los esfuerzos por restaurar la “virtud” en una “sociedad libre”, a pesar de que la palabra “virtud” raramente aparece en la retórica que los apoya, y por gobernar a los individuos a través de la adopción de pautas comunes de consumo y comportamiento que reducirán las amenazas a la sociedad. Los uniformes escolares han sido elogiados repetidamente por restringir el consumo irracional y los estilos de vida transgresores, resumidos por los estilos de las bandas

9 Podría decirse que el dominio de “lo hip” no es importante para la mayoría de la gente, y que está restringido a algunos grupos sociales urbanos, de clase media masculinos y femeninos que aspiran a la movilidad social y a desarrollar sus carreras. Pero creo que “lo hip” se encuentra mucho más extendido que eso: constituye un estilo de vida que es publicitado e impuesto como válido para todos, a través de las tendencias de la moda (The Gap como su símbolo) y a través de la publicidad (ver Frank, 1997). A su vez, su importancia podría ser incluso más significativa para los adolescentes, debido a su dependencia de la moda y de las marcas exteriores para el establecimiento de su sentido de identidad (ver, por ejemplo, el artículo de *New York Times Magazine* sobre la “tiranía de lo cool” para adolescentes mujeres, Le Blanc, 1999; o el show PBS *Merchants of Cool*, de 2000).

10 Joan W. Scott define paradoja del siguiente modo: “Técnicamente, especialistas en lógica la definen como una proposición irresoluble que es verdadera y falsa al mismo tiempo. (El diccionario Robert’s ofrece como ejemplo la afirmación de un mentiroso: ‘Estoy mintiendo’). En la teoría retórica y estética, una paradoja es un signo de la capacidad de balancear pensamientos y sentimientos contrarios y complejos y, por extensión, creatividad poética. El uso común tiene rastros de estos significados formales y estéticos, pero emplea ‘paradoja’ más frecuentemente para aludir a una opinión que desafía la ortodoxia prevalectante (literalmente, va contra la *doxa*), lo que es contrario a la tradición recibida. La paradoja marca una posición encontrada con la dominante por medio de la acentuación de sus diferencias con ella” (Scott, 1997: 4). Scott pasa luego a examinar la posición “paradójica” del feminismo ante las políticas democráticas, resaltando que la paradoja no es una estrategia de oposición sino un elemento constitutivo de su identidad. Es en este último sentido, la paradoja como ambigüedad que une posiciones contradictorias, que será utilizada en este capítulo.

y sus vestimentas preferidas: jeans anchos y de talle bajo, bandanas y gorras de béisbol usadas hacia atrás. Se cree que a través de códigos de vestimenta más estrictos tendrá lugar un cambio en el comportamiento moral.

Pero los uniformes casi nunca pueden ser considerados en términos de “autoayuda” o menos aun como parte de la cuestión de “lo cool” o “lo hip”, excepto por el hecho, no irrelevante, de que la mayoría de los distritos escolares elige pantalones caqui y camisas como el atavío requerido, siguiendo una tendencia ya establecida por las marcas “hip”. En ambos aspectos, ellos parecen diferir de los estilos de vida dominantes hoy. En la adopción de uniformes en Estados Unidos, la autonomía aparece verdaderamente como una amenaza; es la imposibilidad o ineficiencia del individuo para gobernar sus pasiones y para adoptar el/los estilo/s de vida que complacería simultáneamente sus intereses y los de la sociedad, la que reclama una intervención externa. Esta intervención tiene una calidad diferente: es directa y continua, y no es efectuada a través de “conocimiento experto” (pedagogía o psicología) sino por medio de otras formas (medidas disciplinarias, control de los pares y de la comunidad). Por supuesto, este cambio no es ni total ni definitivo; el establecimiento de códigos de vestimenta estrictos y la institución de un pequeño rango de elecciones para los estudiantes podrán generar la adopción de un estilo de vida y patrones y disposiciones de consumo y comportamiento que no necesitarán intervención directa (la “enseñanza lenta” de la que hablaba Clinton). Este trabajo ético de enseñanza permitirá al individuo regular sus pasiones e intereses adecuadamente, aprender de la experiencia, e instituir el tipo de relación consigo mismo que es valorado y premiado en la sociedad contemporánea.

NOTAS FINALES: LOS UNIFORMES Y EL DESPLIEGUE DE LAS “VOLUNTADES DE GOBIERNO”

Me gustaría concluir señalando cuatro posibles implicaciones de estos debates contemporáneos sobre los uniformes escolares, a la luz de la teoría foucaultiana, que además son particularmente importantes para la discusión de las políticas escolares sobre el cuerpo en nuestra región. Primero, considero importante interrumpir la confianza en la oposición entre libertad y conformismo, y exponer lo que esta oposición nos impide ver. Busqué mostrar que todos los códigos de vestimenta, tanto flexibles como estrictos, son tecnologías del cuerpo que moldean las percepciones de los niños respecto de sí mismos y de otros en modos particulares.

Ellos participan de los trabajos regulatorios de la educación, que “requiere modos de conducirse a sí mismos que son experimentadas en poderosas y profundas formas físicas por los niños” (Kirk, 1998: 7). Los códigos de vestimenta contribuyen a la realización técnica de las voluntades de gobierno, traduciendo en sentidos prácticos y técnicos los deseos de moldear la conducta de la gente, “con la esperanza de producir ciertos efectos deseados y evitar ciertos efectos no deseados” (Rose, 1999: 52). En ese contexto, los uniformes cumplen un rol particular, instituyendo una autoridad vertical que establece fronteras estrictas entre lo normal y lo anormal, lo decente y lo indecente, estilos de vida aceptados y condenables. Los uniformes están basados en la idea de que una regulación externa es necesaria, dado que los cuerpos en cuestión no son capaces de gobernarse a sí mismos, ya sea porque son cuerpos indóciles o porque todavía no saben cómo regular su conducta. Cuerpos “licenciosos” o “inmaduros” son generalmente aquellos de los grupos desaventajados (los pobres o los huérfanos, en la temprana modernidad europea, y los negros, aborígenes, mujeres y niños inmaduros, en el caso de Estados Unidos). Cabría pensar cuáles son esos cuerpos “licenciosos” o “inmaduros” en nuestra región, y a quiénes se les otorga o confía el derecho a la autonomía, y a quiénes se les considera privados de él.

El segundo punto de los debates actuales en el que me gustaría intervenir es desafiar la equivalencia articulada entre uniformidad y democracia, particularmente poderosa en países de Europa pero también presente en defensores progresistas de los uniformes en Estados Unidos. Es importante observar las exclusiones efectuadas por esta equivalencia. Desde el siglo XVIII, los uniformes han tratado de evacuar políticamente las marcas de la diferencia, como ha dicho Lynn Hunt (1998), y al hacerlo, han sido articulados a otras prácticas más amplias de ciudadanía que aparecen como homogéneas, neutrales en términos de género y raza, indiferentes a distinciones sociales y culturales. En ese aspecto, los uniformes deben ser entendidos como parte de la construcción de las políticas democráticas modernas que descansaron sobre una declaración de igualdad basada en la retracción y represión de la diferencia (Scott, 1997). Los trabajos de académicos feministas y poscoloniales (Scott, 1997; Fraser y Gordon, 1998; Gilroy, 2000; Spivak, 1999) muestran que es necesario construir nociones más complejas de igualdad, nociones que tomen en consideración la inclusión paradójica de la diferencia y que continuamente se esfuercen por más justicia. Las discusiones sobre los uniformes muy raramente las han tenido en cuenta. En los países latinoamericanos, en general, las posiciones democráticas han estado a favor de los uniformes y guardapolvos basados en una idea moderna de igualdad, y pocas

veces han considerado las jerarquías y desigualdades que producen estos códigos de vestimenta. Su defensa acrítica contra los embates del neoliberalismo no permite ver cuáles son las exclusiones sobre las que se fundan, y las que ellos mismos introducen.

Existe una tercera línea de implicaciones a ser trazada desde este estudio, y tiene que ver con la historia de las tecnologías y las técnicas de gobierno. Lo que es particularmente interesante sobre los uniformes es que, habiendo surgido como parte de técnicas disciplinarias “diseñadas para jerarquizar y normalizar poblaciones” a través de la regulación de los cuerpos (Meadmore y Symes, 1997: 82), no fueron abandonadas, como sucedió con otras técnicas disciplinarias contemporáneas como los castigos corporales o los medios para corregir la postura corporal. Por el contrario, los uniformes han tenido un éxito considerable, un éxito que nos desafía a repensar teóricamente el modo en que las sociedades y las escuelas cambian y la relación entre distintos regímenes de poder. Alan Hunt avanza una explicación para los cambios y las continuidades de las leyes suntuarias, que encuentro útil para trabajar con los uniformes. Para él, es raro que un cambio social se efectúe por medio del desplazamiento de una formación discursiva por otra; en lugar de esto, siempre hay un proceso de recombinación, de acoplamiento y desacoplamiento, que explica las dinámicas de cambio. En el caso de las leyes suntuarias, “los elementos discursivos diferentes estuvieron presentes desde el comienzo; lo que cambia es su respectivo ‘peso’ y los repertorios combinatorios” (Hunt, 1996: 41). Con respecto a los códigos de vestimenta, es posible afirmar que los discursos médicos, las regulaciones morales y económicas, los discursos políticos de la autonomía y la obediencia, reemergen en diferentes contextos y con diversos arreglos, en un movimiento que permite la transformación pero mantiene los vínculos con las formaciones previas. Es importante destacar que las técnicas tienen su propia historicidad, y que la cultura material de la escuela permanece como un campo de valor incuestionable para entender esa especificidad. En nuestra región, esta asincronía y combinación de distintos regímenes de gobierno es particularmente desafiante, ya que se suman capas casi geológicas de innovaciones “importadas”, rearticulaciones locales y nacionales, producciones originales, en formas difíciles de resumir en una sola tecnología de gobierno, o en un solo régimen discursivo coherente y homogéneo.

La cuarta línea de implicaciones tiene que ver con el título de esta sección, y nos conduce a cambiar la forma en que pensamos acerca del gobierno y el poder más en general. Estos cambios de los que he estado hablando han sido señalados como un movimiento de restauración o neoconservador en la literatura reciente.

Por ejemplo, David Wagner (1997) habla de “nueva templanza o temperancia” (*new temperance*) cuando hace referencia a la creciente regulación del comportamiento en la Norteamérica contemporánea, incluidos el combate contra el cigarrillo y el renovado puritanismo que surge de vez en cuando en la arena cultural.

En este capítulo, sostuve que se ganaría mucho si fuéramos más allá de la retórica del neoconservadurismo, y también del neoliberalismo, y miráramos, en su lugar, las complejas “voluntades de gobierno” que están presentes en las sociedades contemporáneas. El trabajo de Mariana Valverde sobre la regulación del alcoholismo acentúa la coexistencia de diferentes discursos, y sostiene que el poder no debe ser visto como evolucionando unidireccionalmente, unidimensionalmente, sino como el despliegue de diversas racionalidades y tecnologías al mismo tiempo. Ella toma un ejemplo del éxito y persistencia del programa de 12 pasos de Alcohólicos Anónimos, y su influencia actual en otras prácticas de autoayuda:

Tomando una visión calvinista de la voluntad, los 12 pasos sostienen que la esencia del alcoholismo es el sentimiento equivocado de que tenemos poder de voluntad, que tenemos control; y continúa sugiriendo que la solución del problema de la codependencia no es la mayor afirmación de la propia voluntad sino el reconocimiento de la propia debilidad, de la propia falta de poder.

El tremendo éxito de AA y su vigencia en el presente es notable entre otras razones porque la doctrina calvinista de la flaqueza y debilidad de la naturaleza humana está en contraposición con la creencia neoliberal de la capacidad de cada individuo de empoderarse a sí mismo hasta cualquier grado que elija. La codependencia es la mutación neoliberal de la ética protestante y el espíritu del capitalismo, mientras que AA representa al capitalismo weberiano clásico, en el que la ética protestante tenía más que ver con el autocontrol que con la autorrealización. (Valverde, 1998: 34)

Los uniformes contemporáneos en las ciudades norteamericanas pueden ser interpretados, entonces, como parte de las mismas tecnologías calvinistas del yo de AA descritas por Valverde, que promueven el autocontrol basadas en una noción de perpetua amenaza y debilidad de nuestra propia naturaleza. La meta no es la realización de las propias ambiciones, ni la expresión verdadera y completa de sí, sino más bien el gobierno de nuestras pasiones: nuestras pasiones de consumir, de exhibir, de transgredir. Una vez más, subrayo que algunos cuerpos se presentan como más necesitados/susceptibles de gobierno que otros: no es por casualidad

que los distritos escolares que han adoptado códigos de vestimenta escolares basados en uniformes son aquellos con la mayor población de minorías (las escuelas “urbanas”; sobre la construcción de “lo urbano”, ver Popkewitz, 1998).

El análisis de las políticas actuales sobre uniformes escolares, con todas las paradojas que encierran, permite ilustrar las complejas formas en que trabaja el poder. Algunos casos, como los uniformes en las escuelas-internados para indígenas o los uniformes deportivos, parecen ser más simples, relativamente “fáciles” de interpretar y de “descifrar”. Pero los uniformes en las escuelas públicas contemporáneas nos dejan perplejos, introduciendo incomodidad y ansiedad. La disciplina escolar, los discursos sobre estilos de vida, las nuevas políticas de género, las relaciones raciales, las creencias religiosas, las prácticas de consumo, todos se juntan para producir efectos particulares sobre los cuerpos de los niños. Sugiero que debemos atender a ellos para producir nuevas reflexiones sobre la reforma educativa, que consideren las inclusiones y exclusiones que se están llevando adelante. Me gustaría citar otro agudo argumento de Valverde, esta vez hablando sobre la utilidad de estas paradojas para el estudio de la gubernamentalidad:

El gobierno a través del alcohol está en todas partes y es ad hoc, no sistemático, es una práctica “menor” no profesionalizada que toma formas muy diferentes y está articulada de todas maneras con objetivos extraños y hábitos de gobierno. Su estudio puede ser relevante, así, para aquellos que están interesados en complicar el cuadro pintado por varios sociólogos contemporáneos de estar viviendo en una sociedad de riesgo dominada por expertos. Que esos riesgos han sido gestionados sin conocimientos expertos, que ese control disciplinario sobre pequeños detalles coexiste con el consumo hedonista, que esa regulación no es necesariamente el opuesto de prohibición y que gobernar a través de un objeto como el alcohol puede implicar gobernar todo tipo de actividades, espacios e identidades, sin hacer mucho para gobernar la actividad de beber en sí misma, son conclusiones que surgen de este estudio específico de las leyes sobre el licor, potencialmente útiles para un amplio abanico de campos. (Valverde, 1998: 170)

Entre autonomía y docilidad, entre libertad y normatividad, los uniformes han sido parte de la consolidación de las formas modernas de poder que acrecientan la autonomía al mismo tiempo que intensifican las técnicas de gobierno y control. Y esto continúa siendo el caso hoy: se está construyendo un nuevo modelo de autoridad, que surge de la combinación de discursos sobre la salud, las prácticas corporales, las estrategias de mercadeo y las construcciones culturales sobre el cuerpo (Courtine, 1995). Espero que a esta altura quede claro por qué pienso que los debates

contemporáneos sobre las políticas de los uniformes escolares que continúan centrados en una posición antagónica e irreducible entre individualismo y conformismo son inconducentes e improductivos. Esta oposición, tan central en la vida política norteamericana, es también parte de la pelea política latinoamericana en estos días, con una derecha liberal que se convierte en abanderada del discurso de las libertades y de la seguridad individual. Pero, en todo caso, como lo señala la historiadora brasileña Denise Bernuzzi de Sant'Anna, es importante pensar más allá de la oposición que distingue libertad y represión, cuerpo natural y cuerpo artificial, sociedad e individuo, no para negar su existencia, sino para analizarlos donde siempre han estado: inscritos en la historia, y por esto, datables, provisionales, plurales, y sobre todo, fuertemente entrelazados. Las libertades del cuerpo siempre implican nuevas responsabilidades y coerciones. El control de los cuerpos, creado con apoyos científicos y técnicos, sucedió en paralelo con el descubrimiento de nuevas coerciones para ser desafiadas, nuevas zonas donde aflojar el control, nuevos misterios y riesgos. Entender este par no implica que abandonemos los sueños de justicia y libertad, pero nos incita a luchar por nuevos espacios de libertad que reconozcan nuestros constreñimientos sociales y, al mismo tiempo, se esfuercen por expandir la esfera de nuestras experiencias.

BIBLIOGRAFÍA

- Archuleta, M., B. Child y K. T. Lomawaima, Eds.** (2000). *Away from Home: American Indian Boarding School Experiences, 1879-2000*. Phoenix, AZ: Heard Museum.
- Banner, L. W.** (1983). *American Beauty*. Chicago & London: University of Chicago Press.
- Birnback, L., Ed.** (1980). *The Official Preppy Handbook*. New York: Workman Publishing.
- Brunsmá, D. L. y K. A. Rockquemore** (1998). "Effects of student uniforms on attendance, behavior problems, substance use, and academic achievement". *Journal of Educational Research*, 92 (1): 53-62.
- Butler, J.** (1993). *Bodies that Matter. On the Discursive Limits of "Sex"*. New York & London: Routledge.
- Campbell, D.** (1998). *National Deconstruction. Violence, Identity, and Justice in Bosnia*. Minneapolis & London: University of Minnesota Press.
- Campbell Warner, P.** (1993). "The Gym Suit: Freedom at Last", en **Cunningham, P. y S. Voso Lab.** *Dress in American Culture*. Bowling Green, OH: Bowling Green State University Popular Press, pp. 140-179.
- Corrigan, P.** (1988). "The Making of the Boy: Meditations on what Grammar School did with, to, and for my Body". *Journal of Education*, 170 (3): 142-161.
- Courtine, J.-J.** (1995). "Os Stakhanovistas do narcisismo: Body-bulding e puritanismo ostentatório na cultura americana do corpo", en **Sant'Anna, Denise Bernuzzi de.** *Políticas do corpo. Elementos para uma história das práticas corporais*. São Paulo: Estação Liberdade, pp. 81-114.
- Cruz, B. C.** (2001). *School Dress Codes. A Pro/Con Issue*. Berkeley Heights, NJ & Hants, UK: Enslow Publishers, Inc.
- DaCosta, K.** (1999). "Exploring Urban Adolescents' Reactions to a Public High School Uniform Policy". Documento presentado al 107th Annual Convention of the American Psychological Association. Boston, MA.
- De Certeau, M.** (1984). *The Practice of Everyday Life*. Berkeley, CA & London: University of California Press.
- Donald, J. y A. Rattansi (Eds.)** (1992). *"Race", Culture and Difference*. London and Newbury Park, CA: Sage/Open University Press.
- Donzelot, J.** (1984). *L'invention du social. Essai sur le déclin des passions politiques*. Paris: Fayard.
- (1997). *The Policing of Families*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- Duden, B.** (1991). *The Woman Beneath The Skin. A Doctor's Patients in Eighteenth-Century Germany*. Cambridge, MA & London: Harvard University Press.

- Dussel, I.** (2001). *School Uniforms and the Disciplining of Appearances: Towards a Comparative History of the Regulation of Bodies in early Modern France, Argentina, and the United States*. Ph.D. Dissertation, Department of Curriculum & Instruction. Madison, WI, University of Wisconsin-Madison.
- Elam, S. M., L. C. Rose y A. M. Gallup** (1996). "The 28th Annual Phi Delta Kappa/Gallup Poll of the Public's Attitudes towards the Public Schools." *Phi Delta Kappa*, 78 (1): 41-59.
- Flower, B. O.** (1891/2000). "Fashion's Slaves". *The American 1890s. A Cultural Reader*. S. H. Smith y M. Dawson. Durham and London: Duke University Press, pp. 273-288.
- Foucault, M.** (1977). *Discipline and Punish. The Birth of the Prison*. New York: Vintage Books.
- (1980). *Body/Power. Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*. C. Gordon. New York: Pantheon Books, pp. 52-62.
- (1984). "Nietzsche, Genealogy, History". *The Foucault Reader*. P. Rabinow. New York, Pantheon Books, pp. 76-100.
- (1988). "Technologies of the Self", en *Technologies of the Self. A Seminar with Michel Foucault*. L. Martin, H. Gutman y P. Hutton. Amherst, MA: The University of Massachusetts Press, pp. 16-49.
- (1990). *The History of Sexuality*, Vol. 2: *The Use of Pleasure*. New York: Vintage Books.
- (1991). "Governmentality", en **Burchell, G. C.**, Gordon y P. Miller. *The Foucault Effect. Studies in Governmentality*. Chicago & Hempstead: The University of Chicago Press, pp. 87-104.
- Frank, T.** (1997). *The Conquest of Cool. Business Culture, Counterculture, and the Rise of Hip Consumerism*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Fraser, N. y L. Gordon** (1998). "Contract versus Charity: Why is There No Social Citizenship in the United States?", en **Shafir, G.** *The Citizenship Debates*. Minneapolis & London: University of Minnesota Press, pp. 113-127.
- Garber, M.** (1997). *Vested Interests. Cross-Dressing and Cultural Anxiety*. New York: Routledge.
- Gilroy, P.** (2000). *Against Race. Imagining Political Culture Beyond the Color Line*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Gladwell, M.** (2000). "Listening to Khakhis: What America's Most Popular Pants Tell Us about the Way Guys Think", en **Scanlon, J.** *The Gender and Consumer Culture Reader*. New York & London: New York University Press, pp. 179-191.
- Grosz, E.** (1995). *Space, Time and Perversion. Essays on the Politics of Bodies*. New York & London: Routledge.

- Grumet, M.** (1988). *Bitter Milk. Women and Teaching*. Amherst, MA: The University of Massachusetts Press.
- (1997). “Restaging the Civic Ceremonies of Schooling”. *The Review of Education/Pedagogy/Cultural Studies*, 19 (1): 39-54.
- Harvey, J.** (1995). *Men in Black*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Holm, G.** (1994). “Learning in Style: The Portrayal of Schooling in *Seventeen Magazine*”, en **Farber, P. E.** Provenzo Jr. y G. Holm. *Schooling in the light of popular culture*. Albany, NY: State University of New York Press, pp. 59-79.
- Hunt, A.** (1996). *Governance of the Consuming Passions: A History of Sumptuary Regulation*. London: MacMillan.
- (1999). *Governing Morals. A Social History of Moral Regulation*. Cambridge, UK, and New York: Cambridge University Press.
- (2000). “Notes on school uniforms”. Comunicación personal.
- Hunt, L.** (1998). “Freedom of Dress in Revolutionary France”, en **Melzer S.** y K. Norberg. *From the Royal to the Republican Body. Incorporating the Political in Seventeenth- and Eighteenth-Century France*. Berkeley, Los Angeles and London: University of California Press, pp. 224-249.
- Kirk, D.** (1998). *Schooling Bodies. School Practice and Public Discourse, 1880-1950*. London & Washington: Leicester University Press.
- Ladson-Billings, G.** (1994). *The Dreamkeepers. Successful Teachers of African American Children*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Le Blanc, A. N.** (1999). “The Tyranny of Cool”. *New York Times Magazine*: 94-96.
- Lomawaima, K. T.** (1994). *They Called it Praire Light. The Story of Chilocco Indian School*. Lincoln, NE, and London: University of Nebraska Press.
- Lopes Louro, G.** (1999). “Pedagogias da sexualidade”. *O corpo educado: Pedagogias da Sexualidade*. G. Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica Editora, pp. 7-34.
- McWilliam, E.** (1996). “Pedagogies, Technologies, Bodies”, en **McWilliam, E.** y P. Taylor. *Pedagogy, Technology and the Body*. New York: Peter Lang, pp. 1-22.
- (1999). *Pedagogical Pleasures*. New York: Peter Lang.
- Meadmore, D.** y C. Symes (1997). “Keeping Up Appearances: Uniform Policy for School Diversity?”. *British Journal of Educational Studies*, 45 (2): 174-186.
- Mrozek, D.** (1983). *Sport and American Mentality, 1880-1910*. Knoxville, TN: The University of Tennessee Press.
- Perrot, P.** (1987). “La richesse cachée: Pour une généalogie de l’austerité des apparences”. *Communications* (46): 157-179.

- (1994). *Fashioning the Bourgeoisie. A History of Clothing in the Nineteenth Century*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Pitzer, D.** (1997). “The New Moral World of Robert Owen and New Harmony”, en **Pitzer, D.** *America’s Communal Utopias*. Chapel Hill and London: The University of North Carolina Press, pp. 88-134.
- Popkewitz, T.** (1998). *Struggling for the Soul: The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher*. New York & London: Teachers’ College Press.
- Popkewitz, T.** y M. Bloch (en prensa). “‘Bringing the Parent and Community Back’: A History of the Present Social Administration of the Parent to Rescue the Child for Society”, en **Hultqvist, K.** y G. Dahlberg. *The Reconstruction of the Child*. London & New York: Routledge.
- Roche, D.** (1989). “Postface: Apparences révolutionnaires ou révolution des apparences? ”. *Les vêtements de la liberté. Abécédaire des pratiques vestimentaires en France de 1780 à 1800*. N. Pellegrin. Aix-en-Provence: Ed. Alinea, pp. 193-201.
- (1994). *The Culture of Clothing. Dress and Fashion in the Ancien Regime*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Rose, N.** (1989). *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self*. London: Routledge.
- (1999). *Powers of Freedom. Reframing Political Thought*. Cambridge, UK, & New York: Cambridge University Press.
- Salvatori, M. R.** (1996). *Pedagogy. Disturbing History, 1819-1929*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Sant’Anna, Denise Bernuzzi de** (1995). *Apresentação. Políticas do Corpo. Elementos para uma história das práticas corporais*. D. Bernuzzi de Saint’Anna. São Paulo, Estação Liberdade, pp. 11-20.
- Schrag, F.** (1999). “Why Foucault now?”. *Journal of Curriculum Studies*, 31 (4): 375-383.
- Scott, J.** (1997). “‘La Querelle des Femmes’ in the Late Twentieth Century.” *New Left Review* (226): 3-19.
- Silver, H., (Ed.)** (1969). *Robert Owen on Education*. London & New York: Cambridge at the University Press.
- Spivak, G. C.** (1999). *A Critique of Postcolonial Reason. Toward a History of the Vanishing Present*. Cambridge, MA & London: Harvard University Press.
- Symes, C.** y D. Meadmore (1996). “Force of habit: The school uniform as a body of knowledge”, en *Pedagogy, Technology, and the Body*. E. McWilliam y P. Taylor. New York: Peter Lang, pp. 171-191.
- Synott, J.** y C. Symes (1995). “The Genealogy of the School: An iconography of badges and mottoes”. *British Journal of Sociology of Education*, 16 (2): 139-153.

- U. S. Department of Education** (1996). *Manual on School Uniforms*. Updates on Legislation, Budget and Activities. www.ed.gov/updates/uniforms.html
- Valiente, E.** (1996). "Anorexia y bulimia: el corsé de la autodisciplina", en **Margulis, M.** *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Editorial Biblos, pp. 69-83.
- Valverde, M.** (1998). *Diseases of the Will. Alcohol and the Dilemmas of Freedom*. Cambridge, UK & New York: Cambridge University Press.
- Vavrus, F.** (1998). "Schooling, Fertility, and the Discourse of Development: A Study of the Kilimanjaro Region of Tanzania". Ph.D. Dissertation, Department of Curriculum & Instruction. Madison, WI: University of Wisconsin-Madison.
- Vigarello, G.** (1978). *Le corps redressé. Histoire d'un pouvoir pédagogique*. Paris, Jean Pierre Délarge.
- Wagner, D.** (1997). *The New Temperance. The American Obsession with Sin and Vice*. Boulder, CO: Westview Press.
- White, S. y G. White** (1998). *Stylin'. African American Expressive Culture from its Beginnings to the Zoot Suit*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Williams, P.** (1991). *The Alchemy of Race & Rights. Diary of a Law Professor*. Cambridge, MA, & London: Harvard University Press.
- Wingert, P.** (1999). "Uniforms Rule". *Newsweek*: 72-73.

A educação do corpo, as pedagogias e seus vestígios

Carmen Lúcia Soares

INTRODUÇÃO

A educação do corpo¹ é intermediada por múltiplos saberes e práticas que vão da higiene às boas maneiras, dos usos da água como local de trabalho e divertimento aos banhos como limpeza, dos modos de se alimentar, amar, dar à luz, adoecer, morrer. São múltiplos os caminhos percorridos por esta educação que elabora práticas contraditórias, ambíguas, tensas e que prescreve, dita e aplica fórmulas e formas de contenção tanto de necessidades fisiológicas, contrariando, assim, a “natureza”, quanto de velhos desejos. Distintos atos de conhecimento e não apenas a palavra constituem esta educação diuturna e intermitente.

Pensar a educação do corpo, portanto, é pensar sempre nos modos pelos quais uma sociedade se representa, pensa a si mesma. Superfície individual e social ao mesmo tempo, o corpo testemunha os muitos e múltiplos investimentos, ele partilha a sociedade e a revela. A cor da pele, a altura, o peso, os gestos mais íntimos e os mais visíveis, as ações mais complexas e as mais delicadas, assim como as roupas e os adereços revelam o corpo como lugar de pertencimento, de identidade. Talvez por isso mesmo Lévi-Strauss (1974: 48) tenha afirmado ser o corpo um testemunho maior mesmo que jazidas arqueológicas.

Sentir aromas e experimentar sabores, ver, ouvir, tocar são todas ações diretamente vinculadas ao corpo. Seu patrimônio biológico aporta uma parte dessa

1 O tema *educação do corpo* foi objeto de pesquisa de minha tese de doutorado, defendida no ano de 1996, com o título *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*, Campinas, Faculdade de Educação-Unicamp, publicada em livro com o mesmo título em 1998 pela Editora Autores Associados. Este vem sendo um tema que percorre minhas pesquisas, orientações de teses e dissertações, bem como publicações; ver também a extensa pesquisa de Zandra Pedraza Gómez, publicada em livro com o título *En cuerpo y alma: visiones del progreso y de la felicidad*, 1999, especialmente o capítulo I, “De la cultura señorial a la urbanidad”, pp. 25-105.

possibilidade relacional, mas a outra, a mais ampla e complexa que permite as interações com o mundo, só é possível com a presença de um outro, com a intervenção de um outro e, portanto, de uma *educação*. O corpo, desse modo, sempre será o efeito de uma longa e lenta elaboração social e cultural e, assim, um testemunho da existência humana (Le Breton, 1992).

É importante pensar que as aprendizagens das relações do indivíduo com o mundo, ou seja, as *aprendizagens corporais*, percorrem toda a existência humana e não estão restritas à infância. Elas são construídas exatamente conforme as mudanças sociais e culturais que vão fazer existir os inúmeros e diferentes papéis assumidos ao longo da vida. Tudo o que um indivíduo expressa corporalmente, mesmo o que é vivido conforme seu estrito “estilo pessoal”, é modulado pela sociedade; são os outros, são as relações humanas estabelecidas que contribuem para desenhar os contornos de seu universo individual e, ao mesmo tempo, de sua parte de pertencimento.

[...] no interior de uma mesma comunidade, todas as manifestações corporais de um sujeito são virtualmente significantes aos olhos de seus parceiros. Essas manifestações não têm sentido a não ser que referidas ao conjunto dos dados que compõem a simbólica própria ao grupo social. Não existe naturalidade em um gesto ou em uma sensação. [...]. (Le Breton, 2004: 6)

A complexidade de um estudo sobre a *educação do corpo*, ou seja, sobre os modos pelos quais aprendemos a viver em sociedade é tão maior quanto mais se compreende, de um lado, esse seu pertencimento às dinâmicas sociais e culturais e, de um outro, as referências históricas construídas como “seguras” para um estudo dessa educação, por exemplo, a submissão quase absoluta às explicações biomédicas. Encontrar o lugar dessas explicações e desconfiar sempre de suas artimanhas pode ser um bom caminho para apropriar-se de um objeto tão delicado e fugidio como é o corpo (Le Breton, 1992).

A emergência do corpo como um objeto de pesquisa na história das mentalidades permite compreender também o quão fugidio é esse objeto e, desse modo, pensar mais profundamente nas mediações para apreendê-lo em sua polissemia. Seus vestígios são tênues e não podem ser encontrados senão através do que foi guardado pela escrita, pela pintura, pela fotografia, pela tecnologia e mesmo pela memória de grupos distintos. Trata-se, portanto, de apreender a materialidade do corpo e os modos pelos quais instrumentos e práticas sociais agem sobre ele, em outras

palavras, trata-se de pensar mesmo sua *educação*, que não se fará senão por diferentes pedagogias.

No século XVI, por exemplo, Erasmo de Roterdão escrevia que convém a um homem “[...] prestar atenção à sua aparência, aos seus gestos e à sua maneira de vestir, tanto quanto à sua inteligência [...]” (Erasmo de Roterdão, 1978: 70).

Essas são indicações que sugerem uma compreensão da razão, ou das razões da existência de tantas *pedagogias* que se redesenham na longa duração e incidem sobre o corpo, ora para civilizá-lo, ora para torná-lo útil e higiênico, ora para sexualizá-lo. Mas talvez fosse importante afirmar que, se na longa duração o corpo foi sempre objeto de alguma intervenção, o modo como o século XX o apreende não encontra qualquer precedente.

[...] jamais o organismo em outro momento foi penetrado como o será pelas tecnologias de visualização médica, jamais o corpo íntimo, sexuado conheceu uma super exposição assim obsessiva, jamais as imagens de brutalidade da guerra, concentradas e que se pode suportar tiveram o equivalente em nossa cultura visual [...]. (Courtine, 2006: v. 3:10)

O corpo como expressão de civilização: os lugares de sua educação

Uma pergunta inicial poderia ser colocada como ponto de partida para a escritura deste texto: como mulheres e homens se tornam “educados” e passam a tratar-se com “boas maneiras”?² Pode-se inferir que isto não ocorreu de imediato e que foi necessário um lento, intenso, extenso, meticuloso e obstinado trabalho de constrangimento do corpo para que isto ocorresse. Foi preciso considerar inadequado satisfazer às necessidades fisiológicas em qualquer lugar, hora e em público. Não é demasiado lembrar que há três séculos e ainda até os dias de hoje, em muitas culturas, ou mesmo em grupos e classes sociais distintas³, pessoas não tem qualquer pudor em satisfazer às suas necessidades fisiológicas em qualquer lugar e diante de outros.

2 Esta pergunta foi formulada por Renato Janine Ribeiro na apresentação do livro de Norbert Elias (1994: 9).

3 Ver por exemplo as análises empreendidas por Gonçalves (2002). Neste trabalho o autor mostra permanências de comportamentos “não civilizados” vividos por uma população urbana em um bairro de São Luís-MA, como defecar e urinar na rua, tomar banhos em público, etc.

Arrotar, escarrar, urinar e defecar em qualquer lugar e hora não foram sempre consideradas ações que expressam comportamentos não civilizados e próprios de pessoas “mal educadas”. A cultura material é pródiga em objetos requintados destinados a essas funções orgânicas, como escarradeiras e penicos de porcelana, prata e outros materiais nobres. Havia uma certa “naturalidade” nessas ações, mais tarde combatidas e tornadas restritas ao âmbito não só do privado, mas do individual (Elias, 1994).

Os usos do elemento água também atestam transformações de costumes e se colam à educação do corpo. “Impossível retroceder às origens dos elos entre a água e o corpo humano. Na biologia e no imaginário, a água constitui os corpos, assim como ela se confunde com a essência da vida” (Sant’Anna, 2002: 100). Seu uso como elemento fundamental de higiene, por exemplo, nem sempre teve essa finalidade aparentemente única e universal. Foi necessário um longo percurso para que a água se tornasse este elemento central destinado à limpeza do corpo, uma limpeza que, por muito tempo, e ainda hoje, em diferentes culturas e grupos sociais, é feita “a seco”.

Muito mais do que a higiene, os usos da água na longa duração revelam os divertimentos do corpo, as preliminares amorosas, os jogos eróticos e o próprio trabalho. Banhos públicos e mistos, lugares onde se misturavam os corpos e os sexos, por muito tempo, foram uma prática comum⁴. Simultânea ou sequencialmente a essa prática, pode-se fazer referência aos banhos terapêuticos nas águas do mar, dos rios ou das termas, sem esquecer que a água foi e ainda é lugar de trabalho, e sua aceitação generalizada como lugar de divertimento é recente⁵.

“Importante testemunho do corpo, a água se presta aos mais íntimos e desclassificados serviços e, ao mesmo tempo, aos mais abençoados e higiênicos atos” (Sant’Anna, 2002: 100).

A educação do corpo, portanto, percorre caminhos múltiplos e elabora práticas contraditórias, ambíguas e tensas. É onipresente e manifesta-se em tudo o que envolve indivíduos, grupos e classes. São distintos atos de conhecimento e não apenas a palavra o que constitui esta educação diuturna e intermitente. Vejamos alguns de seus aspectos.

4 Ver por exemplo Vigarello (1996).

5 Ver por exemplo Corbin (1989; 1995); Hasse (1999).

O corpo é educado pelas roupas que são escolhidas, por exemplo, para meninos e meninas; desde cedo, as crianças do sexo feminino são constrangidas, corporalmente, pela moda (Sant'Anna, 1994), pelas pequenas torturas que devem aprender a suportar para tornarem-se mulheres adultas que consideram “natural” e normal equilibrar-se sobre um salto de 10 cm de altura e atender à moda.

As crianças do sexo feminino, desde muito cedo, são educadas a constranger seus corpos e a usar unhas pintadas, saltos altos, maquiagem, mechas coloridas nos cabelos e são educadas a consumir moda.

Em matéria publicada no caderno “Equilíbrio”, da *Folha de S. Paulo* de 09/05/2002, intitulada “Pequenas peruas”, o jornalista Antonio Arruda, que entrevistou crianças do sexo feminino entre 4 e 10 anos, assim inicia sua incursão em um universo estarrecedor:

As entrevistadas em questão não são novas top models ou recém contratadas apresentadoras de programas de entrevistas da TV. Mas crianças que ainda não são nem meninas-moças. Têm entre quatro e dez anos de idade, mas se vestem feito mulheres adultas.

Para os pais, esse é um processo natural, uma vaidade imanente, um modo “atual e inevitável” de ser menina. [...]

O que faz as garotas de hoje serem tão “peruas”? Ou seja, por que fazer de conta que é gente grande deixou de ser brincadeira e virou comportamento padrão?

O mercado da moda e a mídia, por meio de programas de TV e da publicidade, bombardeiam as famílias com padrões de crianças vestidas de mulheres e, em muitos casos, com comportamento de adulto. Porém, mais do que a influência da mídia e do mercado, o que conta é a ausência dos pais, diz Rosely Sayão, psicóloga e colunista da *Folha*, ou como afirma Silvana Rabello, especialista em psicologia infantil: “a responsabilidade é sempre de quem cria”; “Brincar de adulto é saudável, o problema é quando a fantasia vira realidade, e a menina não abre mão do salto alto [...]. Imitar os adultos fazia parte da ilusão das crianças; hoje, existe a receptividade dos pais e da sociedade para que seja ultrapassado o limite da fantasia”, diz a psicanalista Silvana Rabello [...]. (*Folha de S. Paulo*, 2002)

A beleza torna-se imperativa para a educação do corpo feminino. Ela é resultado de um esforço, de um autocontrole do corpo, de uma educação cuidadosa, de uma certa predisposição para a tortura, ou, como afirma uma jornalista francesa, de uma retomada bíblica: “Você ganhará a beleza com o suor do teu corpo” (Caviglioli, s.d.; Sant'Anna, 1994; Vigarello, 1999 y 2004).

Outro aspecto a ser considerado na educação do corpo é a arquitetura (Zarankin, 2002), um caso particular de linguagem, portanto de possibilidades concretas de materialização de discursos. Nas palavras de Paul Valéry : “Um edifício terminado nos expõe, num único olhar, uma soma das intenções, das invenções, dos conhecimentos e das forças que sua existência implica; ele manifesta à luz a obra combinada do querer, do saber e do poder do homem” (1991: 225).

As ruas das cidades educam os corpos de seus habitantes, assim como o tamanho das casas, dos cômodos, assim como o mobiliário, os objetos, a luminosidade do ambiente, a ausência ou presença de cores, texturas, conforto⁶. O corpo é educado pelas possibilidades de locomoção, pelo acesso ou não a lugares construídos para os divertimentos.

O corpo é também educado pela comida, pelas religiões, pela mídia, pelas diferentes práticas convencionadas como mais ou menos adequadas para “cuidar” do corpo. Falar de uma *educação do corpo*, portanto, é falar de um lento processo civilizatório, da lenta e complexa mudança de sensibilidade, da tolerância ou intolerância por atitudes e práticas humanas, de uma consideração cada vez mais eloqüente que confere ao corpo uma importância sempre mais alargada. Ele é o texto que revela trechos bem marcados da história de uma dada sociedade⁷.

Há uma afirmação de Foucault que me parece adequada para pensar a educação do corpo, qual seja, a de que “cada época elabora sua retórica corporal”. Portanto, todas as marcas, as formas, as eficácias e os funcionamentos do corpo transformam-se, mudam com o tempo, subvertem-se, substituem-se e representações deslocam-se.

O culto à magreza e a obsessão pela atividade física orientada, assim como pela “saúde perfeita”⁸, talvez possam ser uma nova representação do corpo bem marcada no século XX. Tomando como exemplo o lugar da gordura, que já foi sinônimo de opulência e até de saúde (e ainda o é em determinados grupos e culturas), percebe-se claramente uma nova sensibilidade e tolerância em relação à sua existência. A gordura, hoje, converteu-se no grande mal a ser combatido, um mal que, aliado ao sedentarismo, outro vilão contemporâneo, se torna objeto de

6 Sobre o conforto, ver especialmente Sant’Anna (2000).

7 Nunca é demasiado fazer referência aos textos clássicos de Marcel Mauss, como uma espécie de fundador de um olhar sobre o corpo como objeto histórico. Ver especialmente Mauss (1974: 211-233).

8 Ver a respeito Sfez (1995).

combate incessante desde a mídia até programas e políticas de saúde pública⁹. Típico de uma sociedade da abundância¹⁰, o modelo de magreza torna-se imperativo. Nele a gordura e a obesidade são consideradas ruins e até vulgares. Mais amplamente pode-se falar em uma “estética da magreza” –que se impõe, sobretudo, às mulheres, mas não somente a elas– cuja ampla divulgação se dá pelo sistema midiático, o qual opera uma espécie de “intimação” aos “santuários do culto ao corpo”¹¹, locais que sempre apresentam alguma “novidade”, seja ela adequada à estação do ano, ao que está na “moda” em outros países, etc.

Este culto do próprio corpo exige sacrifícios: financeiros (gasta-se menos com roupas e mais para “manter a aparência”) [...] os meios de comunicação repetem a todo momento “cada pessoa tem o corpo que merece”, o que leva a um novo sentido de responsabilidade. Esse corpo a ser produzido, desnudo, na praia, deve estar de acordo com os cânones do momento¹².

A sensibilidade atual enraíza-se em um rompimento daquilo que se chamou de *controle-repressão* e na invenção do que se denomina *controle-estimulação*, enraizamento este já assinalado por Foucault e que resulta em sua célebre afirmação: “Fique nu, mas seja magro, bonito, bronzado!” (Foucault, 1984: 147-148)¹³.

Os índices relativos à composição corporal, como as quantidades de massa magra e massa gorda, não foram sempre objeto da atenção de mulheres e homens desde que esses dados estão disponíveis. Hoje, não só estão em moda como freqüentam até as escolas, como é o caso do Colégio Anglo, da cidade de Campinas, uma escola privada que mantém um convênio com uma academia de ginástica, a Companhia Athletica. “Um casamento perfeito” é o título da matéria de uma revista, publicada por essa academia, na qual se pode ler:

[...] O Colégio cuida da mente e a Companhia Athletica cuida do corpo. Desde 1999, as aulas tradicionais de Educação Física do Colégio Anglo Cassiano Ricardo foram abolidas e deram lugar a um programa completo realizado na Companhia Athletica. O Programa inclui avaliação física anual, prescrição individual de treino (voltada para os objetivos de cada um) e avaliação dos resultados. Os alunos do ensino médio (que são 750, de 15 a 17 anos) podem

9 Ver a respeito Fraga (2006).

10 É bizarra essa afirmação, considerando a fome no mundo e, em particular, a fome no Brasil! Abundância para quem? Para quantos? Para aqueles que inventam o modelo! Ver Sant’Anna (2003).

11 Expressão que utilizo para me referir, por exemplo, às academias de ginástica. Ver as importantes reflexões da Vaz (1999; 2001).

12 Vincent (1992: 311-312); Fischler (2002: 255-278).

13 Sobre o assunto, consultar também Nóbrega (2001).

escolher entre as mais de 25 opções de atividades físicas oferecidas. Desde os esportes, jogados na quadra do colégio, até aulas de ginástica (todos os tipos), dança de salão, musculação e hidroginástica, ministradas na academia. Faz parte desse programa a premiação do estudante que obtiver o maior progresso de qualidade de vida. Cada estudante concorre com ele mesmo, realizando um exame físico inicial e uma reavaliação após um ano. Henrique Bastos Lima, 17 anos, recebeu dois pacotes de viagem (passagem e hospedagem) para Porto Seguro, pois apresentou o maior progresso entre todos os participantes. Em um ano, ele perdeu 3% de sua massa de gordura, ganhou 2 quilos de massa muscular e melhorou seu condicionamento aeróbico em nada menos que 10%. Enfim: o Anglo cuida da cabeça e a Companhia Athletica cuida do corpo, pois os benefícios da atividade física trazem, como consequência, melhor desempenho escolar. (Macedo e Nunes, 2001)

Há aqui uma maneira explícita de educar o corpo para um padrão de *normalidade* ora em voga. O modo como se aprende a lidar com o corpo, o modo como as pessoas são alertadas em relação aos deslocamentos do “mal”, as classificações estéticas não são mais aquelas que as precederam. Mas não há qualquer referência à sua historicidade e às sensibilidades de outrora.

Por isso, talvez, seja sempre importante, como nos ensinam Sant’Anna e Vigarello, perguntar pela sensibilidade de cada época. No que concerne ao corpo, pensar nos cuidados a ele destinados, cuidados que abarcam, que congregam diferentes estratégias para manter o seu equilíbrio e, assim, prolongar a vida. Perguntar sempre como foi possível o corpo ser o que ele é hoje; como foi possível construir, por exemplo, esta obsessão pela saúde e pelo sexo, em um mundo onde tanto uma como outro se tornam nossos déspotas, como sugere Pascal Brukner (2000). Como foi possível abandonar práticas culturais, alimentos, festas, modos de viver, idiosincrasias de pessoas, de grupos, de classes sociais, de etnias. Perguntar-se, por exemplo, como uma mesma prática se compõe de vários sentidos em sua historicidade, como a educação do corpo se transforma, ganha novos contornos, amplia argumentos, impõe-se como necessidade a ser respondida por “especialistas”. Como este fenômeno, a educação do corpo, é intercambiado por múltiplos saberes, práticas que se transformam na longa duração e que guardam sempre um traço do que foi? Como a aparência, intercambiada por múltiplos saberes, vai desenhando o corpo, os corpos, e determinando modos de educá-lo e de acolhê-lo ou não?

[...] Os traços da aparência evidenciam a personalidade de quem os detinha, a sua posição social. O conjunto oferecido ao olhar constituía uma montagem perfeita do indivíduo, valorizada pela sociedade. Identificava uma

ascendência distinta e revelava, de modo discreto e silencioso, o ser mais profundo: caráter firme, vontade sólida, ânimo enérgico. O domínio do corpo, bem proporcionado, representava a autêntica disciplina exercida sobre si próprio. Uma composição elaborada que desvendava o requinte interior. (Hasse, 1999: 29)

CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES NA EDUCAÇÃO DO CORPO

Se somos educados por tudo o que nos envolve, pela matéria da qual é feita o mundo, conforme as palavras de Pasolini (1990), há formas específicas, codificadas, cognoscíveis, elaboradas com requinte e junção de saberes, de práticas e de vontade política que se impõem a cada época e que, talvez, hoje, o façam com uma velocidade sem precedentes (Courtine, 2006b).

Na descontinuidade das retóricas que se elaboram em torno do corpo e de sua educação, há também permanências, e uma destas é a afirmação de uma naturalização do corpo e dos fenômenos a ele ligados, e que produzem um discurso que toma por base referências explícitas às metáforas maquinicas e ao discurso biomédico.

Se diferentes épocas elaboram diferentes retóricas e pedagogias do corpo, parece que a confiança e a autoridade do discurso são maiores quando apoiadas em argumentos, em explicações e, sobretudo, em provas construídas por um vasto campo de conhecimentos de natureza física e biológica. Veja-se a quantidade de artigos que tratam da saúde do corpo, veiculados em periódicos não especializados de grande circulação¹⁴; veja-se o seu conteúdo, geralmente tratando de uma infundável variedade de regimes alimentares, de medicamentos, de cosméticos, de chás milagrosos, de ginásticas rejuvenescedoras, de roupas apropriadas para caminhar, correr, fazer ginástica, de maneiras de se obter mais prazer no sexo; vejam-se os conselhos de beleza que rompem completamente com aqueles de outrora¹⁵ e inauguram uma espécie de tribunal quando apresentam as famosas fotos do “antes” e “depois” do conselho dado. Aquelas que não o seguirem ficarão

14 Por exemplo, somente no ano 2002, as revistas *Veja* e *IstoÉ* publicaram cada uma mais de seis matérias sobre temas concernentes aos cuidados corporais, como regimes alimentares, cirurgias, ginásticas etc. Para uma leitura crítica, consultar Dantas (2002); ver também Brasília (2001).

15 Os conselhos de beleza freqüentam periódicos desde muito tempo, porém, não com a velocidade e intensidade, nem com a quase determinação e ordem dos dias de hoje. Ver a respeito Sant'Anna (1994). Ver também Goellner (1999, 2003).

feias, gordas, com a pele espinhenta etc... E não serão amadas, não conseguirão trabalho, ficarão solteiras. E esse discurso é veiculado diuturnamente, multiplica-se infinitamente a cada dia, basta olhar as revistas dedicadas ao público “feminino”¹⁶, Veja-se, por exemplo, a sofisticação tecnológica e a quantidade de exames médicos¹⁷ que se multiplicam e que buscam revelar o que se passa no interior do corpo, esse território ainda misterioso e cheio de surpresas. Aquilo que antes fazia parte da vida de comunidades inteiras e as singularizava hoje passa a ser visto como o grande mal. Esta afirmação pode ser traduzida pelo modo como as pessoas se alimentam, amam, divertem-se, vestem-se. Para tudo é necessário um “especialista”, e tudo fica pateticamente igual. O que representava força e vitalidade transforma-se na causa de inúmeras doenças, não é mais parte do conjunto de elementos que compõem uma cultura, é algo que se comercializa separadamente de sua origem e funções. A própria dor, antes um sinal para que o indivíduo se voltasse para si e escutasse esse chamado do corpo, foi completamente abolida. Não sabemos mais escutar o corpo e atender-lhe aos chamados, relacionar esse apelo à totalidade da vida que inclui a emoção, os afetos, as mágoas, angústias, os relacionamentos. “[...] A dor é íntima, certamente, mas ela é também impregnada de sociedade, de cultura, de relacionamentos, ela é fruto de uma educação. Ela não escapa aos vínculos sociais. [...]” (Le Breton, 1995: 11). Novas sensibilidades constroem-se. Mas talvez seja possível pensar que há um empobrecimento na compreensão deste corpo apartado do sujeito que o habita. Vejam-se as explicações contemporâneas para os distúrbios do sistema nervoso, como por exemplo a síndrome do pânico, uma síndrome tão enraizada na subjetividade e na história do indivíduo que a porta e que hoje é “tratada” quase que exclusivamente como um problema bioquímico, um problema de falta de X ou Y componentes corporais. Parece que, na época atual, cada momento é portador de uma nova possibilidade de antecipar-se ao mal, que tanto pode ser uma doença ou sua suposta aparição em algum momento da vida¹⁸, como pode ser a obesidade ou o sedentarismo, hoje considerados doenças. Mas também pode ser a velhice, este grande mal a ser

16 Por exemplo, as revistas *Boa Forma*; *Capricho*; *Nova*; *Marie Claire*, entre outras. Para uma análise crítica, ver o excelente trabalho de Dantas (2002).

17 Conforme o filósofo colombiano Felipe Prieto (2001), “[...] vivemos na sociedade mais medicalizada da história, desde fetos nos medicalizam, ai daquele pobre bebê que quando não atende, não pára quieto, não se movimenta bem, de imediato se diz que isto ocorre porque ele não tem estimulação precoce. Ai daquele pobre engrupido que não seja um bom aluno na escola, porque aí mesmo, de imediato, a psicopedagoga para a estimulação precoce será chamada, ai daquele pobre, pobrezinho que não obtenha um bom desempenho nos seus exames de admissão ao colégio, ai daquele pobre, já maduro, já adolescente que não realize plenamente sua saúde, pois daí em diante estão precisamente nas garras da eficácia transformativa do corpo, na qual não há descanso possível nenhum, para nenhum ser humano [...]”.

18 Há mulheres nos EUA que extirpam suas glândulas mamárias para “evitar” o câncer de mama; fazem mastectomias preventivas! Ver a respeito Silva (2001).

combatido por múltiplas *armas* que são descobertas, enaltecidas e abandonadas com a mesma velocidade, em uma época em que uma *anatomia juvenil* se impõe.

O corpo reduzido a um conjunto de células, líquidos, órgãos, músculos, nervos, reduzido a uma materialidade esquadrihada por atos de conhecimento causa surpresas infundáveis e não cessa de mostrar que há universos que estão mais além e que seus espaços internos, assim como sua aparência são também construídos com uma variedade de elementos invisíveis. As marcas visíveis do tempo constroem-se com lentidão, são os traços da experiência, contam histórias; talvez apagá-las signifique apagar um trecho importante da história da sociedade em que se vive. Talvez esse apagamento seja, de fato, a fonte mais privilegiada para pensar, para escrever uma história da educação do corpo como uma história do indesejado: as rugas, a idade, a gordura, a flacidez, os cabelos brancos, a lentidão, a velhice. Tudo isso talvez para se viver em uma sociedade de jovens velozes, brancos e magros, uma sociedade profundamente fascista.

A ambição de conhecer e de controlar o corpo, de adentrar sempre mais e mais neste território que se apresenta sempre surpreendente tem revelado uma compreensão predominante: os discursos sobre a materialidade corpórea constroem-se ao largo da história e da subjetividade.

As referências teóricas buscadas para a elaboração das retóricas corporais revelam permanências: para falar do corpo, consultam-se os tratados de anatomia, de fisiologia, de higiene, de bioquímica e agrega-se a esse acervo, tanto em um passado recente como no presente, uma dose de convencimento da necessidade imperiosa de colocar o corpo em movimento, sem o que não há saúde e, nos dias de hoje, também não poderá haver felicidade, e ser feliz cada dia mais passa a ser uma *obrigação*¹⁹.

A pedagogia traduzirá esses desejos em séries bem estruturadas de exercícios físicos, jogos, ginásticas e esportes que se transformam em “meios” para se desenvolverem capacidades e habilidades “motoras”. Uma educação “motora” impõe-se; a metáfora da máquina é evocada e circula alegremente nos discursos e meios pedagógicos escolares, os mesmos que se inflamam ao fazer críticas ao

19 Brukner entende por “[...] dever de felicidade esta ideologia própria a segunda metade do século XX e que impulsiona a tudo avaliar sob o ângulo do prazer e do desprazer, esta determinação à euforia que condena ao opróbrio ou ao mal estar tudo o que não está subscrito sob este ângulo” (2000: 17); ver também Pedraza (1999).

esporte de alto rendimento e que manifestam um verdadeiro horror ao que denominam “mecanicismo”. Esses mesmos discursos valem-se da denominação maquínica para referir-se às linguagens que podem ser objeto de reflexão para uma educação do corpo. Parece impossível referir-se ao corpo sem recorrer a este universo lingüístico da máquina, da combustão, do motor, um discurso tributário de todo um pensamento científico que tem seu auge no século XIX e ao qual se agrega uma certa dose de leitura psicológica do ato de movimentar-se. É possível pensar na existência de uma hegemonia do discurso construído com base em metáforas maquínicas no que concerne ao corpo e à sua educação.

Uma nova antiga compreensão da educação do corpo

Quanto mais quente melhor - Enérgica, a instrutora incita os alunos do Sports Club de Los Angeles a pedalar mais depressa na bicicleta ergométrica. “Tenho uma turma supermotivada de indivíduos agressivos e competitivos”, ela diz²⁰. (Revista National Geographic)

[...] Um corpo bem treinado é uma máquina eficiente e complexa [...]. (Idem.)

[...] VO₂ máx. Expresso em milímetros por quilo de peso corporal por minuto, o VO₂ máx. indica a quantidade de oxigênio que o corpo usa durante o exercício. (Idem.)

[...] Para cada movimento do corpo, os músculos têm de produzir energia no nível celular. Atividades que duram mais do que alguns segundos requerem a regeneração da molécula ATP, ou adenosina trifosfato, a transportadora de energia do corpo. O metabolismo anaeróbico, que ocorre sem oxigênio, dá a primeira contribuição reabastecendo de ATP o citoplasma da célula muscular. (Idem).

[...] Copa do Mundo de Saltos Ornamentais, considerada um ensaio para as Olimpíadas. Dezenas de competidoras de 30 países estão se aquecendo quando chego. Uma a uma, as competidoras se dirigem à borda da plataforma, param e se concentram. Então, erguem os braços devagar e iniciam giros e saltos mortais dançando com a força da gravidade. Menos de 3 segundos depois, cada mergulhadora fura a superfície, mal perturbando O espelho-d’água.

[...] apesar da graciosidade dos saltos, os repetidos choques contra a água a mais de 64 quilômetros por hora podem ser uma agressão brutal ao corpo.

20 As citações a seguir foram retiradas da *Revista National Geographic*-Brasil, de setembro de 2000, em matéria intitulada “Limites do corpo: até onde chegar?”, escrita pelo jornalista Rick Gore (49-75).

O esforço intenso, a frequência das lesões e as pressões da competição – não só para os competidores de saltos ornamentais, mas para todos os atletas de elite – podem conduzir a outro problema muito comum: a tentação de reforçar o treinamento com drogas como esteróides anabólicos-androgênicos, que geram massa e força musculares artificiais.

Se o uso de *ajudas ergogênicas* é bem conhecido no âmbito do esporte de alto rendimento, seu uso difuso pela sociedade é pouco discutido e pouco midiaticizado. O uso indiscriminado do GH, hormônio produzido pela hipófise e responsável pelo crescimento humano, por exemplo, fornece elementos para a compreensão contemporânea do corpo. A produção desse hormônio atinge seu auge entre a idade de 13 e 18 anos e entre os 25 e 30 anos começa a declinar. Há cerca de 35 anos esse hormônio começou a ser utilizado em crianças que apresentavam problemas de nanismo. Nessa época era retirado da hipófise de cadáveres humanos ou de vacas. Na última década, passou a ser produzido sinteticamente e passou a ser chamado de hGH, deixando os consultórios médicos e conquistando adeptos entre aqueles interessados em obter resultados estéticos quando acompanhado de exercícios físicos e dieta balanceada: redução de gordura, aumento de massa muscular, sensação de bem-estar. Foi considerado o *anabolizante do verão* nas academias de São Paulo, conforme matéria assinada pelo jornalista Roberto Oliveira, intitulada “A droga do verão” e publicada na *Folha de S.Paulo* (28/01/2001). Os prejuízos que pode trazer à saúde são inúmeros: risco de desenvolver diabetes resistente à insulina, acromegalia, que é o risco de ter um crescimento desproporcional das extremidades ósseas como o queixo, os dedos das mãos e dos pés, inflamação e dores nas mãos, câncer de fígado.

Esses são alguns conteúdos bastante representativos de diferentes formas de educação do corpo. Resultam de um lento processo de especialização de discursos, de investimentos tecnológicos e de pesquisas científicas, de implementos, de códigos, de regras, de saberes e práticas. Atestam de modo singular o percurso feito pelo conjunto de conhecimentos que vai sofrendo refinamentos e agregando mudanças do pensamento científico, e que hoje constitui objeto de estudo e pesquisas de um campo denominado “Atividade Física e Saúde”, campo este que estabelece vínculos e influencia fortemente o componente curricular Educação Física, configurado como aquele autorizado, legalmente, para tratar da cultura corporal de movimento no âmbito da instituição escolar.

O conteúdo dessas informações, esse modo de olhar o corpo, de elaborar uma educação corporal presente nas citações iniciais revela o aporte teórico hegemônico para se falar do corpo, para explicá-lo. Revela, sobretudo, a importância dada a

essa compreensão de educação corporal. Pode-se aqui, então, retomar a citação feita no início deste texto e que faz alusão a uma escola privada no estado de São Paulo, na cidade de Campinas, para a qual “qualidade de vida” significa aumento de massa muscular.

Nem sempre explícita, por vezes difusa ou sutil, a educação do corpo goza, nos últimos 200 anos, de uma singular consideração, muitas vezes apenas presente em discursos, mas sempre em pauta. Poderíamos dizer que as redes informacionais mundiais sobre os chamados “benefícios da atividade física” são quase onipresentes e a escola não escapa a esse discurso. Porém, não há mais uma ênfase para que ocorram intervenções práticas junto aos escolares e suas aulas. A ênfase hoje se dá através da circulação de informações sobre a atividade física (Fraga, 2006).

É inédita a maneira como o corpo começa a ser tratado em fins do século XVIII, mas, sobretudo no XIX. Ele passa a ser o lugar de expressão da civilização. A Ginástica, em um primeiro momento, intervém de modo direto, explícito, prescrevendo uma educação física e higiênica para toda a população e não apenas para o soldado. Ela agrega e busca argumentos científicos para compor um conjunto articulado de prescrições, para reunir algo que estivera difuso. Ela vai atuar de modo mais minucioso e mais explícito²¹.

Não bastam mais os manuais de civilidade²², não basta saber portar-se à mesa, em público, cuidar da higiene pessoal, da aparência. É necessário adestrar²³ as forças, economizar energias, empregar o tempo adequadamente. Um corpo novo constrói-se em um espaço também novo que se afirma, a cidade. A Ginástica, ou mais tarde a assim denominada Educação Física, não existiria se não houvesse o mundo urbano e toda sua novidade e necessidade de novos gestos²⁴.

O mundo urbano redesenha toda a possibilidade da vida: espaços que diminuem, distâncias que devem ser percorridas, disciplinas no trabalho a serem interiorizadas, divertimentos transformados, tradições rompidas. O aparecimento de grandes sistemas ginásticos no princípio do século XIX marca, de maneira inédita, uma transformação no modo de educar o corpo, seja na escola, no exército ou na

21 Estas idéias são desenvolvidas por Vigarello (1999). Ver também Pedraza (1999).

22 Ver por exemplo Erasmo de Roterdão (1978).

23 Ver a respeito Vigarello (1978).

24 Ver por exemplo o trabalho de Vago (2002).

sociedade em geral. A educação do corpo difusa, sutil, agora se concentra e se torna explícita. Os manuais que prescrevem cuidados de si apresentam também os exercícios físicos bem como jogos e danças. A educação do corpo é objeto de estudos e pesquisas médicas e pedagógicas, assim como aparece em discursos políticos e em propostas legais de institucionalização.

A força e o vigor devem ser adquiridos, reorientados; a saúde, o vigor e a beleza resultam desse novo modo de “cuidar de si”. Um imaginário energético impõe-se; a busca da eficácia no gesto tem a sua entrada triunfal na educação do corpo:

... a ginástica não sugere somente resultados, inventa gestos, recompõe exercícios e encadeamentos. Ela cria, em particular, novas hierarquias de movimentos: do mais simples ao mais complexo, do mais mecânico ao mais elaborado, reinventando, parte por parte, progressões e séries. Ela multiplica os gestos quase abstratos reduzidos à sua mais simples expressão dinâmica, aquela de um deslocamento de alavancas, para recompor esses gestos num conjunto sempre mais amplo [...]. Esta ginástica nova do século XIX explora, em outras palavras, o “movimento parcial”, aquele cuja mobilidade se limita a uma só articulação óssea: extensão da perna ou do braço, circundação do tronco ou dos quadris, inclinação da cabeça ou do tronco, movimentos que os novos manuais traduzem por séries numerosas de exercícios localizados. A ação não interfere mais diretamente sobre os objetos e nem visa uma transformação das coisas, ela ambiciona uma primeira e exclusiva transformação do corpo, ela é a ação que aperfeiçoa o músculo antes de ser aquela que aperfeiçoa o gesto. (Vigarello 2001: 127)²⁵

Parece que essas idéias, tão bem desenvolvidas por Georges Vigarello, se constituem em permanências no pensamento contemporâneo da educação do corpo e, particularmente, da denominada Educação Física escolar. Veja-se, por exemplo, a quantidade de escolas privadas que fazem “convênios” com academias de ginástica para substituir as aulas “tradicionais de Educação Física” por atividades programadas para uma população em geral e não especificamente escolar, fora dos objetivos e propósitos dessa instituição.

A arquitetura escolar é também reveladora de concepções de Educação Física e de educação do corpo. Observem-se os espaços destinados às práticas corporais, quando eles existem. De que se constituem? Nas escolas cuja precariedade

25 Ver também Sant’Anna (2001).

prevalece, esses espaços ficam reduzidos às chamadas “quadras poliesportivas”. Já naquelas que apresentam arquitetura e equipamentos considerados ideais, as quadras também estão lá, e quando piscinas são construídas, seguem as especificações do esporte de alto rendimento e adquirem o formato retangular da chamada “piscina semi-olímpica”. Em um certo sentido, o esporte de alto rendimento impõe seu conteúdo à cultura corporal de movimento por meio de múltiplas estratégias, sendo uma delas a manipulação da cultura material²⁶, em outras palavras, a construção dos espaços destinados às práticas corporais. Os espaços construídos por atos de conhecimento, por serem ativos, acabam influenciando fortemente as atividades neles desenvolvidas²⁷.

Talvez a escola possa ser, ainda, o lugar em que uma educação do corpo propicie conhecimento e experimentação de distintas linguagens e, sobretudo, de aliança com o universo das artes. Recuperar, talvez, aquilo que foi sendo perdido desde o século XIX, ou seja, algo que nunca foi hegemônico, mas que se fez presente, que foi uma aproximação da Educação Física escolar com a dimensão expressiva do indivíduo, com a música, com o ritmo, com a estética, mais do que com a higiene e as prescrições ligadas à saúde ou a uma suposta “*performance* esportiva”²⁸.

No início do século XX, Jacques-Dalcroze, ao se referir a uma educação dos sentidos, alertava para os riscos da hegemonia do esporte no âmbito da escola: “Se a educação é essencialmente esportiva, ela excederá seu objetivo e criará gerações destituídas de sensibilidade” (Jacques-Dalcroze, 1920).

AS PEDAGOGIAS E SEUS VESTÍGIOS

O indivíduo moderno, é necessário dizer, é assim, o resultado de intenso trabalho do corpo (Corbin e Vigarello, 2005), portanto, de uma educação que é intermediada por múltiplos saberes e práticas que se traduzem em pedagogias, as quais, em suas singularidades culturais, efetivamente, vão marcar os corpos. Seus vestígios, portanto, são fontes para quem deseja compreender, na história, as múltiplas formas de educação engendradas pelas sociedades e os modos como indivíduos, grupos e classes delas fazem uso, transformando seus corpos em lugares de inteligibilidade

26 Ver a respeito Zarankin (2002).

27 Desenvolvi mais amplamente esta reflexão no artigo intitulado “Cultura de movimento” (Soares, 2002).

28 Ver a respeito as reflexões de Jacques-Dalcroze (1920).

social e cultural. Sendo o corpo o ponto de contato entre os seres humanos e o mundo, a intermediação entre interioridade e exterioridade, é possível afirmar que ele é também o lugar fundamental dos encontros, aqueles que são vividos a cada instante. É assim que uma *educação do corpo*, objeto de diferentes instâncias sociais, incorpora ciência e técnica em suas prescrições e proposições, construindo pedagogias, construindo corpos.

[...] O corpo é nosso cotidiano. Do nascimento à morte, o corpo é nosso companheiro de existência. Nossas crianças, nossos mortos, nossas sexualidades, nossas cozinhas, nossos deslocamentos, nossas comunicações [...] Nosso meio ambiente e o estado do planeta manifestam nossos hábitos corporais. Nossas práticas e nossas técnicas conduzem os gestos, as posturas, os movimentos nas interações com os outros corpos, objetos e pessoas. (Andrieu, 2006: XV)

Os vestígios deixados pelas pedagogias estão inscritos nos corpos, eles materializam sua *educação* e permitem pensar nas sensibilidades, nas tolerâncias e intolerâncias. Permitem também perguntar como foi possível a submissão do corpo ao sacrifício, a uma naturalização da dor, social e histórica, para a conquista de múltiplas *performances*, nelas incluindo os modelos de “beleza”? Como foi possível que a grande maioria das pedagogias remetesse os corpos a um *estado de natureza*, alheios à história e à cultura? Como foi possível uma massificação, sem precedentes, de leituras únicas acerca das práticas corporais, ocultando-se sua multiplicidade, os riscos, os benefícios, bem como suas ambigüidades, nelas incluindo os problemas causados pelo uso do *doping* em suas variadas formas de consumo?

Se o corpo é fugidio e sensível, sua *educação*, traço visível da cultura e da história, permite apreendê-lo pelos vestígios fragmentários que deixa. As pedagogias e seus vestígios, assim, permitem pensar nos ritmos impostos aos corpos, nos tempos de lentidão, dados pelos registros feitos na pintura e na escultura e nos tempos da velocidade possibilitados pela fotografia. Permitem também pensar nas conseqüências físicas das doenças e da saúde, nos regimes alimentares, nos modos de habitar, de dar à luz, de amar, de morrer, pois estão inscritas nos corpos²⁹.

A *educação do corpo* e as pedagogias que engendra na história podem ainda dizer muito mais, inclusive, podem dizer das desigualdades e da insensibilidade

29 Ver a respeito Corbin y Vigarello (2005).

que caracterizam as sociedades modernas. Sem dúvida o corpo é esse espelho individual e ao mesmo tempo coletivo, complexo também. Conforme afirmam Corbin, Vigarello e Courtine, a partilha das qualidades de excelência corporal, de beleza, não é equânime, e as discriminações duráveis que aprofundam desigualdades permanecem. O acesso aos cuidados com o corpo varia com os meios, e a obesidade, por exemplo, surpreende os grupos mais desfavorecidos. “[...] A desigualdade encarna-se também no coração das carnes e das anatomias [...]” (Vigarello, 2005: 12).

BIBLIOGRAFIA

- Andrieu, Bernard** (2006). *Dictionnaire du corps en sciences humaines et sociale*. Paris: NCRS Éditions.
- Brasilio, Liza Aparecida** (2001). *Um certo modo de olhar: a desigualdade do padrão de beleza entre os sexos*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Unesp, Araraquara.
- Brukner, Pascal** (2000). *L'euphorie perpétuelle: essai sur le devoir de bonheur*. Paris: Bernard Grasset.
- Caviglioli, François** (s. d). “La dictature de la beauté”. *Le Nouvel Observateur*. Les Collections, N. 21, Le triomphe du corps.
- Corbin, Alain** (1989). *O território do vazio: a praia e o imaginário ocidental*. São Paulo: Companhia das Letras.
- (1995). *L'Avènement des loisirs: 1850-1960*. Paris: Aubier.
- (Dir.) (2005). *Histoire du corps: de la Révolution à la Grande Guerre*. Paris: Seuil, V. 2.
- Corbin, A. e G. Vigarello** (2005). “Préface”. *Histoire du corps*. V. 1, pp. 1-12
- Courtine, Jean-Jacques** (Dir.) (2006a). *Histoire du corps: les mutations du regard. Le XXème siècle*. Paris: Seuil, V. 3.
- (Dir.) (2006b). “Introduction”. In: *Histoire du corps: les mutations du regard. Le XXème siècle*. Paris: Seuil.
- Dantas, Eduardo R.** (2002). *O corpo modificado, os discursos da mídia e a educação multirreferencial*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal.
- Elias, Norbert** (1994). *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Erasmus de Roterdão** (1978). *A civilidade pueril*. Lisboa: Estampa [publicado pela primeira vez no século XVI].
- Fischler, Claude** (2002). “La symbolique du gros”. *Communication* (46): 255-278. Paris: Seuil.
- Folha de S. Paulo**, Caderno Equilíbrio, maio, pp. 8-10.
- Foucault, M.** (1984) *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- Fraga, Alex Branco** (2006). *Exercício da informação: governo dos corpos no mercado da vida ativa*. Campinas: Autores Associados.
- Goellner, Silvana** (1999). *Bela, maternal e feminina: imagens da mulher na Revista Educação Physica*. Tese (Doutorado) – Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp.

- (2003). *Bela, maternal e feminina: imagens da mulher na* Revista Educação Física. Ijuí: Unijuí.
- Gonçalves**, Antonio Giovani Boaes (2002). *A plasticidade dos usos sociais do corpo de classes populares em São Luís*. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Unesp, Araraquara.
- Gore**, Rick (2000). “Limites do corpo: até onde chegar?”. *Revista National Geographic-Brasil* (set.): 49-75.
- Hasse**, Manuela (1999). *O divertimento do corpo: corpo, lazer e desporto na transição do século XIX para o XX, em Portugal*. Lisboa: Temática.
- Jacques-Dalcroze**, Emille (1920). *Le rythme, la musique et l'éducation*. Paris: Editions Foetich.
- Le Breton**, David (1995). *Anthropologie de la douleur*. Paris: Métailié.
- (1992). *Sociologie du corps*. Paris: PUF.
- (2004). *Que sais-je? La sociologie du corps*. 5. Ed. Paris: PUF.
- Lévi-Strauss**, C. (1974). “Introdução à obra de Marcel Mauss”. In: **Mauss**, M. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Edusp, V. 1.
- Louro**, Guacira Lopes (2000). *Currículo, gênero e sexualidade*. Porto: Editora Porto.
- Macedo**, Adriana y Mara Nunes (2001). “Um casamento perfeito!” *Companhia Athletica Magazine*, II (6): 70.
- Mauss**, Marcel (1974). *Sociologia e antropologia*. São Paulo: EPU/EDUSP (Cap. I- Noção de Técnica Corporal), pp. 211-233.
- Nóbrega**, Terezinha Petrucia (2001). “Agenciamentos do corpo na sociedade contemporânea: uma abordagem estética do conhecimento da Educação Física”. *Revista Motrivivência*, NEPEF-UFSC, Florianópolis (16).
- Pasolini**, Pier Paolo (1990). *Os jovens infelizes: antologia de ensaios corsários*. São Paulo: Brasiliense.
- Pedraza** Gómez, Zandra (1999). *En cuerpo y alma: visiones del progreso y de la felicidad*. Bogota: Universidad de los Andes.
- Prieto**, Felipe (2001). “Del vivir bien al estar bien”. Conferência proferida no *Congreso Colombiano de Historia de la Educación Física*. Bogotá, out. (tradução livre da autora a partir de transcrição de fita da conferência proferida).
- Ribeiro**, Renato Janine (1994). “Apresentação”. In: **Elias**, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Sant'Anna**, Denise (1994). *La recherche de la beauté: une contribution à l'histoire des pratiques et des représentations de l'embellissement féminin au Brésil-1900 à 1980*. Thèse (Doctorat en histoire et civilisations) - Université de Paris VII, Paris, 2 V.

- (2000). “História do conforto na cidade de São Paulo. Anos 90”. *Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS*, Porto Alegre, (14): 162-183.
- (2001). “É possível realizar uma história do corpo?”. In: **Soares**, Carmen (Org.). *Corpo e história*. Campinas, Autores Associados, pp. 3-23.
- (2002). “O corpo na cidade das águas”: São Paulo (1840-1910). *Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados História e do Departamento de História da PUC/SP*. São Paulo: EDUC, (25): 99-114.
- (2003). “Partilhas e fomes brasileiras”. *Revista Glob (A . L.)*, Porto Alegre, jan. 2003, N. 0.
- Sfez**, Lucien (1995). *A saúde perfeita: críticas de uma utopia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva**, Ana Márcia (2001). *Corpo, ciência e mercado: reflexões acerca da gestão de um novo arquétipo da felicidade*. Campinas: Autores Associados.
- Soares**, Carmen Lúcia (1998). *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*, Campinas, Editora Autores Associados.
- (2002). “Cultura de movimento”. *Revista do SESC/SP- Corpo, Prazer e Movimento*, pp. 15-23.
- Vago**, Tarcísio Mauro Vago (2002). *Cultura escolar, cultivo de corpos*. Bragança Paulista: EDUSF.
- Valéry**, Paul (1991). *Variedades*. São Paulo: Iluminuras.
- Vaz**, Alexandre Fernandez (1999). “Treinar o corpo, dominar a natureza: notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal”. *Cadernos Cedes* (Org. de **Soares**, C. L.), Campinas, 19 (48): 89-108.
- (2001). “Memória e progresso: sobre a presença do corpo na arqueologia da modernidade em Walter Benjamin”. In: **Soares**, C. L. (Org.) *Corpo e História*. Campinas: Autores Associados, pp. 43-60.
- Vigarello**, Georges (Dir.) (2005). *Histoire du corps: de la Renaissance aux Lumières*. V.1. Paris: Seuil.
- (2001). “L’invention de la gymnastique au XIX siècle: mouvements nouveaux, corps nouveau”. In: **Vigarello**, Georges (Org.) *Anthologie de textes historiques*. Paris: EPS, pp. 123-132.
- (1978). *Les corps redressés: histoire d’un pouvoir pédagogique*. Paris: Jean-Pierre Delarge.
- (1996). *O limpo e o sujo: uma história da higiene corporal*. São Paulo: Martins Fontes.
- (1999). *Le sain et le malsain: sante et mieux-être depuis le Moien Âge*. Paris: Seuil.
- (2004). *Histoire de la beauté: le corps et l’art d’embellir de la Renaissance à nos jours*. Paris: Seuil.

Vincent, Gérard (1992). “Uma história do segredo?”. In: **Prost, Antoine y Gérard Vincent** (Orgs). *História da vida privada: da Primeira Guerra aos nossos dias*. V.5. São Paulo: Companhia das Letras.

Zarankin, Andrés (2002). *Paredes que domesticam: arqueologia da arquitetura escolar capitalista*. Campinas: Centro de História da Arte e Arqueologia, IFCH-Unicamp-Fapesp.

SEGUNDA PARTE

ESTÉTICAS



Sensíveis dimensões

Éden Silva Pereti y Ana Márcia Silva

APROXIMAÇÕES ESTÉTICAS

A experiência estética, experiência da distância do real em relação a nós, experiência também da distância entre o real tal como é e qual poderia ser; essa experiência pode configurar um caminho privilegiado da aprendizagem ética por excelência, que consiste em não recalcar o estranho e o estrangeiro, mas sim em poder acolhê-lo na sua estranheza.

(Gagnebin, 2001: 72)

A estética carrega cicatrizes em sua pele. Durante toda sua existência, enquanto conceito constituído sofreu gradativas transformações em seu significado e em sua aplicação. Ao observarmos suas raízes podemos encontrar suas origens etimológicas no interior do pensamento e da língua grega sob a forma de *aísthêsis*, o que, segundo Peters (1974: 19), se aproximaria dos nossos conceitos contemporâneos de “percepção, sensação”. Contudo, desde a Grécia antiga, inúmeros debates filosóficos acerca desta temática conturbaram e inflaram grandes períodos históricos, e justamente do confronto das perspectivas de diferentes pensadores surge o movimento necessário que sustenta a caminhada deste conceito pelo passar dos séculos.

É de forma recorrente que encontramos na obra de inúmeros autores, clássicos e contemporâneos, a indicação de que o pensamento de Platão aparece como grande precursor das teorias estéticas ocidentais. A estética platônica oferece-se como tronco *mater* do pensamento ocidental, mas o faz não de forma lisa e linear, e sim curva, turva e atravessada por micro e macro rupturas. No fundamento da estética platônica podemos encontrar o princípio de um Belo absoluto, um *Belo-em-si* (Platão, 1983: 42). Este princípio acabava emprestando uma dimensão objetiva e

absoluta à Beleza, podendo confundir-se, por vezes, com a idéia de um Deus, com uma imagem divina, uma vez que se apresentava como um princípio transcendente ao eu e ao mundo. Nesta perspectiva, seria uma forma pura e exterior à própria razão que a concebe (Huisman, 1994: 21, 27). Precedido por alguns princípios filosóficos tecidos por Sócrates e reverberando nos construtos filosóficos de Aristóteles, o pensamento sobre a estética construído por Platão encontra forças para ecoar por muitos séculos seguintes e, ao ser constantemente redescoberto, acaba influenciando fortemente grandes filósofos e artistas da Idade Média e da Renascença.

É na extensão do século XVIII que podemos identificar profundas transformações no pensamento ocidental. No que se refere especificamente às reflexões acerca da estética, é possível perceber um movimento orbital de alterações nas perspectivas e fundamentos da discussão. A sua antiga concepção, mais dogmática e objetiva, começa então a ceder espaço para uma atitude mais relativista e subjetivista, movimento este que poderia então se apresentar como reflexo de uma migração de matizes epistemológicas anteriormente calcadas sobre uma abordagem mais ontológica para uma perspectiva mais próxima da psicologia, como nos sugere Huisman (1994: 31).

Desta maneira foi possível a germinação de outro grande e forte tronco no pensamento ocidental sobre a estética, o qual passou a apresentar como eixo central a monumental contribuição de Kant. Mas no momento em que nos detemos sobre os fundamentos de sua obra, nos é possível perceber algumas das diferentes escolas e correntes filosóficas que acabaram influenciando e inspirando o seu desenvolvimento. Kant, por assim dizer, transcende e projeta-se para além de sua plural base de partida que se estende desde o relativismo cartesiano até o sensualismo anglo-saxônico, passando por inúmeras outras contribuições como o intelectualismo leibniziano, o pensamento de Locke, Dubos, Diderot e Baumgarten.

Talvez este último, Alexander Baumgarten, mereça aqui um pequeno espaço de ressalva, uma vez que é indicado por muitos autores como um dos grandes responsáveis pela uso moderno do termo estética, pontuando sua transformação em uma nova disciplina filosófica que visava dar conta da teoria do Belo e da Arte, como se fora pretensamente uma ciência da “cognição sensitiva”. Com esta contribuição, auxilia na solidificação da alteração profunda do significado do próprio termo –que anteriormente referia-se àquilo “pertinente aos sentidos”– para um sentido que perdura até nossos dias atuais onde se refere àquilo “pertinente à

beleza e à arte”. E esta significativa alteração semântica reflete, para Marcuse (1992: 162), algo muito mais profundo do que uma simples inovação acadêmica.

Em seu entendimento, as cicatrizes filosóficas que o termo *estética* carrega explicitam o tratamento repressivo dos processos cognitivos sensuais¹ e, portanto, corporais do humano. A disciplina da estética instalaria assim a *ordem da sensualidade* contra a *ordem da razão*, almejando com isso uma libertação dos sentidos e a possibilidade de construção de uma base mais firme para a civilização, no momento em que incentiva suas outras potencialidades (Marcuse, 1992: 163).

O núcleo da discussão sobre a estética encontra seus matizes desenrolando-se sobre estas contradições e antagonismos de fundo, já indicadas nas colocações de Marcuse. Diferentes autores partem de polarizações e oposições entre o racional e o sensorial para daí desdobrarem proposições de intersecção, fusão ou diálogo entre ambas, ou mesmo através da adição de outras dimensões à leitura esquemática destas relações.

Nesta direção, na obra de Kant (1993) é possível entender a proposição da existência de uma terceira faculdade: o *juízo*. Esta faculdade propicia a intersecção e a mediação, por meio do sentimento de dor e de prazer, entre aquilo que ele viria a chamar de *razão teórica*, fonte dos princípios apriorísticos da cognição – e a *razão prática*– constituída a partir das condições de liberdade frente às leis morais, tendo a vontade como fonte dos desejos. As possibilidades do julgamento permitem, assim, transitar neste continuum que se constitui a liberdade, vinculando as faculdades inferiores e superiores do humano.

Observando o núcleo central da sensualidade, Kant ainda nos indica a “receptividade” como sendo a sua natureza essencial, o processo cognitivo obtido através de sua afetação por determinados objetos (Kant, 1993). Quando derivada da percepção da “forma pura” deste objeto, a percepção estética caminha acompanhada, par e passo, com o sentimento de prazer, uma vez que, enfim, foi possível tocar o “belo”, a sua representação mais pura. Contudo, Kant ainda considera que, mesmo essencialmente subjetiva (uma vez que propicia o sentimento de prazer), a percepção estética também carrega consigo a ambigüidade, ao menos

1 Marcuse (1992: 163) indica neste termo um jogo com a ambigüidade etimológica, uma vez que *Sinnlichkeit*, em alemão, pode se referir tanto a *sensorial* – a percepção sensório-cognitiva e sua representação – como a *sensual* – a gratificação instintiva (especialmente a sexual) –. “Essa dupla conotação é preservada na linguagem cotidiana e filosófica e mantém-se no uso do termo *Sinnlichkeit* para o fundamento da estética”.

em germe, de se aproximar de uma dimensão universal, uma vez que este mesmo prazer provém da forma pura do próprio objeto.

Esta representação da forma pura do objeto somente é possível através do jogo da imaginação; uma imaginação estética que, embora essencialmente receptiva e sensorial, também é criadora ao constituir a própria beleza. Uma imaginação que acaba representando o objeto como um “ser que *se* é livremente”, abdicando com isso da possibilidade de julgá-lo baseada em critérios e termos de utilidade, intento e propósito; o que, desta forma, ajuda a compor aquilo que Kant denomina “intencionalidade sem intento” (en Marcuse, 1992: 160). A dimensão estética, portanto, figura em seu pensamento como o meio onde os sentidos e o intelecto se encontram, mediados por aquilo que denomina de terceira faculdade mental: a imaginação.

Com o predomínio do racionalismo, o conteúdo e a validade da função estética foram sendo gradualmente reduzidos, e assim a sensualidade, rebaixada como dimensão confusa e passiva, conseguiu sustentar somente os resquícios de sua dignidade filosófica quando localizada numa posição epistemológica subordinada. No momento em que passa a ser considerada uma faculdade inferior, consegue encontrar sua pouca validade apenas quando se transforma em mera fornecedora de substratos e matéria-prima para a ocupação suprema das faculdades superiores: a cognição. Neste sentido, para Kant, havia um válido esforço na busca por uma reconciliação estética na mediação entre sensualidade e razão –duas esferas da existência humana que foram separadas à força, indicando um movimento em direção ao fortalecimento da sensualidade em detrimento da tirania imposta pela razão.

Este grande tronco filosófico, simbolizado por Kant e seus princípios, alimentou e germinou inúmeras outras ramificações, influenciando de forma determinante outros grandes pensadores. Dentre eles, Huisman (1994: 42) prefere atribuir um maior destaque às obras de Schiller, com suas *Cartas sobre a Educação Estética*; Schelling, propondo a atividade estética como órgão geral da filosofia; Hegel, um dos maiores estetas de todos os tempos; e Schopenhauer, com sua “contemplação estética” e seus matizes metafísicos.

As conseqüentes ramificações que a floraram no pensamento moderno, posteriores à escola da *estética positivista*, nasceram justamente do embate e de profundos movimentos críticos. Grandes representantes deste momento histórico encontravam-se no interior da reconhecida Escola de Frankfurt, tendo como

expoentes de sua perspectiva filosófica nomes como Walter Benjamin, Herbert Marcuse e Theodor Adorno, todos com sua crítica tenaz à reificação e ao totalitarismo.

Outra importante contribuição crítica no campo da estética é o pensamento de Ernst Bloch. Coerentemente com seus princípios baseados no materialismo dialético e nos horizontes da esperança, constrói uma ácida crítica àquilo que denominou de *estética burguesa* (Bloch, 1979: 88), a qual apresenta como traço fundamental o gozo sereno da contemplação e, dessa maneira, por meio da forma, acaba fazendo com que a beleza supostamente elimine, de uma maneira indiferente, a matéria e suas tendências e tensões intrínsecas.

Neste sentido, Bloch contrapõe-se à complacência desinteressada em relação ao objeto construída por Kant, bem como aos matizes metafísicos a ela incorporada por Schopenhauer e seu “puro olho universal”, uma vez que não compartilha com o entendimento que, segundo ele, daí se desdobra, no qual aparece uma representação da arte como um aquietante e um mundo justificado esteticamente e de maneira uniforme ao nível de uma perfeição formal idealista. Para Bloch, o grande risco que aqui se corre é justamente encerrá-lo em uma aparência abstrata, em um mundo fechado sem solução de continuidade, podendo reduzir hegemonicamente a realidade e sua riqueza apreendida esteticamente, às mesmas categorias e interpretações, ou seja, reduzi-las a um esquema flácido e sem tensão (1979: 388).

Propositivo, Bloch rechaça aquelas abordagens que concebem uma experiência estética passiva, compositoras de uma arte abstrata, e fundamenta-se no princípio de uma experiência concreta e uma arte que se pautem em sua materialidade, da qual não se pode furtar o seu movimento desiderativo e de sua inerente tendência. Sustenta-se em uma perspectiva que considera o mundo sempre em seu estado inconcluso e, por isso mesmo, vê na realidade –justamente por considerá-la em sua totalidade– a sua riqueza real: sua abertura e seus latentes processos. De forma coerente com este entendimento, a concepção de arte proposta por Bloch só pode ser uma arte não fechada, uma “representação da tendência e da latência de seus objetos como uma pré-aparência levada até o fim”. Neste sentido, portanto, a arte como uma pré-aparência não é uma totalidade “senão, por onde queira, somente uma perspectiva desta totalidade, uma perspectiva sobre a perfeição imanente destes objetos extraída dos mesmos objetos representados” (1979: 389).

Assim sendo, para Bloch, a arte está fundamentalmente caracterizada como uma pré-aparência real, como uma *pré-aparência imanente-conclusa*. Uma pré-aparência que se encontra calcada sobre o horizonte do real, diferindo radicalmente da ilusão estética que acaba por distanciar-se da vida. Compreender a arte enquanto conteúdo entendido de forma utopicamente real pode lhe emprestar a concretude necessária para distanciar-se de qualquer pré-aparência abstrata e ilusionista na qual poderia perder-se; da mesma forma que ajuda a criar, no lugar do despropositado prazer artístico, uma relação mais profunda com o conhecimento e, no ápice da profundidade deste movimento, com a própria matéria *da esperança inteligida* (1979: 390).

Permitirmo-nos pensar em uma experiência estética que se aproxime de uma mediação com esta concepção de arte mais concreta de Bloch, pode nos conduzir, em um certo sentido, aos interstícios da matéria e à concretude porosa do objeto que a nós se oferece. Nos revela um objeto transpassado por suas linhas e entrelinhas, pelo dito e pela pausa, pelo contratempo das moléculas. Neste sentido, a experiência sensitiva encontraria as raízes de sua força não somente nas formas, luzes e cores da dimensão física e palpável do objeto. Igualmente poderia fazê-lo a partir de sua dimensão silenciosa, de suas brechas, espaços e vazios, justamente onde germinam as possibilidades daquilo que ele *ainda-não-é*.

Eis então que é dada à matéria a possibilidade de se desvelar. Eis a possibilidade para que se aflore do interior daquilo que até então era matéria morta, uma outra dimensão dela mesma. Uma instância da coisa, ainda opaca à nossa percepção, pode assim principiar um movimento vivo; deflorar-se. Eis que o conceito se cala e a coisa enfim pode confidenciar suas entranhas à nossa percepção, sussurrando algo de incompreensível ao nosso corpo, o qual, mesmo trêmulo e instável, pode se permitir a aproximação sensível do objeto. Mesmo entorpecido no diálogo com a coisa, ao corpo ainda é dada a possibilidade de equilibrar-se na concretude estreita de seus limites. Os mesmos limites que se oferecem como fronteiras de si e, sincronicamente, possibilitam –ao menos em potência– a troca com tudo aquilo que lhe é exterior, aquilo que é estrangeiro a si.

A *coisa* nua, diante do corpo, pode confessar o pulsar vivo do interior de sua materialidade e explicitar que aquilo que ela *é* transcende a própria matéria da qual é feita. Mas esta nova e transcendente possibilidade de existência que a ela é dada, paradoxalmente, tem sua verdade na concretude íntima e dialética de sua pura e turva materialidade. A perspectiva que liberta a matéria morta do reducionismo

ao qual foi confinada identifica justamente na concretude e nos espaços de sua configuração material aquilo que a projeta e potencializa para além dela, mesmo sem sair de si mesma, enquanto um *ser-em-possibilidade*.

CO-PRODUÇÃO E RECONHECIMENTO

Quando falo de poesia, não penso nela como gênero. A poesia é uma consciência do mundo, uma forma específica de relacionamento com a realidade. Assim a poesia torna-se uma filosofia que conduz o Homem ao longo de toda a vida.

(Tarkovski, 1998: 18)

Ao buscarmos uma forma ilustrativa para representar uma experiência estética poderíamos notar que ela apresenta um movimento interno integrado e não-linear; uma completude e inteireza em sua existência que carrega um certo grau de autonomia em sua caminhada em direção a uma culminância de si, mas não necessariamente a um término ou uma consumação, mas sim ao ápice de seu núcleo, para onde se empurra e de onde começa. Como um mosaico múltiplo, a experiência estética poderia então se oferecer viva e pulsante, composta por inúmeros fragmentos de si, que se diluem e alternam no próprio todo que são. E como toda visceral experiência, ela pode carregar em si um elemento de padecimento, de sofrimento, em um sentido amplo; do contrário não seria *incorporada*, não seria uma dimensão do próprio corpo.

Nesta direção, um prazer hedonista não se apresentaria como pressuposto básico no interior de uma experiência estética. No entendimento de Cavalcante (2002: 2) a experiência estética está mais ligada à “reflexão estética” do que, propriamente, ao “prazer estético”. E se daí partíssemos, poderíamos pensar que os elementos constituintes deste tipo específico de experiência não são necessariamente vinculados à exigência de um sentimento positivo, mas sim nos é possível uma perspectiva que admite sua realização também diante do feio, do cruel ou do disforme, uma vez que, quando imerso em uma relação mediada pela experiência estética, é dada ao sujeito a oportunidade de não se relacionar estritamente com o objeto em sua negatividade mas sim com a função de suas próprias “faculdades afetadas pela negatividade do objeto” (Cavalcante, 2002: 4).

Neste movimento relativizante dos atributos delimitadores de uma experiência estética, além de admitirmos a responsabilidade tanto da positividade como da negatividade do *tema* no processo de eclosão do fenômeno, também podemos entender que o mesmo não se dá exclusivamente no interior do campo da arte e de suas obras específicas.

Neste contexto aqui proposto, ainda fica em pé diante de nós, a possibilidade de dispararmos o processo de uma experiência estética mesmo em uma relação mediada por uma ‘não-obra’ de arte. Considerar uma relação mediada por aquilo de poético, que se encontra esparramado no interior da matéria do mundo, seja em um ambiente urbano e artificial ou mesmo nas infinitas possibilidades e estímulos contrastantes que a própria Natureza pode nos oferecer.

Se entendermos aqui a experiência estética como uma experiência própria de relação, acabamos dotando-a com o pressuposto básico da necessidade de existência de ao menos dois agentes. Uma experiência estética precisaria, portanto, da presença de uma relação entre sujeitos, ou mesmo entre sujeito e *tema*²; relações estas que talvez, no limite, em muito podem se aproximar, uma vez que para atingir a culminância de si, a relação estética necessita de uma co-produção entre agentes ativos que acabam se estimulando reciprocamente.

Mas buscamos aqui indicar com isso não necessariamente uma relação onde o objeto observado – outrora morto por nossas hegemônicas concepções – literalmente se manifeste em uma ação frente ao observador. Possibilitar, ao menos na percepção ou na imaginação do sujeito que observa, uma oportunidade viva de manifestar aquilo que existe em seu interior e em seus vazios, segundo uma medida de *reconhecimento*³.

Nesta direção, poderíamos perceber que a “atitude estética exige que o objeto seja co-produzido pelo fruitor de acordo com a imaginação, numa parceria como objeto-imaginário” (Cavalcante, 2002: 4). E desta forma, podemos aqui dotar o

-
- 2 Preferimos nos referir ao objeto da experiência estética como “tema”, emprestando assim uma expressão do universo de algumas linguagens artísticas como a fotografia e a música, indicando “o germe sobre o qual se procede e se desenvolve” a criação (*Pequeno dicionário brasileiro da língua portuguesa*, 1963: 1153). Com isto, temos o intuito de, ao menos semanticamente, ampliar as possibilidades de existência e desenvolvimento daquilo que a nós se oferece esteticamente.
 - 3 Justamente na ambigüidade do entendimento deste conceito: um saber do reconhecimento no “sentido de ‘fazer o reconhecimento de uma área’, isto é, de um saber preliminar que deixa aparecer o próprio do lugar para então proceder e habitar”, e no sentido “de ‘reconhecer um gesto’, agradecer” (Cavalcanti, 1988: 93).

tema, ou ao menos nossa percepção do mesmo, de uma dimensão mais ativa, uma vez que a concretude de sua presença –com suas formas, tons, texturas, luzes, vazios, sombras e silêncios– tem sua densidade dilatada, passando a ser um protagonista imprescindível no diálogo que cria e efetiva a própria experiência.

Goethe (1996) também contribui com esta nossa reflexão quando nos indica diferentes níveis de percepção e constituição do próprio *tema* quando observado pelo sujeito. Em seu entendimento, os diferentes estímulos externos que trazem os atributos do objeto à percepção do observador, em um certo sentido, também são co-produzidos por ele. Assim sendo, a percepção destes atributos consistiria em um processo composto por interpenetrações de diferentes fenômenos externos e internos ao sujeito, e que ocorreriam de forma não necessariamente linear e sequencial, mas sim complexa e sincrônica.

Neste contexto, os tons e as temperaturas das cores só seriam possíveis de serem percebidas no interior de um processo múltiplo de inter-relação entre muitas instâncias que vão desde a característica externa do objeto até os elementos culturais e a constituição fisiológica do sujeito observador. A existência de uma cor, neste raciocínio, somente seria possível no momento em que se estabelece, ao mesmo tempo, manifesto na pele do *tema* e na própria retina do sujeito. Desta forma, poderíamos dizer que nossa percepção das características do mundo só nos é possível devido a um fenômeno sincrônico de co-produção entre os elementos que compõem nossa subjetividade e aquilo que compõem os atributos específicos da coisa que a nós se oferece.

Cavalcante (2002: 4) ainda nos ajuda a pensar que quando imerso em uma experiência estética é possível, ao sujeito que se coloca diante do *tema*, a capacidade de explorar tanto as entranhas do mesmo como também as infindáveis possibilidades de seu próprio eu, dado que neste contexto pode se mais afastado liberado de sua existência cotidiana. Esta relação dialética instaurada pela experiência estética pode tornar possível ao sujeito uma forma de experimentar a si mesmo sendo o outro e, desta forma, acarretar em um sentimento de “prazer estético”. Prazer este que não se resume necessariamente a um simples sentimento fluido e distenso de fruição, mas sim se aproximaria mais de seu significado original na língua alemã, onde parece referir-se a uma suposta “apropriação e participação” do sujeito para com aquilo com que se relaciona. Assim sendo, para Giez (en Cavalcante, 2002: 4), o prazer estético seria o prazer sentimental de si mesmo e se realizaria dentro de um movimento oscilatório entre uma “contemplação desinteressada e uma participação experimentadora”.

ALTERIDADES E FRONTEIRAS

Aceitar a densidade histórica das epidermes talvez seja uma maneira de evitar sua claustrofobia. A aliança entre o visceral e o epidérmico não reduz a pele a um envelope protetor, insensível aos dramas do interior do corpo e indiferente aos atropelos do que lhes é exterior. Mas a compreende como um cérebro periférico, não apenas porque secreta as mesmas substâncias que os neurônios, mas por ser ela o teatro de tudo o que acontece no corpo e em suas relações com outros corpos.

(Sant'Anna, 2001a: 198)

Algo parece se re-significar quando passamos a pensar o corpo humano partindo das perspectivas apontadas pelos atributos que compõem uma experiência estética, isto é, a partir de um entendimento da complexidade e da sincronicidade de seus movimentos internos, bem como da co-produção indicada na relação sujeito e *tema*. O corpo que até agora se oferecia em uma concepção autista e isolada de tudo aquilo que lhe é externo, pode passar assim a conceber a interdependência e a necessidade de suas alteridades na construção de sua própria existência. A pele, que até então jazia abaixo da imagem de um invólucro, pretensamente asséptico, que separava o ser humano de tudo aquilo que nos era externo, pode assim encontrar outras possibilidades para seus limites e definições.

Pensar um corpo humano a partir da dimensão poética e da experiência estética é sugerir outras possibilidades para seus limites e fronteiras. Mas ao invés de fazê-lo dentro de um desejo de diluição ou superação das mesmas, o que poderia indicar um anseio paradoxal pela “supressão do próprio corpo”, é sim propor um mergulho mais radical na sua própria significação. Considerar que é na nua existência destes limites que nos é dado o “sentido de alteridade e a abertura para o outro” (Vaz, Silva e Assman, 2001: 81).

Neste sentido, pensar o corpo a partir de suas dimensões sensíveis é, em certa medida, também permitir-se pensar o *plural* –a diversidade e o múltiplo; é talvez pensar não mais em algo encerrado e só, mas sim poder preocupar-se com aquilo que está (ou é) além de nós, aquilo que nos é externo e, em certa medida, agora pode nos compor visceralmente. E se na origem do pensamento decidirmos tomar

este caminho, entrecruzando nossas trilhas –não muito longe do horizonte–, poderá nos aparecer uma sedutora discussão sobre ética.

Repensar os limites de nossa contemporânea pele narcísea também nos sugere uma discussão precedente que procure explicitar o entendimento e a percepção sobre nossa instância epidérmica. Uma discussão que parte justamente da materialidade empírica de nossa epiderme e propõe a multiplicidade de significados para a qual ela pode rumar. Assim sendo, junto com Sant’Anna (2001a, p. 194), poderíamos entender a pele não mais como um envelope que se limita a conter e reter a vida orgânica, mas sim como uma “interface que se oferece ao mundo como registro, enigma e veículo de passagem”. Não mais uma película que isola e define o indivíduo, mas sim um órgão dotado de uma sucessão de diferentes camadas em movimento. *Pele* não mais como capa, mas sim como dimensão do próprio corpo. Um corpo mais complexo e fluido, um sistema vivo e pleno de movimentos de difusão e interpenetrações. Permitir-mo-nos ser compostos por algo além de nossa própria dimensão fisiológica, em certa medida, pode nos auxiliar na potencialização e na ampliação da consciência de nossa existência. Perceber algo inorgânico fazendo parte de nosso ser-no-mundo pode sugerir uma outra perspectiva de relação para com este novo fragmento de nós, e desta forma emprestar um maior cuidado para nossas ações e reflexões.

Ao percebermos as esferas extra-humanas como elementos constituintes de nosso organismo, podemos esculpir em nossa percepção um outro entendimento das mesmas, uma outra perspectiva onde é dada a possibilidade daquilo que nos é estrangeiro –seja o ambiente construído pelo humano, seja o contexto natural– parecer-nos um pouco menos “anti-sujeitos” (Vaz, 2003: 164). Esculpir uma possibilidade viva para o substrato de um processo em cuja culminância poderíamos encontrar um *sujeito da natureza* (Bloch, 1979: 267). Uma natureza inorgânica não mais vista como um objeto ou um produto dado e morto, mas sim considerada a partir da energia que a principia, a energia da *produtividade* que nos expõe a *tendência* e a *latência* que dela transbordam, inerentes à própria vida.

Aqui se faz possível o que Gagnebin (2001: 72) aponta como “proximidade verdadeira” uma vez que outra significação sobre a pele e seus limites pode permitir o “reconhecimento da estranheza e da alteridade em sua radicalidade não camuflada”; e, desta forma, ao buscarmos uma re-significação das fronteiras do corpo podemos alimentar o substrato básico para a implosão de nossa histórica concepção de indivíduo isolado e auto-suficiente. Neste sentido, um reconhecimento

da alteridade de nossas peles parece carregar nas entrelinhas de si uma aguda crítica à esta nossa contemporânea projeção narcísea, bem como à sua conseqüente negação obscura para com o outro.

Estranhar-se talvez seja um bom início. Buscar desestabilizar as afirmativas naturalizadas pode propiciar alguns férteis conflitos e movimentos em nosso corpo. Estranhar a si e ao mundo; buscar nos limites e nos poros das peles que nos atravessam o estranhamento radical daquilo que nos constitui para tentar assim abrir no “corpo uma espécie de lacuna, de espaço-tempo inusitado” (Sant’Anna, 2001a: 205), nos desvencilhando de cansados automatismos e de nossas mortas e estagnadas fronteiras.

Para Bloch (1980: 496), a imagem de uma fronteira aparece como o setor mais adiantado do tempo, como um local privilegiado onde se pode decidir o tempo próximo. E com este entendimento nos ajuda a significar uma fronteira não mais como uma linha morta que divide dois territórios, seja geográfica ou politicamente, mas sim como uma instância viva de transição, como um espaço dialético onde coabitam, tensos, os movimentos de partida e de chegada; como o solo vivo que assiste as pegadas do estrangeiro (ou mesmo a suas próprias) calcando-se incessantemente em sua pele. Uma instância limítrofe mais permeável, a qual pode encontrar sua energia vital em sua intrínseca pré-disposição como potência e latência daquilo que será; daquilo em que se transformará quando tocada por aquilo que do *outro* fica no findar de seu movimento de troca.

A fronteira se encontra, portanto, em um estado eminente de renovação uma vez que não cessa de transformar-se em seu movimento constante de receber e doar ao estrangeiro de si. A fronteira é viva e, assim como uma pele, compõe visceralmente o núcleo daquilo ao qual se circunscreve. Desta forma, é dada somente à fronteira a possibilidade nua de refletir à flor-da-pele o movimento íntimo daquilo que se contorce *ainda-não-sendo* no núcleo daquilo que ela é e, ao mesmo tempo, reflete.

Como um constante espaço de instabilidade, a fronteira traz em si a dimensão do risco. Instável e insegura, a fronteira se faz palco de conflitos, perdas e ganhos. Aqui o risco de fronteira nos aparece como a morada paradoxal da *esperança autêntica* (Bloch, 1980: 497) e do medo paralisante, ambos na latência da espera pelo incógnito novo que acena seus lenços atrás de cada outro horizonte. Uma espera que empresta um movimento pulsante e contraditório a esta dimensão limítrofe do ser e do território.

Uma experiência estética pode assim sugerir ao corpo uma pele-fronteira não mais como uma embalagem, mas sim como o setor vivo e mais adiantado de si; como o órgão mais periférico do organismo, e não por isso menos visceral e íntimo. Uma pele-fronteira que não se basta na fisiológica epiderme, mas sim se projeta no espaço, incorporando matizes da alteridade; captando aquilo que do estrangeiro compõe o organismo que *é*. Uma pele que pode ajudar na transformação do corpo humano em um território, em um “território de ressonâncias” (Sant’Anna, 2001b: 99), destituído em grande parte de sua dimensão autista.

Uma pele que permite-se –enquanto um elemento constituinte do corpo– a consciência de ser composta por instâncias plurais, inclusive por esferas extra-humanas, pode potencializar em si mesma uma discussão sobre ética. E assim, na profundidade do encontro entre os conjuntos de heterogeneidades que a compõem, “sem excluir as forças e diferenças entre os seres em contato”, podemos tê-la enfim como palco e protagonista de uma relação entre “agentes de uma composição metaestável” (Sant’Anna, 2001b: 96). Composição esta que, do alto de seus pressupostos de “co-operação”, diálogo e conflito entre diferenças, nos exige uma maior reflexão sobre a ética.

Mas também a ética é histórica, como qualquer outra criação humana. A ética precisa sempre se redescobrir no interior das possibilidades que o presente a ela oferece; precisa retirar do substrato real daquilo que lhe é contemporâneo, as forças vitais para reinventar-se. E se a tomamos não como um “sistema cristalizado de normas e leis”, mas sim “como um horizonte” (Pegoraro, 1988: 101), como algo que se insinua como uma possível direção para o humano, acabamos admitindo a existência de algo que pode sugerir uma diretividade para nossas ações.

A ética reivindica o plural, o diverso, o diferente, uma vez que só existe na relação. Não nos é possível sermos éticos de uma forma isolada. Talvez não seja possível nem mesmo *sermos* éticos, mas sim apenas conseguirmos construir momentos de diálogo ou interação mediados pela ética. Preferimos aqui pensar em uma dimensão fugaz da ética, uma vez que ela pode se oferecer como uma onipresença na consciência e nas intenções de um sujeito, ao mesmo tempo em que pode se mostrar frágil e provisória em suas relações cotidianas. Não somos éticos, mas podemos estabelecer em nossas vidas quantas relações éticas quisermos ou pudermos. Poderíamos dizer, portanto, que a ética habita a latência das fronteiras de nossos corpos, o espaço vivo das possibilidades.

Sant'Anna (2001b: 94) nos indica uma possibilidade de construirmos condutas éticas em nossa vida cotidiana, mediadas por aquilo que denomina de “relações de composição”. Nos remete a uma especial atenção às miudezas da vida e do cotidiano, e justamente nelas encontra o substrato para compor relações onde os elementos protagonistas não pressupõem nenhuma degradação ou diminuição recíprocas. Neste pensamento, uma “relação de composição”, ao invés de diluir as diferenças, as reforçaria, e na tensão aí criada poderia permitir a abertura da possibilidade de uma co-produção, de uma construção plural entre seres heterogêneos.

Sensível lentidão

a força dos fracos é o seu tempo lento e nosso esforço deve ser o de buscar entender os mecanismos dessa nova solidariedade, fundada nos tempos lentos da metrópole e que desafia a perversidade difundida pelos tempos rápidos da competitividade.

(Santos, 1990: 12)

A experiência estética poderia assim nos trazer uma concepção de corpo que não priorize necessariamente eficácia, potência, força, performance ou mesmo velocidade; mas sim poderia revelá-lo pesado, denso, lento e consistente. O corpo seria assim capaz de possuir a lentidão que poderia trazer ao humano algumas dimensões da densidade orgânica de seu corpo, “a espessura do tempo, o peso de sua presença, a riqueza ofertada pela variação de seus ritmos” (Sant'Anna, 2001b: 18). Desta forma a possibilidade da lentidão pode nos trazer em suas costas, tal qual um caramujo, alguns questionamentos um pouco mais radicais sobre nossos acelerados passos. Ou ao menos nos perguntar, com vagar e tranqüilidade, para onde é que queremos ir tão depressa.

“A lentidão como escolha”, como opção, pode ampliar as possibilidades de construção de um contexto ético, uma vez que multiplica os caminhos de possíveis relações do humano. A lentidão como atitude, ou mesmo como ausência desta, apresenta uma diretividade ativa ao propor um contraste com a superficialidade e fugacidade do mundo em que atualmente vivemos. Aquilo que é lento pode realçar com fortes linhas a densidade das coisas; a lentidão pode dilatar os relevos e as

diferenças entre aquilo que atravessa e aquilo que ela não é. A lentidão, portanto, se posiciona em um lugar muito distinto e distante de uma simples oposição à velocidade; onde as relações acabam sendo muito mais complexas do que simples opostos polarizados, uma vez que “a lentidão definida como o contrário da velocidade permanece sua escrava” (Sant’Anna, 2001b: 17).

Partindo dos preceitos que atravessam e sustentam uma proposta sensível de concepção do corpo, poderíamos vislumbrar, ao menos em latente possibilidade, um contexto onde aos sentidos fosse dada a oportunidade, em alguma dimensão, de também se fazerem protagonistas no processo de construção do conhecimento. Um processo que talvez seja possível somente se mediado pelo não-conceito, por uma percepção mais radical e sensível daquilo que *é* no interior das coisas; por um mergulho na *poesia do mundo* que nos permite penetrar naquilo que ela nos sugere, sem uma mediação tão direta do conceito, mas sim mediado por uma racionalidade mais ampla e aberta, mais sensível e porosa.

Mergulharmos na poesia do corpo e lá, nos interstícios da própria matéria, vermos cintilar os espaços vazios que dela brotam. Abdicarmos da necessidade da potência, da utilidade e da performance, para permitirmo-nos tentar perceber os múltiplos que nos compõem; a matéria, os espaços, brechas e germes que nos atravessam; as alteridades e seus matizes; a imensa pele e seus limites. Uma possibilidade de “valorização do momento de reconhecimento do próprio corpo e dos outros, não mais como domínio e progresso, mas como reconciliação”; onde seria preciso “estar atento ao reconhecimento dos limites e das fraquezas, as próprias e a dos outros, renunciando, portanto, à busca incessante do progresso” (Vaz, 2001: 95).

Incorporarmos uma “preocupação estética” a nossas reflexões sobre a educação do corpo, nos ajuda a perceber que uma radical Educação Física não pode fenecer somente diante dos desejos de domínio e de condicionamento físico e moral, anunciados de forma latentes à sociedade desde os princípios da referida área de atuação, trazidos pelos “modernos” métodos ginásticos europeus⁴, e que ainda hoje perduram na maioria de nossos espaços de educação e lazer, construindo assim uma perspectiva extremamente limitada e danificada de formação da sensibilidade dos sujeitos envolvidos. Assim sendo, caminhar junto a uma “preocupação estética” quando tecemos as reflexões acerca da educação do corpo

4 Para um maior aprofundamento sobre o processo de constituição dos métodos ginásticos europeus elaborados em meados do século XIX, consultar Soares (1994).

pode nos auxiliar na edificação de possibilidades de uma educação profunda da sensibilidade humana.

Incorporarmos uma “preocupação estética” a nossas reflexões sobre a educação do corpo, nos ajuda a perceber que uma radical Educação Física não pode feneceer somente diante do desejo pelo domínio e o condicionamento físico e moral dos sujeitos envolvidos. Pode, sim, se levantar diante da possibilidade de uma educação profunda da sensibilidade.

Nesta direção, a educação de um corpo que não seja limitado em si nos parece mais árdua e complexa, mas provavelmente também nos abre inúmeras outras possibilidades para uma maior consistência e densidade em nosso processo educativo. Pensarmos o corpo não mais como um indivíduo isolado, mas sim como um ser que em sua própria pele –tida agora como fronteira visceral, fluida e porosa– permite a coexistência de suas alteridades na constituição de si. Um corpo que, de certa forma, rompe a fronteira morta que o isolava do mundo, mas ainda lhe permite as singularidades de sua própria existência. Um corpo mais dilatado, que admite a sua densidade histórica e a complexidade de tempos que podem lhe constituir. Um corpo que nos permita nos percebemos não somente como organismos independentes, mas sim como “uma dobra” no complexo “tecido da vida”; algo que, paradoxalmente, pode se apresentar “autônomo e dependente em relação ao processo vital” (Sant’Anna, 2001b: 96).

A educação corporal a partir de sensíveis dimensões não busca um condicionamento fisiológico, mas sim a instauração de conflitos e desequilíbrios que, de alguma forma, possa sugerir outras percepções sobre a pele e os limites do corpo. Uma percepção que nos parece difícil se não através da mediação de uma experiência estética, de uma aproximação sensível e de *reconhecimento* da própria dimensão corporal e a do outro. Uma percepção do corpo, do movimento, do sentimento, que possibilite seu acolhimento segundo a medida e os espaços de suas próprias possibilidades.

Buscamos assim uma perspectiva que tente libertar-se de uma necessidade imperativa de explorar, e supostamente vencer, seus extremos limites. Uma perspectiva que busque re-significar mesmo o próprio desafio, uma vez que agora é possível propor que ele não mais esteja no desbravar de fronteiras, peles e limites, mas sim em um movimento que vise uma percepção mais radical daquilo que é o corpo, em sua profunda polissemia, multiplicidade e multivocalidade; nas suas plurais dimensões orgânicas, históricas e culturais.

Buscamos no corpo o “eco da essência da poiesis” (Cavalcanti, 1988: 98) que atravessa seus ossos, órgãos, pêlos e peles. Trilharmos as possibilidades do corpo na profundidade de suas contradições, nas texturas da dor e do prazer que se amalgamam na densidade da vida. Mergulharmos nesta densa complexidade que nos compõem procurando o “enquanto” da existência; vivermos a intensidade singular e viscosa da duração do instante-já de nosso existir. Buscamos enfim, referenciados em uma medida do *reconhecimento*, a consistência pulsante da vida.

Neste sentido, o acolhimento e a percepção da multiplicidade, pode se apresentar como algo muito além de uma percepção estética; pode, em verdade, nos ser uma relação ética. Perceber-se composto por matizes do *outro*, humano ou não, pode nos oferecer uma base mais ampla e consistente para nos relacionarmos com nossas naturezas interna e externa. Uma relação aberta sobre um contexto onde nos é dada a possibilidade de prescindirmos de ações para com o *outro* que se imponham mediadas pelas nossas modernas categorias de potência, eficácia e desempenho. Assim sendo, a educação de um corpo que diverge de uma concepção narcísea e isolada, tem como possibilidade de fundamento uma educação com matizes da estética e da ética: sensível e compromissada com aquilo que antes lhe era estrangeiro – “anti-sujeito” ou objeto.

Uma sincera Educação Física, uma honesta e radical educação corporal, passa por uma *educação estética*, uma educação da sensibilidade, uma educação da percepção e do acolhimento da *poiesis* que se encontra esparramada nas entranhas da matéria do mundo e do corpo. Uma educação que possibilite a construção de práticas e proposições que tenham o acolhimento da dimensão poética como referência central na mediação do humano com suas dimensões orgânicas e inorgânicas. Uma radical educação do corpo seria, neste sentido, também uma *educação para ética*. Uma educação que busque corroer nossa atual concepção narcísea de indivíduo e permitir que o corpo transcenda sua epiderme e admita as matizes da alteridade na constituição de si; visando com isso oferecer ao mundo estrangeiro de nós a possibilidade viva de nos compor as entranhas, transbordando-nos por nossas peles-fronteira.

Assim sendo, uma educação do corpo com sensíveis dimensões, no núcleo deste raciocínio, seria uma radical educação para o movimento. Seria uma educação para a fronteira, para o movimento implícito do *ainda-não*, o movimento vivo do devir, do “vir-a-ser”. Educar o corpo sensivelmente seria, portanto, educar para um movimento ao qual somente é dada a possibilidade orgânica de existência, no momento em que vem ao mundo embebido e carregado por dimensões éticas e



estéticas, caminhando lenta e humildemente em uma busca coletiva por uma maior consistência para a vida.



BIBLIOGRAFIA

- Barros, M.** (1993). *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Editora Record.
- Bloch, E.** (1979). *El principio esperanza*. Tomo II. Madrid: Aguilar Ediciones.
- (1980). *El principio esperanza*. Tomo III. Madrid: Aguilar Ediciones.
- Cavalcante, N. S.** (2002). *Considerações a respeito do “prazer estético” para Hans R. Jauss*. Disponível em <<http://venus.rdc.puc-rio.br/imago/site/recepcao>>. Acesso em 18 de nov. 2004.
- Cavalcanti, M.** (1988). “Arte e técnica”. In: *A questão da técnica*. *Revista Filosófica Brasileira*, Departamento de Filosofia – UFRJ. Rio de Janeiro, 4(2): 91-100.
- Gagnebin, J. M.** (2001). “Sobre as relações entre ética e estética no pensamento de Adorno”. In: **Ramos-De-Oliveira, N.**; Zuin, A. A.; Pucci, B. (Orgs). *Teoria crítica, estética e educação*. Piracicaba: Editora UNIMEP; Campinas, SP: Autores Associados, pp. 61-74.
- Goethe, J. W.** (1996). *Doutrina das cores*. 2. Ed. s. l.: Nova Alexandria.
- Huisman, D.** (1994). *A estética*. Lisboa: Edições 70.
- Kant, I.** (1993). *Crítica da faculdade do juízo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Originalmente publicado em 1793).
- Marcuse, H.** (1992). “A dimensão estética”, *Eros e civilização*. 8. Ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.
- Pegoraro, O.** (1988). “Técnica e horizonte ético”, *A questão da técnica*. *Revista Filosófica Brasileira*, Departamento de Filosofia – UFRJ. Rio de Janeiro, 4 (2): 101-110.
- Pequeno dicionário brasileiro da língua portuguesa.** (1963). 10. Ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- Pereti, E. S.** (2005). *Alteridades da pele, fronteiras do corpo*. Florianópolis, SC: UFSC. Dissertação (Mestrado em Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física). Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina.
- Peters, F. E.** (1974). *Termos filosóficos gregos: um léxico histórico*. 2. Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Platão.** (1983). “O banquete”. In: **Pessanha, J. A.** *Os pensadores*. 2. Ed. São Paulo: Abril Cultural, pp. 7-53.
- Sant’Anna, D. B.** (2001a). “Entre a pele e a paisagem”. *Projeto História: Natureza e poder*. *Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História*, São Paulo: EDUC. (23): 193-208.
- (2001b). *Corpos de passagem: ensaios sobre a subjetividade contemporânea*. São Paulo: Estação Liberdade.

- Santos, M.** (1990). “Metrópole: a força dos fracos é o seu tempo lento”. *Revista Ciência e Ambiente*. Santa Maria: Ed. Da UFSM; Ijuí: Ed. Da Unijuí, 7: 7-12.
- Silva, A. M.** (2001). *Corpo, ciência e mercado: reflexões acerca da gestação de um novo arquétipo da felicidade*. Campinas, SP: Autores Associados; Florianópolis: EdUFSC.
- Soares, C. L.** (1994). *Educação Física: raízes européias e Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Tarkovski, A. A.** (1998). *Esculpir o tempo*. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Vaz, A.** (2001). “Técnica, esporte e rendimento”. *Revista Movimento*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 8 (14): 87-99.
- (2003). “Educação do corpo, conhecimento, fronteiras”. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, SP: Autores Associados, 24 (2): 161-172.
- Vaz, A. F.; Silva, A. M.; Assman, S.** (2001). “O corpo como limite”. In: **Carvalho, Y. M.; K. Rubio**, *Educação Física e Ciências Humanas*. São Paulo: Hucitec, pp. 77-88.

Convertirse uno mismo en símbolo: cuerpo y trance en las religiones afroaruguayas

Teresa Porzecanski

INTRODUCCIÓN

Una característica propia de las religiones africanas –en su origen– ha sido configurar al mismo tiempo sistemas de creencias, sistemas cosmológicos y sistemas educativos, con escasa estructuración jerárquica vertical entre dioses y humanos, de modo tal que la comunicación entre mundo profano y mundo sagrado es más directa y fluida que en otros sistemas religiosos. Los estudios coinciden en destacar que son al menos tres los principios fundacionales de las religiones africanas, pese a lo variadas a lo largo y ancho del continente africano y a lo expuestas a múltiples influencias:

1. *Un principio de dinamismo vital*, a partir del cual el ser humano perpetúa la vida transmitida a él por sus antepasados y la continúa en sus descendientes, en un proceso cíclico e infinito, en el que la vida jamás desaparece.
2. *Un principio de energía perenne*, que está presente en todas las manifestaciones vitales, sean animales, minerales o vegetales, por lo que los dota de cierta “voluntad”.
3. *Una articulación entre la sociedad humana y el cosmos*, dentro de la cual circula la energía desde el cielo (“orum”) hasta la tierra (“aye”), pasando por todos los seres vivos.

Lejos de ser consideradas religiones “de introspección” o de “contemplación”, las religiones africanas suponen prácticas colectivas que involucran elementos físicos y simbólicos, y responden a una necesidad de obtener respuestas concretas por parte de lo sagrado.

LA UMBANDA: SINCRETISMO RELIGIOSO Y RITUAL

Si bien las prácticas umbandistas presentan variaciones significativas con relación a espacios geográficos y culturales diferentes dentro de América del Sur, denotando una sujeción a coordenadas relativas y a cambios culturales locales precisos –lo que invalida generalizaciones demasiado amplias respecto del fenómeno–, el estudio de los orígenes de estas creencias nos remite –en la mayoría de autores– a considerarlas emergentes de complejos sincretismos acumulativos.

Una combinación temprana de diferentes religiones tribales africanas, llevada a cabo en los barcos negreros que navegaban durante meses bajo condiciones de hambre y enfermedad¹, precedió a las combinaciones subsiguientes, ya en el continente americano, donde a las religiones y filosofías del blanco se les sumaría un trasfondo de religiones indígenas nunca totalmente dominado por la expansión colonial². Las reelaboraciones permanentes y conflictivas de estos sistemas religiosos, junto con sus obligadas adecuaciones a las nuevas circunstancias socioeconómicas, posibilitaron tanto la supervivencia de algunas creencias nativas como su gradual transformación.

Encontramos entonces, por un lado, el sistema y contenido de las religiones bantús –de Angola, Congo, Mozambique–, cuyos seguidores fueron los esclavos cuantitativamente mayoritarios en la trata que se introdujo oficialmente en Montevideo desde 1793. Por otro lado, se advierte una decisiva influencia de la religiosidad yoruba –de Nigeria, de Sudán–, hablantes de lengua nagó, la que adquiriría preeminencia significativa en el proceso de elaboración sincrética de los cultos afroargentinos. Conviene, entonces, referirse a estos dos insumos, cuyas manifestaciones se practicaron desde principios del siglo XIX en Montevideo y hasta 1890, momento en que denotan una notoria transformación, integrándose a la celebración del Carnaval³.

1 Varias obras dan cuenta de esta situación. Por ejemplo, Ramos (1979). Asimismo, Rama (1967). Un buen resumen se encuentra en el capítulo I de Pallavicino (1984).

2 Ver las investigaciones de Valente. Allí concluye: “En el Brasil las religiones Bantúes no sólo continuaron el sincretismo intertribal, ya iniciado en África, sino que se fundieron también con las religiones europeas y amerindias” (1977: 53).

3 Coinciden en este punto Ramos (1979), Pereda Valdés (1941), Rossi (1926), Bastide (1969).

BANTÚS, YORUBAS, TUPÍS

Las culturas bantús, aunque cuantitativamente mayoritarias en la trata, fueron más permeables que otras a la absorción de elementos nuevos⁴. Su religión, poco elaborada en el ámbito de jerarquías simbólicas, consistía en un culto a los antepasados reducido por la deculturación colonial a una base animista, en la que espíritus de ríos, bosques, montañas, piedras y plantas conformaban factores energéticos de vinculación a los espacios de identidad. Sin templos, con ceremonial sencillo a campo abierto (Bastide, 1969), un sacerdote llamado “embanda”, ayudado por un “cambone”, oficiaba para “atraer en cada individuo su espíritu protector (‘tata’) mediante canciones y rondallas; este estado de trance se llamaba ‘tener el sarao’” (Bastide, 1969). En las ceremonias de macumba practicadas en la región de Rio de Janeiro, los rasgos bantús modificados persisten en la intención de que los espíritus regresen a su encarnadura. Se trata siempre de “espíritus de muertos” –ya no necesariamente de antepasados, pues la experiencia esclavista destruyó linajes y genealogías– que son, en sentido amplio, predecesores “de toda la raza negra esclavizada” (Bastide, 1969). La modalidad y cualidad de estos espíritus depende de la influencia de otros cultos africanos, especialmente del yoruba, más estructurado en categorías y clasificaciones. Un fetichismo coligado a este animismo señala, de alguna manera, escaso grado de abstracción y una orientación pragmática, mágica de la religiosidad bantú.

El sincretismo bantú-gegé-nagó desarrolla a posteriori este fetichismo a un grado más representacional, vinculando colores y tipos de ofrendas alimenticias, los caracteres identificatorios de cada una de las “líneas de Nación” y de cada uno de los “orixás”. El “magismo” seguirá su proceso transformando la religiosidad africana en una práctica operacional que buscará la obtención de resultados concretos y específicos.

Según A. Ramos, las religiones bantús originales se asentaban sobre una organización de clanes totémicos y linajes que derivaron, más tarde, en América en los llamados “clubes”, “cofradías” y “sociedades de negros” (en Valente, 1977: 53 y ss). Sin embargo, lo que aquí importa es que “el estado de trance [...] es sin duda sobrevivencia de origen bantú”, según reconoce Valente (1977). Para Deschamps,

4 Bastide (1969: 103 y ss).

... las prácticas religiosas [de los bantúes] tienen por finalidad reforzar la vida, asegurar su perennidad dirigiendo la acción de las fuerzas naturales [...] Los bantú suelen declararse “muertos” en cuanto se sienten disminuidos. El ser es la fuerza; la fuerza es “la cosa en sí”, distinta de sus apariencias. Esta fuerza vital puede concentrarse en puntos esenciales o nudos vitales: el ojo, el hígado, el corazón, el cráneo. Pero todas las partes del cuerpo la poseen [...]. (1962:11)

Así, la fuerza vital rebasa los cuerpos y acude a los objetos que pertenecen a las personas, a sus gestos, a sus palabras. “Esta noción de fuerza vital [...] no está limitada al hombre vivo, sino que se extiende a los difuntos y a la naturaleza, por la cual circula a la manera de una corriente eléctrica. Existen inclusive acumuladores de fuerza: ciertas personas, determinados altares” (Deschamps, 1962:19).

Los muertos, así dotados, pueden desplazarse dentro de varias dimensiones, habitar lugares y encarnarse en personas del mundo de los vivos, irritarse, causar daño o brindar ayuda.

Los vivos permanecen vinculados con sus antepasados difuntos por una red de obligaciones. En primer término, debe asegurárseles en condiciones convenientes el arduo pasaje de este mundo al otro; para ello están las exequias. Después, para evitar que se consuman y se irriten y para asegurarse su protección, es menester sustentarles la fuerza vital por medio de ofrendas y sacrificios. (Deschamps, 1962:12)

Este intercambio supone un compromiso inscrito en el orden social:

El grupo social comprende los vivos y los muertos, con intercambio constante de fuerzas y servicios. Los muertos son los verdaderos jefes, custodios de las costumbres: velan sobre la conducta de sus descendientes a quienes recompensan o castigan según que los ritos y las leyes hayan sido observados o no. (Deschamps, 1969: 23)

Este control social hipostasiado es puesto afuera del propio centro de la responsabilidad directa de los vivos y colocado más allá, en los antepasados muertos en tanto alteridad, una alteridad a la vez lo suficientemente familiar y lo suficientemente ajena como para que, investida de poder, devuelva al grupo su identidad. “Los antepasados rigen así las relaciones entre los miembros del grupo” (Deschamps, 1962: 23), con lo que se asegura la organización frente a la cual los vivos tienen poca oportunidad de impugnación.

El trasfondo religioso yoruba-gegé-nagó, más fielmente conservado en su mitología, panteón y ceremonial que el bantú, operaba en América por medio de una organización sacerdotal más compleja y especializada en las funciones de adivinación, liderazgo y jefatura de cofradías y “naciones”. Un panteón de “orixás”⁵ –protagonistas de mitos y leyendas en los que cualidades y defectos humanos se ven enfatizados–, dependiente de un único dios creador llamado Olorum, se divide entre sí la responsabilidad de los diversos problemas de los hombres y se diferencia por el carácter y personalidad de cada uno de ellos. A estas deidades secundarias acceden los “egunes”, espíritus de antepasados que son en definitiva quienes poseen al “médium” o “cavalo”, brindando, a través de él, ayuda y sabiduría a los vivos. Ritos de iniciación muy formalizados que incluyen ayunos y bautismos fundan una línea genealógica no-biológica entre el iniciado y determinado “orixá”, en tanto que un proceso escalonado de jerarquías sacerdotales asciende gradualmente al iniciado al puesto de “*mae* pequeña”, “babalao”, “babalorixá” o “ialorixá”, a lo largo de períodos de siete años.

Bastide no ve diferencias realmente significativas entre el ritual yoruba tal como se practicó en Nigeria y tal como se practicaba en las diferentes regiones americanas, siendo sorprendente la fidelidad entre los rasgos americanos y africanos (1969: 112-118).

Se anota una marcada diferenciación de género en el sacerdocio yoruba –se trata de mujeres, en contraposición al sacerdote bantú, un hombre– y un trance de posesión estimulado por invocaciones a través de cánticos y bailes al compás de tres tipos de tambores en el que los “orixás” se “incorporan” a los “médium”. Vestimenta característica que clasifica colores, lugares, gestos y significados con cierta influencia musulmana como el “balangandás” (atuendo de cabeza), y una culinaria clasificatoria en las ofrendas de comidas y bebidas hacen pensar en un ritual más elaborado y estructurado que el de origen bantú. Con cultos de base comunal campesina, originados en pequeñas aldeas agrícolas, en culturas de tradición oral con división del trabajo elemental y fuerte integración localista, los yoruba crearon una espiritualidad siempre ligada al mundo concreto (Parrinder, 1980: 113).

Dos caracteres, sin embargo, coinciden en ambas tradiciones, la bantú y la yoruba: por un lado, el culto a las fuerzas animadas yacentes en plantas, animales,

5 Según Valente (1977: 78), la palabra “orixá” significa “imagen” en la lengua nagó.

ríos y acontecimientos climáticos; por otro, el culto a entidades –antepasados o dioses– sagradas que se manifiestan al hombre intermediadas por una comunicación codificada por el ritual.

En ambos, un tono de “magismo”, viabilizado por talismanes, piedras, collares, acerca esta religiosidad a cierto grado de pragmatismo operativo. “Los africanos [...] creen en la existencia de una energía latente en las cosas que no es visible en su apariencia exterior, pero que puede verse en los efectos que produce” (Parrinder, 1980: 30).

Un tercer carácter en el que confluyen ambas tradiciones lo constituye el trance: la circulación de la energía entre mundo espiritual y mundo humano, la posibilidad de obtener una respuesta frente a las interrogantes de la condición humana.

Los sincretismos acumulativos que dan origen a la religión umbandista en América resultan de complejas adecuaciones no sin conflicto y de cambios en los que las religiones indígenas desempeñan también su papel. Sería imposible, sin embargo, en este artículo hacer un inventario descriptivo de cada una de las religiones indígenas americanas según las diversas versiones reconstruidas y reinterpretadas por los especialistas. A efectos de delimitar el marco de referencia que estamos elaborando, es necesario restringir la influencia de la religiosidad indígena a la franja de las áreas costeras que recorre el este de América del Sur, lugar adonde llegaba, por otra parte, el desembarco masivo de la carga esclavista.

INDIOS Y AFRICANOS

En lo que se refiere a la entonces Banda Oriental, antiguo territorio de Uruguay al sur de Rio Grande do sul, hay por lo menos una etnia distintiva predominante cuyo trasfondo religioso es necesario tener en cuenta para la consideración del marco de referencia atinente a los rituales afrobrasileños en Uruguay: la tupí-guaraní. Respecto de la franja norte de esta región, W. Valente afirma que “fue de modo especial con la mitología Tupí-Guaraní que el sincretismo de influencia Bantú se mostró más característico” (1977: 60). Carneiro escribe que fue “la pobre mitología de los negros Bantús la que, fusionándose con la mitología igualmente pobre del amerindio salvaje, produjo los llamados ‘Candomblés de Caboclo’ en la zona de Bahía” (en Valente, 1977: 60).

La penetración de la religiosidad indígena en el africanismo supone una transformación de la parafernalia, de su simbolismo: “adoptan una indumentaria a la moda de los salvajes. Así, se visten con taparrabos, diademas, pulseras, brazaletes, casi siempre hechos de plumas. Usan collares, arcos, flechas y aljabas” (Valente, 1977: 61).

Sorprendentemente, a estos rituales –según Valente– se los denomina umbandistas en sentido estricto, dejando la denominación “candomblé” a secas para aquellos de neta predominancia africanista (1977: 61). La “línea de umbanda” designaría la resultante del sincretismo afroindio, y el “Candomblé de Caboclo”, en Bahía, así como el “Paje lanza”, en Amazonia y Piauí, refieren a un ritual más volcado a la celebración de encantamientos en que los espíritus que habitan ríos, fuentes, selvas, montañas, al son únicamente de maracas –calabazas adornadas con plumas– e invocados por el “*pajé*”, se manifiestan al hombre para protegerlo y ayudarlo (Gudolle, 1977: 217). La base chamanística de la religiosidad guaraní se sostiene sobre una jerarquización del liderazgo y de la autoridad del jefe religioso –*kará*– de modalidad radicalmente menos participativa que dentro del trasfondo africano, ya que solamente él es sujeto de trance y comunicación trascendente (Eliade, 1976).

La tradición chamanista sudamericana asegura un mayor verticalismo en la autoridad:

No es solamente el curandero por excelencia, y, en ciertas regiones, el guía del alma del difunto hacia su nueva residencia, sino también el intermediario entre los hombres y los dioses o los espíritus [...], también asegura el respeto de las prohibiciones rituales, defiende a la tribu contra los malos espíritus, indica los lugares en que hay caza y pesca abundantes, multiplica la primera, domina los fenómenos atmosféricos, facilita los nacimientos, revela los acontecimientos futuros, etc. Así pues, disfruta de un prestigio y de una autoridad, considerables en los pueblos suramericanos. (Valente, 1977: 74)

Se diría que en la organización del sistema yoruba-gegé-nagó, el poder está más equitativamente distribuido entre el babalao, los babalorixás o ialorixás, los cambones, los sacerdotes de Ifá (Gudolle, 1977: 74) y los hijos e hijas de santo, quienes, en diversos procesos de ascensión al sacerdocio mayor, realizan tareas de colaboración en el templo. Por otra parte, la masa de creyentes puede atravesar la línea que separa a líderes y seguidores con mayor movilidad y facilidad que en

el sistema chamánico, en el que el chamán goza de una posición privilegiada y excluyente (Carneiro, 1978: 25).

Brandao, recogiendo las ideas de Helene Clastres, afirma que se trata de un profetismo que postula un retorno a un “estado de naturaleza” intocado por la sociedad, un estado “por fuera de la sociedad terrenal en que el hombre guaraní deja, él mismo, de ser un hombre regido por su deficiencia” (1990: 15). Una actitud disolutiva de todo “contrato social” puede haber confluído en la idea de la muerte como tránsito en el trasfondo africano:

... estamos delante de un movimiento de búsqueda tribal de un lugar de dioses para la vida del hombre que en nada se confunde con los mesianismos y milenarismos acostumbrados de América [...] (Rodríguez Brandao, 1990: 15) [...], la negación pura y simple de cualquier tipo de sociedad, porque para que los hombres alcancen el Kandire de inmortales, se tornen próximos a los dioses, necesitan no habitar otra sociedad sino vivir fuera de cualquiera de ellas. (Rodríguez Brandao, 1990: 16)

La utilización de charutos, sahumeros para purificar, y bebidas fermentadas en el ritual –especialmente el cauim de origen tupí-guaraní– es atribuida por Valente a la religiosidad guaraní, en un señalamiento de Métraux respecto de la importancia de las bebidas fermentadas entre los guaraníes (Valente, 1977; Métraux, 1981). Pero lo más importante tal vez haya sido la posibilidad de que el espíritu incorporado en el trance por los “médiums” sea un “caboclo” –indio o mestizo de indio– (Métraux, 1981: 93), un ancestro indígena, y no un “preto velho”, ancestro negro africano.

A diferencia de lo que ocurre en las otras modalidades de esta religiosidad, en las que predominan, según los casos, los diferentes elementos africanos, cristianos o espiritistas, la referencia al ancestro (Métraux, 1981: 96) indígena significa un reconocimiento de las identidades americanas en el pasado mítico de los creyentes. Hay un desplazamiento hacia la creación de genealogías aculturativas que elaboren una continuidad entre el pasado y el presente, evitando la dislocación y la orfandad de los practicantes del credo.

Es en el “trance” donde confluyen los dioses secundarios del panteón yoruba, el culto a los antepasados de los grupos bantús, la manifestación de los espíritus de muertos del kardedismo decimonónico y las energías y voluntades vivas de una naturaleza animada por la religiosidad tupí. Asimismo, una vinculación importante

con los antepasados muertos se aprecia en la religiosidad apococua-guaraní –al chamán se le revelaba su vocación a través de un sueño en que un pariente muerto le transmitía un canto (Métraux, 1981)– y en la de sus supuestos antecesores, los guaykurúes, en quienes el ritual de endocanibalismo es atribuido a la “incorporación” –literalmente hablando– de los antepasados fallecidos (Porzecanski, 1989). De tal modo que el trance es el momento central, no sólo en la práctica del culto sino en el análisis de los acomodamientos, adaptaciones y transformaciones contextuales de la religiosidad afrobrasileña en Uruguay.

ETAPAS DEL TRANCE EN LOS RITUALES DE UMBANDA EN MONTEVIDEO

En Montevideo, la umbanda, en sentido estricto, a diferencia de la quimbanda y del batuque, representa la versión menos africanista del ritual. En la llamada “Umbanda blanca” aparece una base kardecista, el vestuario es predominantemente blanco, con collares o “guías” del color de cada “línea” y el uso de cánticos, muchos de ellos *a cappella*, sin toque de tambor. Cuando se practica toque de tambor, se lo hace de forma suave y contenida, en comparación con el que se practica dentro de la ambientación musical de quimbanda o de batuque⁶.

En los templos llamados de “umbanda cruzada” –o sea, en los que coexisten quimbanda y batuque con umbanda blanca–, el vestuario comprende colores distintivos relacionados con cada uno de los “orixás” o entidades, y los atuendos de cabeza responden a una neta influencia islámica (Porzecanski, 1989; Ayala, 1988).

“En la Umbanda los agentes de la posesión son sólo los espíritus de los antepasados míticos (egunes); en el Batuque [...] son los mismos orixás los agentes del trance” (Pallavicino, 1984: 35). En la práctica de “umbanda cruzada” se realizan dos sesiones consecutivas: primero, aquella en que descienden los antepasados míticos –espíritus de viejos esclavos negros (“pretos velhos”) y espíritus de indígenas de las tribus tupi-guaraní–, y luego, aquella en que descienden las propias divinidades: los *orixás* (Pallavicino, 1984: 35-36).

Por cierto que la ceremonia en que los médiums entran en trance reviste, por más diversa que sea, de acuerdo con las modalidades diferenciadas del ritual y

6 Diversas entrevistas realizadas con el Pae Armando de Oxalá, a partir de 1972 y hasta 1998.

con relación a los diferentes templos, un carácter formal mínimo que se reitera –con cierta flexibilidad– en la práctica religiosa: una estructuración percibida por el observador, pero también por el participante.

La preparación y la repetición confieren al ritual un tono de espectáculo que convoca por igual a espectadores, participantes y protagonistas. Se trata de “la dramatización de una presencia, que manifiesta sus valores esenciales y los transmite por su expresión verbal, sus insignias, sus símbolos”, explica la Mae Aglimira Villalba (1989: 26). Naturalmente que la coordinación de este proceso está a cargo del Jefe del Templo, quien va organizando el desarrollo de las etapas, adjudicándole a cada una los tiempos necesarios.

ASPECTOS DEL CEREMONIAL

Dentro de los cultos afrouruaguayos, la umbanda, así como las otras prácticas más o menos africanistas (Porzecanski, 1994), ofrece un ceremonial que adquiere caracteres de espectáculo en una variedad de sentidos: se dramatizan las actuaciones de los espíritus (orixás) en sus “encarnaciones”; los fieles funcionan como audiencia al mismo tiempo que como observadores participantes en esas manifestaciones; los trajes, tanto elaborados como sencillos, la danza, el canto, el ritmo de los tambores, el tipo de iluminación, la decoración del espacio físico, operan como dispositivos adicionales para lograr un efecto de “interrupción de lo cotidiano”, que marcaría el umbral de paso entre la dimensión de lo profano/corriente y aquella de lo sagrado, según la conceptualización durkheimiana.

Dentro de los rituales de umbanda se induce el trance a partir de la introducción de una ceremonia-espectáculo en la que la apariencia visible de los participantes activos es transformada por medio del vestuario, la gestualidad, el canto y el ritmo, dando lugar a una dramaturgia ritual cuyos efectos seductores se aprecian en la invitación que estimula a los fieles para compartir un sistema de reglas distinto al de la realidad cotidiana. Tal como ocurre en el juego, la ceremonia está sometida a un sistema de reglas convencionales y arbitrarias, a partir de las cuales el participante se “libera” aparentemente de los ordenamientos y significados codificados por la realidad “ordinaria”.

En este contexto, ¿cuál es la función simbólica del cuerpo ornamentado, vestido ceremonialmente, danzando al ritmo de tambores y según los movimientos

prescritos por el ritual, en una ceremonia que, al tiempo que convoca el “descenso” de los orixás, es tránsito al orden sagrado, para los creyentes?

PONER EN DISTANCIA

En sus reflexiones últimas sobre lo sagrado, G. Bateson escribe que “la no-comunicación de cierta clase se necesita si pretendemos mantener lo ‘sagrado’”. Agrega que la experiencia de lo sagrado es, en cierta manera, una experiencia de no-conciencia, donde “el secreto puede utilizarse como un indicador que nos dice que nos estamos aproximando a terreno santo” (Bateson y Bateson, 1989: 88-89).

Ese espacio vedado, construido a partir de la opacidad, de la no transparencia, ese sitio “ciego” que constituye el “misterio”, puede radicar en el cuerpo. La tradición etnográfica reúne abundantes datos respecto de las formas religiosas donde el ocultamiento del cuerpo, a partir de su cobertura ceremonial, constituye el centro del ritual religioso. El uso de máscaras, atuendos, pinturas, tatuajes, posturas, cuya función es esconder cuerpo y rostro para que no sean “reconocidos” por los fieles, y que en ese reconocimiento aparezcan los rasgos ya codificados por la cotidianidad de la vida corriente, es elemento central de la práctica religiosa. A partir de ello, se busca la deliberada transformación de los significados vigentes en el “mundo ordinario”, y de tal manera, desencadenar la aparición de lo extraño –todo “otro”– como principio de ajenidad puesto afuera del sujeto, en la alteridad.

En algunos casos, esta “puesta en distancia” toma la forma de una separación radical. En la experiencia chamanística tanto del noreste de Asia como de América de Sur, el sujeto cree poder abandonar su propio cuerpo y viajar a submundos o supramundos que son considerados fuentes de conocimiento. Es, también, el caso del misticismo, de los cultos de Apolo (Vernant, 1985: 62), del antiguo culto a Dionisos, así como de los cultos de base africana, en los que la separación transforma en “extraños” los rasgos, apariencia y gestualidad cotidianos, interrumpiendo de esa manera la experiencia de la realidad “ordinaria”. En todos estos casos, las entidades sagradas “toman posesión” del cuerpo del oficiante, “suprimiendo” temporalmente la identidad de la persona en su vida cotidiana.

Según las creencias, “el poseído no abandona este mundo; en este mundo ha pasado a ser otro, por virtud del poder que lo habita”⁷.

OCULTARSE: ORNAMENTOS, ATUENDOS, POSTURAS

Un estudio de Baudrillard intenta desentrañar la función del atuendo en tanto construcción deliberada de la apariencia frente a un “otro”. Ello incluye el enmascaramiento, el maquillaje y todos los dispositivos cuya finalidad es la seducción de ese otro. Para Baudrillard, “seducir es morir como realidad y producirse a sí mismo como señuelo”. La seducción opera sobre la base de una “estética de la desaparición” (Baudrillard, 1979: 116).

El sujeto –su corporalidad, su realidad contextual, su identidad histórica y social– es “borrado”, escondido, disuelto bajo la máscara o el disfraz. Surge entonces una dialéctica de lo aparecido/desaparecido, de lo que es al tiempo que no es. La negación de la anatomía del cuerpo, y la intención deliberada de trascender sus capacidades, recursos y actividades “ordinarias” (como en el caso de yoguis, santones, gurúes), ha sido una práctica común en la mayoría de sociedades etnográficas a través de la ritualización, ceremonialización y transformación inducida de la “naturalidad” hacia una deliberada “culturalidad”: una construcción que otorga forma y sentido intencionales a la condición humana “natural”.

El ritual exige una “metafísica radical de la simulación” (Baudrillard, 1979: 124) que borre las instancias reconocibles de la “ley natural” (si es que este concepto mismo puede sostenerse con autonomía de todo otro condicionamiento) e instale “la perfección del signo artificial” (Baudrillard, 1979: 128). En esta apariencia elaborada deliberadamente, Baudrillard anota “la frialdad” y el “hieratismo ritual” como caracteres distintivos.

El fundamento de este ocultamiento deliberado es la intención de no mostrar lo “natural” humano, “falible”, vulnerable, sometido a emociones, pasible de envejecer y de sufrir enfermedad y muerte. Se trata de no hacer visible el devenir y sus efectos disolutivos, y sí presentar el artefacto de una “esencia” permanente, “eterna”, incambiable, sagrada. Esconderse es esconder la muerte, omitir, borrar,

7 En palabras de Mae Chiquita de Oxum, entrevista, 1993.

dejar en suspenso la tremenda determinación de “lo natural”, exaltando la afirmación de un espacio continuo, todo igual a sí mismo y sin cambio.

Así liberados imaginariamente de la constricción y de la falibilidad, “liberados” por las reglas ceremoniales de la responsabilidad del sentido, los sujetos adhieren al ritual como ejercicio renovado del deseo humano de trascender las limitaciones de su condición existencial. El ritualismo, más allá de lo inmediato, traduce una voluntad de control sobre el ordenamiento determinístico del devenir, sobre “aquello ya dado”, y en ese sentido, representa la rebeldía de la conciencia frente a la facticidad de una condición humana percibida como irremediable.

LAS ETAPAS CEREMONIALES

La observación y la observación-participante permiten delinear un esquema general del proceso ceremonial: un primer momento signado por invocaciones, movimientos del cuerpo y danzas por parte de los médiums al ritmo de tambores o de cánticos. La danza consiste esencialmente en giros ininterrumpidos del cuerpo en sentido antihorario –lo que se llama “la girada” o “la yira”– en forma lenta, al principio, y gradualmente más rápida, hasta alcanzar un impulso sostenido llamado “el rodado”. El ordenamiento de los médiums sobre el espacio físico del “terreiro” no es arbitrario sino que responde, por un lado, a la jerarquización que existe en la estructura interna del sacerdocio⁸ y, por otro, al lugar que las entidades que descenderán han “elegido” de antemano ocupar⁹.

De manera que, en esta etapa, el giro se efectúa sobre lugares fijos, componiendo, sin embargo, en la totalidad, un círculo. En palabras de Mai Chiquita, “una rueda, o círculo mágico, por donde circula la ‘corriente’, una especie de cadena”¹⁰ que “cierra cualquier espacio o puerta por la cual puedan introducirse espíritus obsesotes”¹¹.

8 Entrevistas realizadas a la Mae Chiquita de Oxum (Chiquita Aguilar) en 1984, 1985, 1986, 1993, 1997, 2003, 2004.

9 *Idem.*

10 *Idem.*

11 *Idem.*

En esta primera etapa, según la Mae Chiquita,

... no puede haber ruidos extraños y la gente viene a ejercer una elevación espiritual, se tiene que elevar. Tiene que empezar a pedir, a vivir, a pedir, a su forma, a su manera, [...] a pedir a ese ser supremo, en el cual nosotros creemos, Oxalá, Xambí, como lo quieras llamar, que te envíe buenos mensajeros, buenos espíritus para poder cumplir con la misión que te ha sido encomendada. [...] Se necesitan unos diez o veinte minutos de ese silencio, de esa paz, de esa tranquilidad, en la cual el Jefe habla, sesiona, dice unas oraciones. [...] Bueno, se empieza a llamar, se empieza a llamar y la persona se va mentalizando de que va a llegar algo, de que de alguna manera ella va a entrar en trance. [...] Hasta que tú empezás a sentir como una fuerza que te lleva a girar [...] Giras, empieza despacito, hasta que empieza aquello con más y más fuerza, hasta que la persona ya es, cuando entra los movimientos de los brazos, de las manos, donde sea. [...] La persona empieza a percibir no sonidos, pero sí sensaciones en el cuerpo, como de frío, de calor, y ahí es cuando empezás a sentir, a sentir que te vas, te vas, cada vez más te vas, hasta que llegó el momento en que le cambió la voz a la persona, le cambió los gestos, la mirada.

Un segundo momento está compuesto por la “incorporación del espíritu”, lo que se manifiesta por un detenerse del médium en posiciones corporales abruptas, rígidas, con posturas que recuerdan la personalidad de la entidad que lo posee (si se trata de un anciano esclavo, será una postura encorvada, apoyada sobre un bastón, por ejemplo), la mirada abstraída, “sin ver”, y el cuerpo contorsionado por gestos bruscos. La voz será otra voz, grave, profunda, completamente diferente de la voz corriente de la persona en su vida cotidiana. Escribe Pallavicino:

A veces sucede que cuando los espíritus toman posesión del cuerpo de los médium, éstos caen rodando frenéticamente en el suelo, alucinados, respirando con dificultad como si algo los estuviera sofocando. A veces, el grado de concentración de algún asistente (a la ceremonia) puede ser tan profundo que éste experimente al mismo tiempo el trance del médium. (1984: 42 y ss)

Las transformaciones que experimenta el/la médium son percibidas por el observador de la misma manera que son descritas por el/la propio(a) médium:

Es muy importante la mirada. La mirada se transforma completamente. Ya no es la persona, y vos te das cuenta que no es la persona. Ya no estás hablando con aquella persona amiga que de repente estuvo contigo, que compartió contigo [...] sino que es un ser extraño que está allí, que siempre viene en son de paz, que es dulce por naturaleza [...] Y que es bueno. Y eso tiene que

saberlo el Jefe del Templo. Porque también hay espíritus burlones, espíritus oscurecidos¹².

Un tercer momento lo configura la manifestación, o sea la presencia, de la entidad incorporada. Después de algún tiempo en que los médiums han adquirido ya las actitudes consideradas propias de la entidad que han incorporado, se detienen los cantos y tambores. Los médiums se sientan o se inclinan sobre el suelo para “riscar su punto”, o sea, dibujar con líneas o con imágenes un símbolo que los representa y encerrarlo en un círculo. Ello implica la confirmación de que la nueva identidad (la del *orixá* que ha descendido a sus cuerpos) ha sido plenamente asumida.

Es entonces cuando las personas que asisten a la ceremonia pasan, de una en una, a pedir ayuda espiritual o consejo a dichos espíritus. Cada consultante recibirá “respuestas” de ese espíritu en la voz y gestos del médium, que pasará sus manos por brazos y espalda de la persona para “descargarla” de corrientes negativas y proporcionarle, a su vez, las fuerzas que le ayuden en su camino. Este acto se llama “santiguado para despojar al consultante de todo mal”. El médium, habiendo incorporado a la entidad, “posee” ahora en su propio cuerpo un poder curativo, protector y transmisor de energía. En todos los casos, algo del espíritu incorporado fluye hacia el consultante y, viceversa, el espíritu asume su cuerpo y, como consecuencia, lo alivia de las “corrientes negativas” de éste.

Un cuarto momento es la “desincorporación” de la entidad. La instancia comienza nuevamente con cánticos y tambores, que despiden a los espíritus; se llaman “pontos cantados”. Los médiums saludan y agradecen la ayuda recibida. Comienzan nuevamente a girar sobre sí mismos hasta que el espíritu empieza a alejarse. Gradualmente, los “cavalos” van “despertando” y adoptando su mirada y gestos habituales.

Declara la Mae Chiquita¹³:

Ha costado a veces que un Pae se retire, porque está como pegado. Entonces hay que hablarle, hay que decirle: “Pae, Usted se tiene que retirar, Usted tiene que dejar a su materia”. Entonces ya el Jefe va y lo sacude, le sopla los oídos —es muy importante esto—, le da a tomar agua, incluso le hace una gira de

¹² Entrevista con Mae Chiquita de Oxum, 1996, 2004.

¹³ *Idem*.

agua, como decimos nosotros, le tira agua todo alrededor [...] La persona vuelve en sí y queda normal.

La despedida exige también el borramiento del símbolo identificador: “Cuando el Pae se va a retirar, pide un paño blanco con alcohol y borra el riscado”¹⁴.

Consultadas dos informantes respecto de cómo se sentían una vez concluido el fenómeno del trance, una respondió:

Nunca me sentí mejor. No tengo frío, capaz que tengo calor, pero frío nunca. Con unos días helados de frío, que todo el mundo pensará cómo están éstos así, nosotros descalzos, con esos vestiditos tan livianitos, nosotros terminamos con un calor que parece que nos brota fuego del cuerpo. Y todo eso es provocado por esa fuerza, porque no deja de ser una fuerza, porque el espíritu que desencarna es una fuerza. [Otra informante dice:] No sentís, no sentís cansancio, no sentís frío, no sentís calor, no sentís nada.

CAMBIOS EN LA PERCEPCIÓN DEL CUERPO

Dentro de este esquema general, aparece coincidencia de perspectivas en cuanto a la descripción de las etapas del trance: ésta podría explicarse tal vez por el desdoblamiento que ejercen los participantes al relatar la ceremonia “como vista desde afuera” al investigador y por desempeñar el doble rol de observador, por un lado, y de “médium pasible de ser poseído”, por otro.

Para los creyentes, es el trance el momento culminante de la religiosidad umbandista, y dentro de él, la etapa de manifestación de las entidades espirituales. La creencia de que el consultante está comunicando directamente con el espíritu “descendido”, con la divinidad misma, carga de expectativa y significación a este momento.

Pero en la descripción de los médiums, la perspectiva subjetiva se limita a las sensaciones corporales, tornándose dificultosa para expresar la médula del acontecimiento. Dice Roxana de Beira Mar:

¹⁴ *Idem.*

Vos sentís que pasás a un segundo plano. Tu yo, tu conciencia, pasa a un segundo plano para dejar supuestamente que ingrese ese espíritu en el cual nosotros creemos. Entonces sentís sensaciones en el cuerpo. Sentís sensaciones físicas, empezando por ahí, tú sentís como que crecés; yo sentía, por ejemplo, como que me agrandaba, como que mi cuerpo crecía y que me estiraba, sentía como que la voz me cambiaba, yo me escuchaba la voz, ¿me entendés? No es que yo me hubiese muerto ni nada por el estilo, como que la voz me cambiaba, me entendés, como que hacía gestos con el cuerpo que no los hacía con todas mis facultades, me entendés, inclusive yo me acuerdo que ese día, yo después le pregunté a mamá, le digo: “¿Yo gritaba?”, y le pregunté a la gente que estaba: “¿Yo grité mucho?”. Y me dicen: “No, ¿por qué?”. Pero es que yo sentía que gritaba imponentemente. Yo sentía que gritaba¹⁵.

En el contexto de esta subjetividad, o sea, desde los parámetros de los propios participantes activos, el trance es transición al interior del psiquismo del protagonista, al mismo tiempo que, para la perspectiva del observador, aparece como transición ceremonial en el espectáculo ofrecido a los consultantes y seguidores. Transiciones paralelas, unificadas por las creencias que comparten protagonistas y consultantes, y desdobladas por la fisura percibida por el psiquismo del protagonista.

Dice Roxana:

Al principio el médium es consciente totalmente. A mí me costó, una de las cosas que me costó mucho fue [...] porque una cosa era atender a los Pae, cantar, todo aquello. Pero otra cosa era entrar en trance. Y yo pensaba que yo me tenía que desaparecer, ¿me entendés? Que yo no podía sentir nada, que tenía que morirme¹⁶.

A la pregunta: “¿Y tenías miedo?”, ella responde:

... de estar engañando y al mismo tiempo de estar engañándome yo misma. [...] hasta que llegó el momento en que, por fracciones de tiempo, vos... tu mente no está, entendés, no estás porque te llevan la mente, la mente te desaparece. Claro, estuviste de repente una hora concentrado y prácticamente lo que te acordás es el primer instante cuando sentís las manifestaciones¹⁷.

15 Entrevistas realizadas a Mae Roxana de Beira Mar en 1989, 1996, 2002, 2004.

16 *Idem*.

17 *Idem*.

“CONVERTIRSE A SÍ MISMO EN SÍMBOLO”

Lúcidamente ha sostenido M. Eliade que “todos los sistemas y las experiencias antropocósmicas son posibles en la medida en que el hombre se convierte, él mismo, en símbolo” (1975: 407). Este proceso, íntimamente relacionado con el proceso de “hacerse seductor para otros”, supone una actitud de despersonalización, desindividualización y desnaturalización, que permite “trascender” la “circunstancia humana”, vaciándola de toda connotación real, y ocultándola bajo una apariencia que, así, se torna “numinosa”, en el sentido de R. Otto. Para éste,

... el contenido cualitativo de lo numinoso, que se presenta bajo la forma de misterio, está constituido de una parte por ese elemento antes descrito, que hemos llamado “tremendum”, que detiene y distancia con su majestad. Pero de otra parte, es claramente algo que al mismo tiempo atrae, capta, embarga, fascina. (1980: 51)

En ese sentido, convertirse en símbolo es vaciarse de todo contenido específico y estar dispuesto a ser depositario de las expectativas del creyente.

La emergencia de este espacio sagrado donde las leyes de lo humano-natural son abolidas, donde el tiempo desaparece y reina la repetición (Eliade, 1972) –según Mae Chiquita: “Son símbolos intemporales y por eso perduran”– y donde entra en vigencia un sistema de reglas muy fijas, implica la aparición de lo insólito, “enteramente-otro”, en el seno mismo de lo cotidiano. Según Baudrillard, hay una cualidad esencialmente humana –en las más diversas culturas etnográficas– que consiste en “forzar el cuerpo a significar” (1980: 112). De tal manera, que las condiciones que hacen de la apariencia un patrimonio social, coercitivo, responden al carácter uniformizante, ordenador y simbólico del rito, imprescindible para sostener la transición entre “lo natural humano familiar” y lo “sobrenatural-desconocido”.

La función de los sistemas simbólicos sería el involucramiento y ocultamiento de la condición “natural” ya dada, a través de un dispositivo mediante el cual el sujeto se hace “objeto colectivo” para sí mismo y para otros. Ninguna emoción personal, debilidad, fragilidad, vulnerabilidad del cuerpo, puede dejarse entrever. Por el contrario, acceder a la inmovilidad de las máscaras, llevar el cuerpo a la condición de fetiche, aseguran cierta impenetrabilidad en una esencia que, por vulnerable, aparece desvalorizada, en contraste con la perenne sabiduría y eficacia del ídolo.

Desde el punto de vista fisiológico, el fenómeno del trance se vincula –y al mismo tiempo se distingue– a los procesos de meditación en las religiones orientales, en especial los del budismo zen y los de ciertas modalidades del yoga. Investigar estos vínculos arrojaría luz sobre las consecuencias del trance en el metabolismo, la respiración y la resistencia de la piel¹⁸.

Otra perspectiva, complementaria a ésta, apunta hacia el estudio comparativo del cuerpo “en trance” en relación con otros estados alterados de conciencia, por ejemplo, el sueño, la hipnosis, la sugestión, aunque en ningún caso ellos puedan explicar por sí solos la compleja existencia de un fenómeno¹⁹ que, al mismo tiempo que es transición entre vivos y muertos, descendientes y antepasados, humanos y divinidades, orden social y orden cósmico, es también espacio de transformaciones psicofisiológicas del cuerpo.

18 Ver las diversas investigaciones sobre resistencia de la piel, caudales de oxígeno en la respiración y ondas cerebrales, en “Altered States of Awareness”, *Scientific American*, 1972.

19 Considerar otras hipótesis relativas a la dramatización, al concepto de espectáculo, desarrolladas en Porzecanski (1984).

BIBLIOGRAFÍA

- Ayala, A.** (1988). *El batuque. Mitos y fundamentos de la Gran nación Nagó en América*. Montevideo.
- Bastide, R.** (1969). *Las Américas negras*. Madrid: Alianza.
- Bateson, G.** y M. C. Bateson (1989). *El temor de los ángeles. Epistemología de lo sagrado*. Barcelona: Gedisa.
- Baudrillard, J.** (1979). *De la séduction*. Paris: Denoel/Gonthier.
- (1980). *El intercambio simbólico y la muerte*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Brandao Rodríguez, C.** (1990). *Os guaraní: índios do sul*. Facultad de Filosofía, Letras e Ciencias Humanas, Universidad de San Pablo. Série Textos, N° 1.
- Carneiro, E.** (1978). *Candombles da Bahía*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Deschamps, H.** (1962). *Las religiones del África negra*. Buenos Aires: Eudeba.
- Eliade, M.** (1972). *El mito del Eterno Retorno*. Madrid: Alianza.
- (1975). *Tratado de historia de las religiones*. México: Era.
- (1976). *El chamanismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gudolle Cacciatore, Olga** (1977). *Diccionario de cultos afro-brasileños*. Rio de Janeiro: Forense Universitaria.
- Métraux, A.** (1981). *Religioni e riti magici indiani nell'America Meridionale*. Milano: Il Saggiatore.
- Otto, R.** (1980). *Lo santo*. Madrid: Alianza.
- Pallavicino, María** (1984). *Umbanda. Religiosidad afro-brasileña en Montevideo*, s/pie de imprenta.
- Parrinder, G.** (1980). *La religión africana tradicional*. Buenos Aires: Lidiun.
- Pereda Valdés, I.** (1941) *Negros esclavos y negros libres*. Montevideo: Imprenta Gaceta Comercial.
- Porzecanski, T.** (1984). "Estrategias de la seducción". *Revista Relaciones*, Montevideo (Oct.): 5-6.
- (1989). "Antropofagia entre los guaraníes", en *Curanderos y caníbales*, Montevideo: Luis Retta, editor, pp. 9-35.
- (1994). *Rituales. Ensayos antropológicos sobre Umbanda, Ciencias Sociales y Mitologías*. Montevideo: Luis Retta, editor.
- Rama, Carlos M.** (1967). *Los afro-uruguayos*. Montevideo: El Siglo Ilustrado.
- Ramos, A.** (1979). *As culturas negras no Novo Mundo*. Brasilia: Companhia Editora Nacional INL-MEC. Brasiliana, Vol. 249.
- Rodriguez Brandão, C.** (1990). *Os guarani: índios do sul*. Facultad de Filosofía, Letras e Ciencias Humanas, Universidad de San Pablo. Série Textos, N° 1.
- Rossi, V.** (1926). *Cosas de negros*, Río de la Plata.
- Valente, W.** (1977). *Sincretismo religioso afro-brasileño*. Brasilia: Companhia Editora Nacional INL-MEC, Vol. 280.

Vernant, J. P. (1985). “El Dioniso enmascarado de las Bacantes de Eurípides”, *El Hombre. Selección de artículos de la Revista Francesa de Antropología*. Buenos Aires: Manantial, 1986, pp. 60-65.

Villalba Acosta, A. (1989). *Macumba. Terapia del pueblo*. Montevideo: Monte Sexto.



La modernidad, el cuerpo y el orden político en Colombia (1930-1948)¹

María del Carmen Suescún Pozas

MODERNIDAD, CUERPO Y ORDEN POLÍTICO

Los años treinta y cuarenta son dos de las décadas más excitantes en la historia colombiana: el período del régimen liberal (1930-1946), a menudo considerado por los historiadores como el despuntar de la modernidad en Colombia. En 1930, los liberales llegaron al poder tras cincuenta años de un régimen conservador, caracterizado por fuertes lazos con la Iglesia católica, e iniciaron un importante programa de reformas –la *Revolución en Marcha* (1934-1936)– que provocó la violenta reacción de los conservadores, al igual que de algunos liberales y autoridades de la Iglesia. Los reformadores liberales veían la modernidad colombiana como un cambio dinámico de los enfoques religiosos a los seculares en los órdenes político, individual y moral.

El presente ensayo aborda esta etapa de la historia colombiana a partir del cuerpo –y con el cuerpo– como una categoría social y cultural, una entidad material con dimensiones biológicas, sociales y culturales². Durante dicho período, las acciones de hombres y mujeres llevaron el cuerpo al centro de los debates públicos como una metáfora del orden político. Las décadas de los treinta y los cuarenta son mejor conocidas por la crisis política y la polarización crecientes que, a la postre, condujeron al regreso al poder del Partido Conservador en 1946 y al estallido de la Violencia en 1948. Las historias políticas de estos años ofrecen a los historiadores culturales la oportunidad de abordar el pasado desde el cuerpo,

1 Traducción del inglés de Mario González.

2 Para la historia cultural del período que enmarca los argumentos aquí presentados, ver María del Carmen Suescún Pozas (2005). Este ensayo fue escrito durante el período de investigación postdoctoral financiado por el Fond québécois de recherche sur la société et la culture FQRSC (2005-2007). A la fecha de la publicación de este libro, la autora es Assistant Professor en el Departamento de Historia de Brock University, Saint Catharines, ON, Canadá.

teniéndolo en cuenta como una categoría de análisis histórico capaz de arrojar luz sobre el período en cuestión, como ya lo ha demostrado Herbert Braun (1985). En años recientes, la historiografía con enfoque cultural examina las maneras como el cuerpo y sus representaciones ocupan el primer plano, a medida que la modernidad se desarrolla en América Latina, desde la segunda mitad del siglo XIX hasta la tercera década del XX, entrelazando las esferas de la política y la cultura (Beezley, 1989; Owensby, 1999; Caulfield, 2000). Estudios recientes dilucidan algunas de las formas en las cuales el cuerpo fue investido de poderes y significados particulares durante los treinta y los cuarenta en Colombia (Pedraza, 1998: 149-171), y examinan el cuerpo en el contexto de la familia y la industria textil (Farnsworth-Alvear, 2000), con respecto a la construcción de la nación y la violencia (Roldán, 2002; Uribe, 1990) y en el marco de los movimientos en pro de la emancipación de las mujeres (Velásquez, 1995). Los discursos seculares sobre el cuerpo en la modernidad (Pedraza, 1999), la emergencia de nuevas sexualidades en Bogotá (Urrego, 1997) y las percepciones de raza y de clase del cuerpo que moldearon la crítica conservadora contra líderes liberales como Jorge Eliécer Gaitán, hasta su asesinato en 1948 (Braun, 1985), han recibido también atención.

A finales de los treinta tuvo lugar un retroceso gradual a los valores tradicionales y la reacción política fundamentalista en los debates públicos. Esto involucró un desplazamiento hacia el cuerpo de las ansiedades y los temores, los cuales surgieron de los cambios en los presupuestos y representaciones tácitas y explícitas que articulaban el Estado y la sociedad, los individuos entre ellos, y la moralidad. Podemos constatar que, efectivamente, este período se caracteriza por el escándalo causado por el cuerpo cuando éste registra el cambio (político, social, cultural y, en particular, sexual). Sabemos que el pánico moral es un evento complejo en el cual el cuerpo amenaza con quebrantar el orden moral, somete a prueba los cimientos morales y, esencialmente, pone en riesgo la moral (Goodall, 2000: 149-170). Tales pánicos o percepciones de amenaza están íntimamente ligados a la forma en que el cuerpo es imaginado y vivido (Steiner, 1995) y, por lo general, surgen en situaciones en las que el consenso social es fuerte y las rupturas del mismo se pueden definir con facilidad. En tales contextos, vemos consensos agresivamente afirmados, es decir, la excitación de energías que refuerzan los valores comunes. La historia nos enseña que cuando el cuerpo es objeto de un candente debate público durante épocas de inquietud social o tensión política, los historiadores pueden reconocer fuentes que expresan las ansiedades acarreadas por el cambio y el modo en que esto hace peligrar el orden político. La creciente literatura sobre América Latina que examina “pánicos morales” específicos ilustra

las intersecciones de la política, la cultura y la sociedad en el siglo XX (Derby, 1998; Rubenstein, 1998; Roldán, 1999).

Desde los treinta hasta inicios de los cuarenta encontramos un notable entrelazamiento de novedosas visiones del cuerpo en la tradición católica, acerca de cómo se lo representa y se lo vive como un medio para que los individuos actúen y forjen su identidad. Este ensayo examina dos controversias en torno al desnudo femenino que tuvieron lugar a inicios de la década del cuarenta, controversias que ilustran la relación rica y compleja que se establece entre el cuerpo, la sociedad y el orden político durante la modernidad en Colombia. Examinaremos de qué modo se registró el cambio en la imagen del cuerpo, cómo el cuerpo se transformó en un objeto de escándalo y cómo fueron representados como uno el cuerpo y el orden político.

A principios de octubre de 1940, la artista Débora Arango llegó a Bogotá para participar en una importante exposición nacional y, lo que es más significativo, para realizar su primera exposición individual en el *foyer* del prestigioso Teatro Colón, un símbolo de la alta cultura de la élite bogotana. Entre los cuadros que la pintora presentó en Bogotá estaba *La mística* (1940), el retrato de una mujer desnuda, de pie y de espaldas a una ventana abierta (ver la figura 1). Obras como ésta presentaban al público temas y lenguajes pictóricos novedosos, combinando la observación directa del mundo y sus aspectos más sobresalientes con una revelación del mundo interior de los personajes. Aun cuando el desnudo en la pintura era una categoría bien establecida hacia 1940, los cuadros de Arango eran representaciones sin precedentes del desnudo femenino y provocaron la oposición del periódico conservador *El Siglo*.

Dos años después de la exposición de Arango en Bogotá, el 12 de octubre de 1942 se abrió en la Biblioteca Nacional el Tercer Salón de Artistas Nacionales, en medio de una gran expectativa y con la participación de prominentes intelectuales en su organización. Carlos Correa, un artista antioqueño nacido en Medellín, como Arango, tomó parte en esta exposición con *Desnudo* (1941), una pintura que yuxtapone dos temas que no eran nuevos para el público: la imagen del desnudo femenino y la representación de la Anunciación³ (ver la figura 2). Correa había

3 Esta escena está en el centro del dogma de la Inmaculada Concepción. Ha sido un tema que la Iglesia católica había promovido en la pintura religiosa desde mucho antes que fuera declarado dogma, en 1854. La imagen de la Anunciación complace desde entonces el gusto popular. Ver Nathan, 1961: 96. La Contrarreforma dio lugar a normas estrictas para la representación de asuntos religiosos, incluida la escena de la Anunciación.



Figura 1. Débora Arango. *La Mística*. 1940

Acuarela, 99 x 66 cm.

Colección Museo de Arte Moderno de Medellín.

Registro Legal No. 7679. Bien de Interés Cultural de Carácter Nacional



Figura 2. Carlos Correa. *La Anunciación*. 1941

Óleo sobre lienzo, 190 x 190 cm.

Primer Puesto en el Tercer Salón de Artistas Nacionales – 1942.

Adquirida mediante compra por la Gobernación de Antioquia. Exhibida en la Galería de Arte del Palacio de la Cultura “Rafael Uribe Uribe” (Fotografía de Óscar Botero).

presentado su obra con el título de *Anunciación* el año anterior, con motivo del Segundo Salón de Artistas Nacionales, pero el Ministerio de Educación ordenó que se la retirara de la exposición antes de la apertura. Mientras que en 1941 Darío Achury, ministro de Educación del gobierno liberal del todavía presidente Eduardo Santos, había pedido que se sacara la pintura del concurso antes de que se otorgaran los premios, en 1942 *Desnudo* tendría una suerte algo diferente. Ocho días después de abierto el Salón y de haberse concedido el primer premio a Correa, *Desnudo* fue repentinamente retirado de la exposición por orden de Fernández de Soto, ministro de Educación. El Ministro intervino de nuevo, si bien, a diferencia de su predecesor, esta vez Fernández de Soto adujo que se habían presentado irregularidades en el proceso de admisión. Es evidente que *Desnudo* no pudiese pasar desapercibido y el artista fuese despojado de su premio. Esta pintura era una representación sin precedentes del tema de la Anunciación en la pintura colombiana, de suerte que la controversia continuó, a pesar de las medidas que se tomaron para retirarla del concurso.

La exposición y las respuestas a las representaciones visuales del cuerpo femenino nos enseñan cómo la estética tradujo el cambio en arte y proporcionó a los actores históricos tropos visuales novedosos para transmitir la idea de ser moderno durante este período en Colombia. Al respecto, la estética ofreció al público un cuerpo que se equiparaba al programa liberal reformista de los años treinta. El cambio, tal como lo registraban el cuerpo en las pinturas y el contexto social y cultural del cual provenían, no obstante, fue recibido con retrocesos hacia los códigos morales tradicionales, y el conflicto entre la tradición y lo nuevo. En sus críticas, aquellos que se oponían al cambio traslaparon el cuerpo y el orden político en torno al problema de la moralidad. Este ensayo *lee* el cuerpo en esta elisión: se coloca a favor del cuerpo frente a las crónicas políticas del período y las explicaciones de esta superposición en los escritos de los historiadores e historiadores del arte que examinan este período, las pinturas del desnudo y las controversias en las que éste ha sido puesto de lado.

EL CUERPO CUESTIONADO

El cuerpo está inmerso en cambios en la sociedad, la economía y la cultura. Es una entidad material, producida por factores biológicos, sociales y culturales, y su representación nos plantea el reto de la manera en que hemos de leerlo. Una

indagación de la historia del cuerpo enfrenta, pues, el desafío de aproximarse a un objeto que parece ser además elusivo. Como entidad histórica, el cuerpo no es un objeto fijo de investigación, interés y debate; posee diferente importancia en tiempos y lugares diferentes, y por esta razón, no puede ser –o llevado a ser– estático. Como tema de análisis social y cultural, el cuerpo representa/ilustra la naturaleza cambiante de una entidad biológica, social y cultural, y en qué forma existe como objeto de investigación dentro de los marcos interpretativos correspondientes. En las siguientes páginas aborademos el cuerpo como un producto de discursos sobre lo real y lo imaginario: el cuerpo como fue vivido y concebido dentro del marco de discursos seculares y religiosos sobre el decoro en el arte y la sociedad, por algunos de los hombres y mujeres que forjaron la modernidad de Colombia durante las décadas de 1930 y 1940.

El desnudo en la pintura es el signo pictórico del cuerpo en las bellas artes, que se afinsa en un terreno histórico más amplio. Como categoría estética en las artes figurativas, el desnudo femenino describe el procedimiento mediante el cual el cuerpo femenino, cuyos atributos particulares y físicos son únicos y varían de una mujer a otra, se traduce en un motivo visual (Nead, 1992). Dicha traducción no se logra *ex nihilo*, sino que es el resultado de un conjunto de posibilidades y limitaciones, tanto intrínsecas como extrínsecas a la profesión artística. Ésta es una suerte de doble cometido que, sin embargo, se resuelve en uno solo al tratarse del desnudo, y que, siguiendo un programa pictórico particular que representa “la transformación de la materia básica de la naturaleza en formas elevadas de la cultura y del espíritu”, genera la idealización del cuerpo de la mujer (Nead, 1992). Como tal, el desnudo femenino en la tradición occidental está inmerso en un universo en el cual la observación de la moral sexual y del decoro en un ámbito histórico dado establece las condiciones de su producción y recepción. En cuanto categoría estética, el desnudo femenino con frecuencia ha perturbado a los espectadores, ya que ha sido usado como vehículo artístico para desafiar las mismas convenciones e ideales sociales que representa (Schorske, 1981; Clark, 1986; Pollock, 1988). Dondequiera que el desnudo en la pintura involucra grandes problemas de moral, como fue el caso en Colombia en 1940 y 1942, los reformadores y los críticos hallan que el cambio ha sido presentado de manera directa, perturbadora.

En *La mística*, Arango presenta a una mujer de pie, justo en el umbral entre los dos sistemas interpretativos predominantemente que entraron en conflicto en su época. Vemos los brazos de la mujer cruzados, descansando uno sobre el otro bajo

los senos. La cara está totalmente a la vista, los ojos miran al espacio que se abre, justo en frente y debajo de la mujer. El observador ve el lado derecho de la cabeza de la mujer, incluidos su oreja y su cuello, así como sus manos, las cuales ella tiene ceñidas en torno a sus brazos. El cortinaje cubre parcialmente su cuerpo: cae alrededor de su cabeza sobre el hombro izquierdo y se pliega rodeando su brazo izquierdo. Un espeso follaje aparece a la izquierda en el primer plano de la pintura, al igual que a la derecha, donde delinea los contornos del cuerpo de la mujer (cintura, cadera y pierna). Una porción de la pierna derecha aparece detrás del cortinaje y del follaje. Una torre y el techo de una iglesia se ven a través de una ventana en el fondo de la pintura. Más atrás de la iglesia, el observador puede ver la silueta de una montaña. En vez de sintetizar ambos sistemas, la imagen los hace converger en el cuerpo de esta mujer, sin pretender buscar una resolución, como diciendo que cada uno es como es, y sosteniéndolos como tales, ella es quien es, es decir, la mujer de hoy.

En 1942, el desnudo femenino sirvió una vez más como vehículo pictórico para registrar el cambio en formas que reñían con convenciones pictóricas, religiosas y sociales bien establecidas. En *Desnudo/Anunciación*, de Carlos Correa, vemos en el segundo plano dos vitrales que muestran la escena de la Anunciación. El arcángel Gabriel aparece en la ventana izquierda, con sus manos sobre el pecho. En la ventana de la derecha está la Virgen María, con la cabeza inclinada, sus manos enlazadas y suspendidas a la altura de su bajo vientre. A lado y lado caen gruesas cortinas que descienden hasta la sección del plano intermedio de la pintura y enmarcan la escena representada abajo y al frente de la composición: la Anunciación. El retrato de una mujer desnuda de proporciones casi naturales ocupa la sección del plano intermedio de la pintura. Su cuerpo color ocre se extiende iluminado a través de la superficie del lienzo, reposa en medio de una atmósfera en la que el color es utilizado además para hacer referencia a los rituales de la Iglesia católica. En cuanto representación de un tema religioso y retrato de una mujer desnuda, este cuadro ofrecía al público la visión de lo sagrado que, en contrapunto con el marco secular, se alcanzaba por primera vez fuera del marco proporcionado por los relatos bíblicos.

Los círculos intelectuales, artísticos y políticos estaban llenos del entusiasmo de los años 1920, una década de auge económico también conocida como *los años locos*, y de la promesa de cambio y modernización que trajo consigo el presidente Alfonso López Pumarejo con reformas progresistas lanzadas bajo la bandera de la Revolución en Marcha en 1934. Arango y Correa, junto con otros hombres y mujeres

de su generación, se acercaron al cuerpo como el medio que comunicaba un movimiento hacia formas seculares de articular la experiencia del cambio durante la modernidad. Precisamente, en estas obras, el desnudo femenino se nos presenta como tropo visual de lo que es nuevo y que emerge de un marco religioso familiar a todos en esta sociedad mayoritariamente católica.

El desnudo se hallaba, sin embargo, inscrito en un programa secular que resonaba con el programa político liberal al que sus críticos habían hecho responsable de poner en peligro el orden moral católico, y esto traslució en las controversias. En 1940, el periódico bogotano *El Siglo*, cuyo editor era el franco y controvertido político conservador Laureano Gómez, alegó que los desnudos femeninos infringían la moral y que el Ministerio de Educación era además responsable de ello. Dicho periódico calificaba los desnudos femeninos como los de Arango de arte “modernista” y “dibujos pornográficos ofensivos”, una apreciación que era, sólo en parte, respuesta a la campaña educacional iniciada por el régimen liberal en 1934 (como parte de su Revolución en Marcha), tildada a su vez por los críticos del régimen, y los colaboradores de *El Siglo*, de moralmente peligrosa. Por ejemplo, en 1942, escritores como Fernando Guillén Martínez y Emilia Pardo Umaña criticaron la *Anunciación* de Carlos Correa y usaron la pintura como un medio para atacar los programas de reformas del régimen liberal⁴. Estos autores argüían además que la administración liberal había demostrado su renuencia a respetar la religión católica y sus dogmas, “de conformidad con los sentimientos de la mayoría”, al permitir que se expusiera la “sacrílega” e “irreligiosa” pintura de Correa en el Tercer Salón de Artistas Nacionales, y recordaban a los lectores que Colombia era un país católico. Según ellos, al incumplir su promesa de respetar el catolicismo, el régimen liberal también incumplía su deber de velar por la educación moral de la juventud colombiana según preceptos católicos (Pardo Umaña, 1942; Guillén Martínez, 1942). Por su parte, Laureano Gómez y el sacerdote Francisco Mora Díaz conectaron de un plumazo las obras de Arango y Correa con el régimen liberal y la inmoralidad, viéndolas como un acto de abierta provocación del régimen⁵. Para Gómez (1940a, 1940b, 1942), por ejemplo, ello era resultado de criterios estilísticos –catalogados por entonces de arte modernista “decadente”– y del vínculo

4 Es interesante notar que el joven Fernando Guillén Martínez, futuro historiador y autor de *El poder político en Colombia* (Bogotá, 1979), ya era colaborador del periódico liberal *La Razón*. No obstante, era conservador en sus opiniones. Guillén Martínez es el crítico más agudo y directo del régimen liberal, mediante el uso del Tercer Salón de Artistas Nacionales como vehículo de su crítica.

5 Francisco Mora Díaz fue, en los años 1930, un bien conocido y controvertido sacerdote, por sus apasionados escritos, cuyos ataques al gobierno aparecieron en su diario *El Cruzado*, en Tunja, y con frecuencia circularon en periódicos conservadores de Medellín y Bogotá.

que los críticos establecían entre el tipo de mirada que los artistas dirigían al cuerpo femenino y el Estado que velaba por los colombianos en un marco secular de decoro contrario al católico.

Mientras que la crítica de los fundamentos de la decadencia en el arte no parece haber estado inspirada por la religión durante los años 1930, los eventos de 1942 iluminaron el marco cultural en el cual se alcanzó abiertamente un consenso y los retos que se plantearon a los artistas cuando intentaron traducir la cuestión básica del cuerpo –el cuerpo que interesaba tanto al Estado como a los artistas durante este período– al desnudo, si bien, en el caso de Correa, lo relativo a las convenciones en el arte religioso debe omitirse, comoquiera que la pintura de Correa no se orientaba hacia propósitos piadosos.

EL CUERPO, MATERIA EN CUESTIÓN

Con el fin de entender la relación que se hace entre el cuerpo y el orden político durante este período, ilustrada por las controversias en torno al arte, y su elisión en las controversias, es oportuno ahondar en dos aspectos. Primero, debemos examinar la representación del orden político prevaleciente durante el período, en particular, los cambios de la visión tradicional de las jerarquías sociales que organizaban esta sociedad en un todo gobernable que fueron más polémicos. Podemos extraer ejemplos de la Antigüedad sobre el cuerpo, ya sea en carne y hueso, como en el caso del soberano, ya en la materia imaginativa de una deidad (en la cual los rasgos del carácter estaban relacionados con cualidades biológicas concretas de índole humana, para subrayar su realismo) que representaba simbólicamente o significaba el orden político⁶. La manera en que un hecho biológico, real e imaginado, desempeña este papel metafórico varía de un tiempo al otro y de un lugar al otro. Tales metáforas nos brindan valiosas perspectivas del más fascinante, aunque más elusivo, aspecto de la historia del cuerpo: cómo se lo ve a través del lente de sus funciones sociales y culturales.

Aumentar la participación popular y extender los privilegios de la ciudadanía se convirtieron en una idea motriz en asuntos de política pública tras el retorno del

6 En la cultura occidental, tal como el cuerpo representa el cosmos en un sistema de proporciones, éste representa el orden político inscrito en un marco secular y religioso.

Partido Liberal al poder en 1930, como lo demuestran autores como Pécaut (1987), Bushnell (1993), Safford y Palacios (2002), Molina (1982), Tirado Mejía (1989), Melo (1988) y Helg (1987). Mediante una serie de reformas constitucionales que se iniciaron en 1934, el Estado asumió una función más fuerte y activa en la sociedad colombiana, como árbitro en cuestiones de trabajo y a través de un nuevo programa social que buscaba integrar demandas populares de reconocimiento y participación política. El régimen liberal respondió al incremento de la movilidad social, producto de nuevas oportunidades económicas y educativas, con reformas encaminadas a llenar las expectativas de la clase media (Molina, 1982) emergente (López, 2003). Las reformas también pretendían incorporar al *pueblo* en la autorrepresentación del orden político y su programa cultural organizado desde el Estado (Ministerio de Educación Nacional, 1940). En retrospectiva, el llamado a la clase media y al pueblo para que participaran en –y contribuyeran a– la riqueza administrada por el Estado puede parecer más propaganda estatal que cambio político profundo. Ciertamente, para los críticos del régimen liberal, en especial *El Siglo*, ésta era una amenaza palpable en algunas de las actividades del Ministerio de Educación, una de las cuales eran las exposiciones de arte que éste organizaba.

Por otro lado, los críticos de las reformas liberales atribuían cualidades negativas al *pueblo* al cual el régimen buscaba brindar participación política en cuanto *ciudadanos*, cualidades que sobrepasaban de lejos las imágenes positivas del *pueblo* con que lo dotaban el folclor y la tradición costumbrista, así como trabajos contemporáneos en los cuales se lo veía como depositario de una riqueza cultural autóctona⁷. El pueblo de los reformistas aparecía en los escenarios públicos como un conjunto de fuerzas políticas ansiosas de ser representadas, algo que Carlos Mario Perea (1996) recientemente hizo visible en su estudio del discurso político de las décadas del treinta y el cuarenta. En Bogotá, los periódicos más importantes constantemente destacaban en sus primeras páginas fotografías que daban testimonio de ello. Como lo ha mostrado Darío Acevedo Carmona (1993 y 1995), en caricaturas editoriales de los periódicos conservadores el pueblo era, sin embargo,

7 La pintura de las costumbres y la vida cotidiana del pueblo, o costumbrismo, que databa del siglo XIX, todavía llenaba los requisitos estéticos de las élites durante las primeras décadas del siglo XX. Una serie de proyectos concretos del Ministerio de Educación durante los gobiernos liberales de 1930 a 1942 aludía a la cultura como algo proveniente del *pueblo* y encaminado a él. Entre ellos, estuvo la creación de la Comisión de Cultura Aldeana en 1930. También fue importante la Encuesta Folclórica Nacional, en 1938. Durante este período, dichas iniciativas hallaron una contraparte visual en las fotografías que registraban el “alma nacional” que el régimen liberal buscó promover en el lapso de 1934 a 1946, como lo demuestran las fotografías de Luis B. Ramos, todas las cuales incluyen un contenido etnográfico sin precedentes.

presentado como una plebe díscola, exhibiendo características contrarias a las de la civilización. El pueblo era caracterizado como una figura concreta, encarnada en políticos controvertidos como Jorge Eliécer Gaitán, y sus rasgos físicos, acentuados por los atributos de clase que se asociaban a ellos en la sociedad colombiana y los apartaban de la élite blanca bogotana, eran un signo corpóreo de la amenaza contra el orden social, como lo ha hecho notar Braun.

Es así como los críticos en 1940 y 1942 ciertamente respondían al desnudo femenino en relación con el cuerpo díscolo que simbolizaba, remitiéndolo al pueblo bajo la influencia del régimen liberal, lo mismo que en razón de un orden político cuyas jerarquías sociales tradicionales estaban siendo quebrantadas en ese momento. Era claro para los críticos que el desnudo femenino en estas pinturas no había logrado transformar “la materia básica de la naturaleza en formas elevadas de la cultura y del espíritu”. Sin embargo, sabemos que el cuerpo díscolo es caracterizado o marcado a menudo por medio de signos de raza y clase que además representan la sexualidad liberada, como componente importante de las controversias. En *La mística*, la devoción religiosa y la sexualidad se yuxtaponen. Arango usa la tela y el follaje para construir el volumen de este cuerpo de mujer y mostrarlo como un ser sexual y sensual. Esta pintura yuxtapone el interior y el exterior: el espacio de la vida doméstica o conventual *versus* el espacio de la naturaleza o de las instituciones religiosas y la sociedad. La Iglesia y las montañas en el fondo aparecen de nuevo en esta composición como elementos insoslayables del paisaje contra el cual se yergue esta mujer. La mujer usa un brazalete que Arango situó casi en el centro de la composición, sobre la tela que cae del brazo, ocultando o señalando el sexo de la mujer. En este cuadro, el brazalete y las uñas pulidas representan la feminidad seductora de la mujer, cuestionando además su moralidad. Flores rojas, no blancas, la rodean y podemos ver pelo negro bajo su velo, como un eco de sus cejas bien delineadas. Esta mujer no desea esconder su belleza, y la expresión de su rostro nos recuerda aquella que se describe como la de una “pecadora arrepentida”. A menos que se lo enmarque en el amplio contexto interpretativo proporcionado por la obra de Arango, este retrato en sí mismo no parece perturbador en términos raciales o de clase.

Arango no invita al espectador a concentrarse en la belleza de la mujer, sino en su sexualidad y el deseo, masculino, que ella evoca. La pintura no se ocupa tanto de interpretar la belleza, cuanto de presentar lo que Arango denominaba una descripción de la naturaleza humana franca, “al desnudo”, en la sociedad colombiana. El contexto de la vida real que circundaba la presentación de esta

mujer traía a la memoria de los espectadores la vida del pueblo, los bares, las calles y los burdeles donde el cuerpo de las mujeres mestizas de clase baja se entregaba al comercio del sexo o no acataba las normas del decoro sexual⁸. Al retratar escenas del pueblo que sólo se esperaba que los hombres presenciaran y vertieran en pinturas realistas, Débora Arango (como mujer y como pintora) incursionó en territorios hasta entonces prohibidos a la feminidad respetable, algo que un periodista de *La Razón* hizo notar a sus lectores⁹.

El Siglo acusaba al régimen liberal de precipitar a Colombia en el abismo, un sentimiento que debe leerse a contraluz del esfuerzo del régimen por asignar al pueblo un nuevo lugar en un proyecto político de modernización económica, política, social y cultural. Ciertamente, la condena que *El Siglo* hizo de las pinturas de Arango se concentró principalmente en el problema de popularizar o llevar al pueblo la cultura superior. Ésta era una de las metas centrales del programa cultural del régimen liberal, algo que resulta evidente al examinar el contexto en el cual se organizaban las exposiciones. Después de todo, a diferencia del Primer Salón de Artistas Nacionales, que se abrió en la Biblioteca Nacional, un edificio que el régimen liberal había construido en 1936 como parte de su programa cultural, la “innoble conspiración” había tenido lugar en el Teatro Colón, un edificio que para *El Siglo* encarnaba además la expresión de la cultura superior. El edificio era un símbolo de los valores que enlazaban la feminidad respetable y la conducta sexual apropiada, tal como se la imaginaba o articulaba como un valor estético y que parecía estar siendo amenazado por el régimen liberal, a causa de sus esfuerzos por incorporar al pueblo en la vida política del país. De acuerdo con *El Siglo*, un arte como el de Arango no satisfacía los estándares del arte académico exigidos por un ámbito tan prestigioso, un ámbito que transmitía aquellos valores que el régimen liberal y su programa, como lo demostraba la exposición, eran incapaces de comunicar.

La representación del orden político que chocaba con el que concebía el régimen liberal, expresado por los desnudos femeninos, estaba ligada a jerarquías sociales

8 Ver pinturas como *Friné o la trata de blancas* (1940) y *Amanecer* (1940), ambas en el Museo de Arte Moderno de Medellín, entre otras.

9 El periodista de *La Razón* ilustraba esto describiendo una obra que Arango expuso en el Teatro Colón, titulada *En el barrio*, una escena que retrataba elementos de la vida en la taberna y que él sintetizaba como “alcohol, cortinajes, cansancio, amanecer”. Según el periodista, esta escena de “alcohol, cortinajes, cansancio, amanecer —es una escena que sólo habría podido pintar con propiedad un hombre. Es una maravillosa captación de un instante en los bajos fondos, de un episodio de amor barato”. Que Arango captara escenas inapropiadas era un comportamiento de lo más inusual para una mujer con su educación, y planteó un problema para la propia respetabilidad de la artista.

consolidadas en un marco religioso que databa de 1887. Esto incluía la firma del concordato entre el Vaticano y el Estado colombiano, el cual fue apoyado por el régimen conservador que duró casi cincuenta años. El concordato era un acuerdo político creado por el papa León XIII (1878-1903) para redefinir las relaciones Estado-Iglesia, en aras de contrarrestar el liberalismo en Europa y América Latina. En cada país, nuncios apostólicos nombrados por el Vaticano hacían campaña para recobrar el papel central de la Iglesia católica en las sociedades modernas, asegurando la educación cristiana de la juventud y fundando nuevas órdenes religiosas. [Cabe notar que, salvo Colombia y Portugal, ningún otro país firmó el concordato durante el mandato del papa León XIII (Helg, 1987: 29)]. El concordato garantizaba a la Iglesia católica completa libertad e independencia en el territorio nacional, bajo la protección del Estado; le confiaba la responsabilidad de los certificados de nacimiento, matrimonio y muerte, estipulaba la obligatoriedad del matrimonio católico y prohibía el divorcio. El concordato también garantizaba a la Iglesia católica un papel importante en la educación, pues la hacía responsable de la educación religiosa y moral. Además, como lo indican los artículos 1-5, 10-14, 17-19, entre otros, el concordato facultaba a la Iglesia para denunciar a aquellos profesores que no siguieran la doctrina católica y presionaba al gobierno para que prohibiera cualquier material literario o científico que contraviniera el dogma católico y el respeto a la Iglesia (Conferencias Episcopales de Colombia: 519-530). El concordato reinstauraba el catolicismo como la religión nacional y exhortaba al Estado a reconocerla como un “elemento esencial del orden social” (p. 519). De esta manera, reforzaba los roles de la Iglesia definidos con anterioridad en la Constitución colombiana de 1886 y daba poderes a la Iglesia para regular asuntos civiles clave¹⁰. Además, como lo indica el artículo 20 de la “Convención adicional al Concordato”, el concordato hacía un llamado a la armonía entre los poderes eclesiásticos y civiles para evitar discrepancias entre ellos (p. 536). Si la Constitución de 1886 reconocía el catolicismo como la religión de la nación, el concordato aseguraba además que la educación enseñaría una moral católica y que ni el Partido Conservador ni el Liberal cuestionarían este aserto. El presidente Alfonso López Pumarejo buscó restaurar el control estatal de la educación, lo cual requería que la Iglesia asumiera un papel menos relevante. En el contexto de las

10 La Constitución fue escrita principalmente por Miguel Antonio Caro, un conservador y devoto católico. Sus primeras palabras son: “En nombre de Dios, fuente suprema de toda autoridad”. La Constitución establecía que “la religión católica, apostólica y romana es la de la nación; los poderes públicos la protegerán y harán que sea respetada como esencial elemento del orden social. Se entiende que la Iglesia Católica no es ni será oficial y conservará su independencia”. Finalmente, señalaba: “La educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica”.

relaciones Estado-religión que se remontaban a finales de la década de 1880 podemos entender por qué era polémica la reforma de la educación pública y de los programas escolares que emprendió el régimen liberal, puesto que estaban en directa relación con el papel que la Iglesia desempeñaría de allí en adelante en la sociedad colombiana. El gobierno liberal del período 1934-1938 fue la punta de lanza de la transformación del Estado en un Estado secular y de la secularización de la educación y de la sociedad en general.

Las reformas (que comenzaron en 1934) apuntaban a la centralización del poder del Estado sobre la educación. La reforma de la Constitución en 1934 (Decreto 1283 de 1934) facultó al ministro de Educación, Darío Echandía, para reformar los programas de primaria y secundaria. En la reforma constitucional de 1936, el artículo 14 indicaba que la libertad de educación y el derecho de inspección y vigilancia eran otorgados al Estado, tanto en la educación pública como en la privada, “en orden a procurar el cumplimiento de los fines sociales de la cultura y la mejor formación intelectual, moral y física de los educandos”. La Iglesia se opuso a esta reforma, dado que estaba perdiendo control sobre la educación y, especialmente, sobre la moral¹¹. Las reformas de 1936 también afectaron el papel que la Iglesia debía desempeñar públicamente. La reforma constitucional de 1936 buscaba que las referencias al catolicismo desaparecieran de la Constitución y que se garantizara en lo sucesivo la libertad religiosa.

La reforma constitucional de 1936 exigió la modificación del concordato, lo cual se llevó a cabo en 1942, durante la administración del presidente Eduardo Santos. En 1937, Darío Echandía fue designado embajador en el Vaticano por el presidente Alfonso López Pumarejo, y se le dio la tarea de negociar un nuevo concordato (González, 1989: 377). Echandía y el cardenal Luis Maglione, en nombre de Pío XII, firmaron el nuevo documento el 12 de abril de 1942, después de cinco años de negociaciones. La reforma implantó la presencia de las autoridades civiles en los matrimonios católicos y dejó el divorcio a la jurisdicción de la justicia civil, de acuerdo con los decretos sobre matrimonio civil y divorcio promulgados

11 Las reformas de 1934, según la Iglesia oficial, “adolecen de un marcado espíritu naturalista y laico ajeno a la religión en todo su conjunto y abiertamente opuesto en algunos pormenores. Leyéndolos atentamente cabe preguntar si es posible que hayan sido elaborados en nación cristiana y por hijos de cristianos... Nos referimos a los capítulos X, XI y XX del programa de filosofía e higiene, sobre aparatos y enfermedades sexuales. Dicho programa causará la más desagradable impresión en las familias como lesivo al pudor cristiano: es una amenaza contra las buenas costumbres, pervierte la juventud so pretexto de precaverla contra las consecuencias del vicio y se opone diametralmente a la doctrina de la Iglesia” (Episcopado de Colombia. *La Iglesia y el Estado en la Educación Pública.*, pp. 7-10).

por el Congreso desde 1934 (Tirado, 1989: 319-320). Dicha reforma introdujo cambios en los artículos 12, 13, 29, 40 y 41, artículos que aseguraban la protección de la fe católica y el papel de la Iglesia católica en asuntos de educación y moral. El nuevo artículo 13 de la Constitución señala: “El Estado garantiza la libertad de conciencia. Nadie será molestado por razón de sus opiniones religiosas, ni compelido a profesar creencias ni a observar prácticas contrarias a su conciencia. Se garantiza la libertad de todos los cultos que no sean contrarios a la moral cristiana ni a las leyes” (Tirado, 1989: 345). En 1942, el Vaticano se declaró dispuesto a considerar una reforma, “siempre que se conserven sus disposiciones sustanciales y que las modificaciones tengan carácter de verdadera oportunidad y respeten la naturaleza de la Iglesia, su doctrina y su misión en una nación tan católica como Colombia” (Caicedo, 1993)¹². Sin embargo, la reforma del concordato de 1942 no cambió el artículo 13, que databa de 1886.

La reforma tropezó con la fuerte oposición de conservadores como Laureano Gómez y altos dignatarios de la Iglesia. Debido a ello, el presidente Eduardo Santos nunca ratificó oficialmente el documento final del concordato que contenía las reformas (lo cual sugiere que las reformas no se pusieron en práctica). Si bien a la larga el régimen liberal demostró que no pretendía pasar por alto los siglos de tradición en una nación cuyos valores e ideas –tanto públicos como privados– estaban imbuidos de enseñanzas católicas, la oposición percibió el gesto inicial como una cruzada política antirreligiosa y respondió en consecuencia. Como demuestra la controversia de 1942, algunos liberales se unieron a la protesta temiendo que se menoscabaran las normas morales, aun cuando el régimen liberal no había tocado el principio de que los códigos y valores católicos gozaban de respeto en la sociedad colombiana.

A juicio de los críticos del régimen, la tendencia a la secularización ponía en peligro la moral pública lanzando al pueblo a una vida desvergonzada que carecía de un sentido apropiado de decoro, y aquí la sexualidad entraba en juego. La moralidad es el eje que permite la transmisión del cuerpo al orden político y que los hace intercambiables, y el cuerpo es justamente el territorio compartido por el género pictórico del desnudo y el orden social en donde ésta se pone en juego. Según le explicó Correa a Jorge Moreno Clavijo en 1944, *Anunciación* era “la

¹² José Joaquín Caicedo Perdomo afirma que las reformas sólo tocaron “el procedimiento de consulta para la elección de arzobispos y obispos, los efectos civiles del matrimonio católico, la competencia de los jueces del Estado para las causas de separación de cuerpos de los matrimonios católicos, y el traspaso a las autoridades civiles de los cementerios que estaban a cargo de las autoridades eclesiásticas”.

reconciliación” de la sensualidad y la religiosidad en la sociedad colombiana. Una forma que esta supuesta “reconciliación” tomó fue evocando el tema de la maternidad. La pintura fue precisamente defendida en 1942 por Eduardo Zalamea Borda sobre la base de que era una representación de ésta. Y si bien Correa no argüía en el momento de su primera exposición que la maternidad era el vehículo para reconciliar las dos estructuras, años más tarde identificó la pintura como un cuadro sobre el tema de la maternidad. A la larga, su esfuerzo falló porque eligió un cuerpo femenino que, para los críticos, ostentaba todos los signos de la materia básica *sin transformar* en una expresión elevada del espíritu, inquietud compartida por Pardo Umaña, Gómez y Mora Díaz por igual. Además, lo hizo sin disimular los atributos de clase y raza que acentuaban la sexualidad de la modelo, algo que no pasó inadvertido para Pardo Umaña. Si la pintura de Correa intentaba reconciliar las estructuras seculares y religiosas bajo la forma de una supuesta maternidad, normalizando así la sexualidad a la cual el lienzo hacía referencia, el consenso social que elevó el desnudo al escándalo se logró precisamente al rechazarlo sobre bases religiosas: Y es que el sexo y la sexualidad dentro del marco de las reformas que ponían en peligro la tradición católica de esta sociedad y su visión del cuerpo son la clave del ultraje que causó el desnudo femenino. Cómo unificar dos visiones del mundo en apariencia contradictorias era el reto enfrentado por artistas y administradores públicos por igual. La pintura de Correa situó en primer plano el lugar aparentemente invisible –aunque medular– que ocupaba el sexo en la cosmovisión católica y, al hacerlo, se convirtió en parte del debate público acerca de la moral sexual.

LA SEXUALIDAD Y EL ORDEN POLÍTICO

El proceso de transposición del discurso estético a la esfera de la administración pública (esto es, de la política) y la confusión del cuerpo y del orden político que dio como resultado asociaciones entre la pornografía y la obscenidad y la política requieren mayor atención. Semejante desplazamiento distaba de ser un producto espontáneo de la intensidad de las emociones que el cambio en el orden político invocaba. Aunque los historiadores han argumentado que éste era un estilo de disertación usual en la oratoria política y los textos periodísticos en Colombia durante este período, en el caso que nos ocupa podemos ver cómo la sexualidad es el pivote que permite que se mezclen la vida privada y el espacio público y se produzca la elisión de cuerpo y orden político, tal y como la ofrecen las controversias.

La tradición académica occidental ha creado convenciones del desnudo para llegar al “ideal” en la representación del cuerpo que incita a la contemplación. Este ideal busca suscitar un tipo de placer que no involucra los sentidos, en el cual la pintura produce el estímulo que ocasiona una respuesta apropiada: placer intelectual, antes que físico. Es así como el desnudo como género artístico y el cuerpo entran en franca oposición, de tal forma que, toda vez que éste es representado no adecuándose a las convenciones, es remitido al cuerpo de la mujer como obsceno. La obscenidad es, de este modo, el producto de la obra de arte que no consigue eliminar las marcas de la sexualidad del cuerpo femenino en su representación. El cuerpo obsceno es el cuerpo sin límites, y la obscenidad está en incitar al espectador a responder de manera activa (erótica) reconociendo las marcas de sexualidad cuando éstas no han sido apropiadamente borradas por el artista.

Las pinturas de Arango y Correa nos permiten apreciar las formas en las cuales el cuerpo rompe las normas del decoro sexual y el delicado límite que separan lo privado de lo público. El cuerpo de la mujer conecta las dos esferas y la sexualidad las ata en formas que los espectadores hallan perturbadoras. Mientras que en *La mística* la mujer abraza su sexualidad en un ámbito privado, Arango trató a finales de la década del treinta escenas de la vida del pueblo que nos conducen a burdeles, tabernas y escenas callejeras, a los territorios periféricos del decoro, en formas que también incluyen marcas de clase y de raza. En *Anunciación*, el desnudo que representa la maternidad humana sitúa la sexualidad directamente en el centro de la historia bíblica de la maternidad, con el fin de cuestionar esta concepción ultramundana de un hecho que dentro del marco secular es biológico. El desnudo femenino en estas pinturas también sugería a los espectadores espacios tradicionalmente asociados con la inmoralidad sexual, como el estudio del artista¹³. Todos estos espacios revelan un cuerpo femenino no restringido por normas y evocan también la sexualidad masculina al ser esta asociada al taller del artista. El hecho de que Arango –una mujer– fuera el obvio observador podía potencialmente inquietar a públicos acostumbrados a que este género sólo fuera tratado por pintores, como en efecto ocurrió.

Con miras a comprender mejor las controversias, debemos estudiar de qué modo las normas de conducta ligan el decoro a las virtudes del culto mariano.

13 Al comentar una pintura de un desnudo femenino de Cano en la exposición de la Escuela de Bellas Artes, Laureano Gómez subrayaba en el “Suplemento literario ilustrado” de *El Espectador*, el 9 de diciembre de 1926: “No se ha olvidado el efecto de aquellos desnudos, en que el arte del gran pintor [...] no consiguió esconder que le había servido de modelo la mezquina vendedora de amor, ni ocultó el triste lecho indigente, ni el sofá de cretona destartado y yerto del *atelier*”. *Obras completas*. 1984-1989, Vol. 1: 147.

Vemos cómo ambos artistas recordaban a los espectadores que el catolicismo erradicó la sexualidad de sus enseñanzas: no está en el catecismo, y en la pintura religiosa se lo traduce metafóricamente como piedad. Los artistas no lograron borrar las marcas del sexo en sus reproducciones del cuerpo femenino, precisamente aquello que yace más oculto en los debates sobre las reformas y la ansiedad derivada del cambio en una sociedad en la cual, incluso, el más secular de los acercamientos al decoro estaba inserto en la estructura católica y, sobre todo, en el culto mariano. Desde tiempos coloniales, la Iglesia católica promovió la práctica en Colombia merced a la cual se esperaba que las mujeres adoptaran (y adoptaron) la virginidad de María como modelo de su rol. La Conferencia Episcopal reunida en abril de 1940 había anunciado que 1942 sería declarado año mariano, en conmemoración de los 450 años del descubrimiento de América y del establecimiento de la religión católica como la religión oficial de Colombia a lo largo de su historia colonial y poscolonial. Los sacerdotes propusieron que octubre 12 de 1942 fuera la fecha de la inauguración del Congreso Mariano, el cual renovarían la consagración del país y sus habitantes a la Santísima Virgen María. Lo que más nos interesa es que las concepciones de sexo y sexualidad fueron, de hecho, concebidas por hombres y mujeres que utilizando su obra como principal vehículo de formulación de pensamiento enfrentaban de primera mano la experiencia del cambio dentro de la continuidad que la tradición católica ofrecía.

Débora Arango nació y creció en Medellín. Rodeada por su familia extensa cercana, en una casa grande para los estándares de hoy, Arango tuvo once hermanos y hermanas. La suya era una familia respetable de clase media y los doce hijos habían sido criados en la religión católica, tal como lo exigían la tradición y la respetabilidad. Todos asistieron a colegios católicos, rezaron en la casa y fueron a misa los domingos. Su padre era propietario de un almacén, y a medida que los hijos crecían, ayudaban detrás del mostrador, como muestra una fotografía de Arango en el almacén de su padre en Medellín, en los años 1940, publicada en Londoño Vélez (1997). Su madre administraba la gran casa –asegurándose de que los rituales y ritmos domésticos transcurrieran sin contratiempos, supervisando el trabajo de criadas y asistentes– con la mezcla de firmeza, ternura y autoridad característica de las mujeres antioqueñas de la clase media respetable de su tiempo. La de Arango era una familia católica tradicional y su crianza no era en absoluto ajena a lo acostumbrado por otros en aquellos tiempos.

Lo que sí resultó no ser acostumbrado, no obstante, fue la decisión de Arango de expresar el cambio poniendo patas arriba las enseñanzas católicas, para dar voz

a la mujer como ser sexual. Ella estaba fascinada con la vida existente bajo las máscaras de las convenciones y las normas, al igual que con la verdad –en contraste con la falsa moralidad–, que llamaba “expresión pagana”. *La mística* ilustra el intento de Arango de resolver mediante la pintura las tensiones con que vivían a diario las mujeres de su generación. El decoro, o la conducta sexual apropiada, estaba ligado a las demandas duales de la clase media y las enseñanzas católicas. En *La mística*, Arango despliega la evidencia de la feminidad y la sexualidad femenina en la forma de uñas pulidas y joyería, convirtiendo abiertamente la sexualidad en el tema del cuadro. En realidad, Arango estaba empeñada en transmitir las cualidades emocionales, sensuales y sexuales de la mujer, aspectos que apuntaban a factores reales, antes que ideales, de la condición humana. Es interesante notar que el marco católico pasó desapercibido en la recepción de los desnudos femeninos de Arango, pese a que se hallaba flagrantemente traducido a un lenguaje secular que también podía ser percibido como sacrílego. En el ámbito católico en el cual Arango exponía esta naturaleza desnuda de las mujeres, “pagano” era equivalente a “pecado” y significaba aquello que la educación de las élites y de la clase media desechaba de la experiencia de las mujeres, obedeciendo las enseñanzas religiosas, o sea: la sexualidad femenina. Las mujeres de Arango eran también en este sentido emblemas de la mujer moderna, que tiene mucho más en común con Eva y María Magdalena que con la Virgen María de la devoción mariana.

Las reformas educativas planteadas por el régimen liberal en el contexto de su controvertida Revolución en Marcha incluían asimismo un nuevo programa de higiene para niños y adultos jóvenes. Cuando fue presentada al Congreso, la propuesta de reforma contenía una detallada descripción e ilustraciones de la anatomía humana. Aunque quizás esto no nos parezca hoy en absoluto osado, los referidos detalles acerca de la reproducción sexual desataron la resistencia de los dignatarios católicos, quienes ya sentían que las medidas secularizadoras tomadas por el régimen liberal amenazaban bastante la moral colombiana. En su carta al Ministerio de Educación, fechada el 14 de octubre de 1935, el arzobispo de Bogotá, Ismael Perdomo, describió las ilustraciones como “realistas” y, por ello, opuestas a las enseñanzas católicas. A la luz de estas acusaciones, podemos tal vez apreciar mejor la profundidad de la condena que la Iglesia católica hizo de Carlos Correa en 1942 como un corruptor de niños y mujeres castas, esposas e hijas. Haciendo eco a Perdomo, críticos laicos como Guillén Martínez argumentaron que la exposición de la pintura de Correa comprobaba que el régimen liberal estaba empeñado realmente en la “descatolización” del país y la corrupción de los jóvenes de ambos sexos, con el pretexto de promover “arte y cultura”. De manera general, los críticos

de la pintura de Correa se enfocaron, no en el hecho de que el artista agraviera el dogma católico de la Inmaculada Concepción, sino en que hacía demasiado visibles el sexo y la sexualidad.

En efecto, la estrategia pictórica de Carlos Correa de expresar el cambio apelando al sistema católico de ideas recordaba la de Arango. Amigo de Débora Arango, Carlos Correa había nacido en Medellín en 1910. Como Arango, Correa vivió en una respetable familia católica de clase media y recibió una educación religiosa, como era común en su tiempo. A la edad de 30 años, Carlos Correa era todavía un hombre joven, soltero y con una ocupación que no le aseguraba la respetabilidad ni el ingreso permanente que por entonces recibía un empleado. En 1938, a la edad de 28 años, Carlos Correa se mudó a Bogotá con la ayuda de mentores y amigos. Como joven en busca de los caminos alternativos que ofrecía una sociedad en transformación –en cuestiones tanto del arte como de la vida–, Correa halló en el “misticismo” el motivo central de sus esfuerzos, tal como Arango lo había hallado en el “paganismo”.

Anunciación retrotraía la sexualidad a la historia de la Inmaculada Concepción. Correa acudió a géneros pictóricos como la maternidad y la mitología, en una tentativa de reconciliar religiosidad y sexualidad. Carlos Correa se embarcó en la búsqueda del autodescubrimiento a través de la pintura por una vía que mezclaba lo religioso, lo racial y lo sexual, similar a la que otros artistas y escritores estaban transitando. César Uribe Piedrahíta y Eduardo Zalamea Borda abordaron la sexualidad masculina en narraciones sobre viajes de descubrimiento de la nación colombiana. Sus escritos exploraban lo que a la sazón eran “tierras de frontera” en la imaginación de las élites colombianas. Expresando las tendencias intelectuales de la década de 1930, estas exploraciones ejemplificaban la Revolución en Marcha: la búsqueda de autenticidad para la expansión de la nacionalidad, para un mejor entendimiento del pueblo colombiano. En los escritos de Uribe Piedrahíta y Zalamea Borda, el etnógrafo y el escritor se confunden y su tarea se convierte en algo más que hacer una cartografía física del territorio nacional y sus tipos raciales. Los escritores no sólo delineaban los aspectos externos de la realidad colombiana, sino que enfilaban a su interior para explorar un yo sexuado masculino que comprometía todos los sentidos.

Un ejemplo de ello puede tomarse de los escritos de Eduardo Zalamea Borda, quien fue miembro del jurado del Segundo Salón de Artistas Nacionales en el que se concedió el primer premio a Correa, y quien demostraría ser un ferviente de-

fensor de su pintura en 1942. En una novela popular y controvertida, *Cuatro años a bordo de mí mismo: diario de los cinco sentidos*, terminada en 1932 pero publicada en 1934, el protagonista, un bogotano de poco más de veinte años, emprende un viaje de descubrimiento a la península de La Guajira, un territorio de frontera y tierra tradicional de los indígenas wayúu, en la costa nororiental de Colombia. En este relato de viajes el yo masculino y el territorio nacional son metáforas el uno del otro y están yuxtapuestos en el cuerpo del joven que va a la búsqueda de su propia sexualidad. Zalamea Borda contrasta el territorio de frontera con la ciudad capital, que simboliza la civilización occidental. La novela también describe el contacto sexual del joven con mujeres de otras razas, que representan la sexualidad sin límites. De ahí el subtítulo de la novela: *diario de los cinco sentidos*, con el que el autor quiere significar el descubrimiento del yo y del otro, junto con el descubrimiento que hace el joven bogotano de las diferencias raciales y la sexualidad. Así lo confirma el pasaje final de la novela:

El sexo marcó de dolor todos mis sentidos. Y la lujuria se mostró ante mis ojos buenos, haciéndolos perversos. En todas sus formas estaba ante mí el amor. Y vi el hambre, con sus dientes sin filo, deshacer convicciones, destruir conceptos, forjar maldiciones y blasfemias y descubrir nuevas perspectivas a la vida. Y la muerte se mostró ante mí en todas sus maneras: el asesinato, el homicidio por celos, el suicidio. La muerte estaba siempre al lado del amor. La muerte estaba cercada por la vida, pero, de pronto saltaba por encima de las fortalezas físicas, se escondía en la hoja de plata o de acero de un cuchillo, iba en la punta de una bala o esperaba en el fondo del mar. [...] Sí, he vivido cuatro años a bordo de mí mismo.

La novela *Cuatro años a bordo de mí mismo* de Eduardo Zalamea Borda no trata de la península de La Guajira: es un viaje de descubrimiento “de los cinco sentidos”, como sugiere el subtítulo, y más explícitamente, de descubrimiento de la sexualidad a lo largo de fronteras raciales y étnicas. En particular, el relato toca el despertar de los sentidos que han sido educados en un ambiente especial: católico, urbano, en Bogotá. La partida del protagonista, cuando toma el tren en la estación central de Bogotá, es la narración de un hombre consciente del poder del deseo, del placer, y que no se aviene a las formas sublimadas que el deseo humano adquiere en la “civilización”. Esta etnografía o arqueología de la búsqueda del deseo y de la oposición que enfrenta por ser “pornográfico” y “escandaloso” subyace a la permanente preocupación que vemos en los escritos políticos conservadores durante las décadas de 1930 y 1940, con su alusión al retorno de la “barbarie” en las

masas cada vez más visibles, cuya contraparte sexual es el cuerpo del deseo asociado a una clase y étnica determinadas. Sexo y placer, dos temas tabú para el catolicismo de la época y que Zalamea Borda explora en su prosa durante la década de los treinta.

Con todo, lo más ofensivo para el público debió de ser uno de los escritos más controvertidos de Eduardo Zalamea Borda, aparecido en la *Revista de las Indias*. La búsqueda del despertar al yo sexual se acercó más a la casa en 1936, cuando un fragmento de la novela inédita de Zalamea Borda, “4ª batería”, apareció en el tercer número de la mencionada revista. En él se asocian religión y erotismo: el autor describe a un adolescente que acompaña a su madre a la iglesia y contempla a la Virgen, sus pechos, el niño. Todo aviva su propio sexo y su deseo del pecho al descubierto de la Virgen, un pecho esculpido que no puede alimentar al Niño Jesús ni puede saciar su propia sed y su propia hambre, confortar y nutrir al niño/ él, ese pecho congelado en el tiempo. Directamente relacionado con los viajes de descubrimiento del yo sexual masculino, este primer capítulo fue muy debatido y reforzó la visión de las novelas del artista como pornográficas (Jaramillo, 1992: 14). El muchacho de este pasaje sólo podría descubrir su sexualidad en compañía de hombres y mujeres que no se sometieran a las normas del decoro impuestas por el catolicismo reinante en la Bogotá de aquellos años.

La novela de Eduardo Zalamea Borda, sin duda, era conocida por los críticos en 1942, toda vez que el escritor fue popular durante el régimen liberal. Así, si bien ninguno de los críticos de Correa durante este año hizo referencia a la narración de Zalamea Borda, es claro que sentían que la pintura representaba una fantasía sexual similar. La pintura era una referencia demasiado cercana a esta narración, y el hecho de que Zalamea Borda fuera su más enérgico defensor puede incluso haber empeorado las cosas. Esta *Anunciación* no trataba, pues, de la virginidad de la Virgen María, o de la mujer reclinada, sino, más bien, de la sexualidad masculina como era vivida por un hombre de la generación de Correa. Los ofendidos espectadores se sintieron más impactados por la profunda visión de la sexualidad masculina que por la representación del cuerpo desnudo y marcado por atributos raciales que aún más enfatizaban su sexualidad. De manera muy semejante a la de los escritores Eduardo Zalamea Borda y César Uribe Piedrahíta, del sociólogo Laurentino Muñoz y del psicoanalista José Francisco Socarrás, Carlos Correa afrontaba la subjetividad masculina, que implicaba la sexualidad en estos tiempos

cambiantes, como explicaba Juan Friede en 1945, amigo y mentor de Correa y su único biógrafo hasta al fecha¹⁴.

Los hombres y las mujeres involucrados en las controversias abordaron el asunto del sexo apelando al lenguaje más familiar para casi todos ellos: el del catolicismo. Ellos presentaron el sexo envuelto en una serie de eufemismos como “pecado”, “castidad”, “sentimiento religioso”, “expresión pagana” e incluso “misticismo”. El misticismo era la forma abreviada que tomaba la nueva devoción por la realidad americana y las cualidades singulares de los seres humanos que vivían en los trópicos. La vida moderna proveía las coordenadas para esta nueva religión. El término “misticismo” era, sin embargo, una traducción a la experiencia secular moderna de la expresión cristiana del sentimiento religioso grabada en el corazón y las mentes de los colombianos en el curso de cuatro siglos. “Yo soy místico, a pesar mío”, apuntó Correa en 1944 (Friede, 1945: 44). Lo más sobresaliente es que todos estos términos hablaban el lenguaje de las tendencias seculares y, especialmente, eran giros del lenguaje mediante los cuales se expresaba o se adaptaba lo nuevo. El lenguaje proporcionaba a hombres y mujeres –en sus escritos, su arte y sus vidas– expresiones que articulaban la continuidad en un ambiente, por lo demás inestable, de estructuras religiosas y seculares cambiantes.

EL CUERPO DE LA MODERNIDAD EN COLOMBIA

¿Qué está en juego cuando el orden moral es públicamente declarado en peligro? La Revolución en Marcha dio paso al atrincheramiento de posiciones opuestas y aparentemente conflictivas a finales de los años treinta y principios de los cuarenta. Esto es obvio en las exposiciones que se organizaron en un espíritu que se remonta a la administración de López Pumarejo y a tendencias más vastas promovidas durante los años de intensas reformas (1934-1936) de la Revolución en Marcha. Los críticos entremezclaron el desnudo femenino, el cuerpo marcado por el cambio y los ideales de la Revolución en Marcha del régimen liberal. En particular, los

14 *Carlos Correa: el pintor colombiano*, libro que fue publicado en 1945 en Bogotá. Según Friede, la vida de Correa ejemplifica el problema de la sexualidad masculina en la sociedad colombiana, discutido por Laurentino Muñoz. Friede no ahondó en las ideas de Muñoz y resume sus planteamientos como el “problema sexual de la juventud colombiana”, cuya existencia no admitía la sociedad. Correa nunca impugnó el estudio de Friede.

críticos vieron tendencias seculares en el lenguaje pictórico que usaba el cuerpo como vehículo de comunicación y que encarnaba la pérdida de piedad en la sociedad colombiana. Sin embargo, tal desplazamiento hacia el cuerpo dentro de la esfera pública implica una percepción realista del cuerpo, una percepción basada en una experiencia significativa y en las formas reales en las cuales hombres y mujeres empezaban a ventilar las discusiones sobre la sexualidad en el escenario público. Como demuestran los eventos, la superposición del cuerpo y del orden político requiere una ampliación de la esfera de lo político –como asuntos pertenecientes a la esfera pública que competen a la administración pública–, para abarcar dimensiones que yacen del lado de la esfera de lo privado. El cuerpo sirve de puente entre las dos esferas y es el umbral donde, para hombres y mujeres como Arango y Correa, el pasado se cruza además con el futuro.

Había algo más que pintura en tal percepción de una amenaza moral: los críticos veían estos cambios a medida que se registraban tanto en como sobre el cuerpo. Esto enseña a los historiadores formas de aproximarse al cuerpo como categoría de análisis histórico. El cuerpo era la pantalla sobre la cual críticos y reformadores por igual proyectaban aspectos de mayor envergadura. Ello ilustra la función simbólica del cuerpo. Pero el cuerpo en sí mismo también habla en las acciones de hombres y mujeres, y Arango y Correa nos ofrecen una oportunidad de entender lo que significa ser un hombre o una mujer en este tiempo. Al acudir al lenguaje de la representación pictórica, ellos descorrieron para sus contemporáneos el velo que mantenía fuera de la vista la sexualidad y el deseo.

Este ensayo aborda al cuerpo como categoría de análisis histórico, examinando la elisión del cuerpo con el orden político, y viceversa, durante la modernidad en Colombia. Echemos, pues, una ojeada a lo que hemos aprendido acerca del cuerpo, de la modernidad y del orden político, examinándolos como los tres órdenes interdependientes que son, según lo confirman los eventos. Al considerar eventos públicos podemos apreciar/entender las ideologías que se encuentran detrás de esferas separadas durante la evolución de Colombia hacia la modernidad, en particular, la idea prevaleciente sobre las formas en las cuales el Estado penetra en el ámbito privado. La cuestión y la imagen del sexo demuestran que esta evolución incluyó un sentido de intimidad que se estaba tornando más público, y que este movimiento de lo privado a lo público demanda la atención de los historiadores de este período. En efecto, los estudios escritos durante estos años en diversas disciplinas (por ejemplo, sociología, medicina, jurisprudencia y literatura) revelan que los conceptos del cuerpo “sexualizado” eran centrales en cualquier discusión

en torno a los problemas que confrontaba el orden político colombiano. Este concepto del cuerpo aparece en las explicaciones de las enfermedades de la sociedad colombiana y en las soluciones que se proponían para introducir las tan necesarias transformaciones en los niveles económico, político, cultural e individual (Socarrás, 1942; Muñoz, 1935). Que tantas disciplinas intervinieran es algo sin precedentes. Lo que debería atraer la atención de los historiadores es que numerosas mentes inquisitivas convergieran en la tarea de dar al sexo y a la sexualidad tal claridad de pensamiento y propósito.

Esto es especialmente interesante si tenemos en cuenta que las reformas de la educación y las que afectaban al papel de la Iglesia católica en la sociedad colombiana, aunque provocadoras, a la larga fueron adoptadas en su forma más moderada. En realidad, el régimen liberal aseguró que los principios católicos fueran protegidos, y así lo prueba el hecho de que la *Anunciación* de Correa fuera retirada de las exposiciones de 1941 y 1942 por orden del Ministerio de Educación. Este Ministerio no llegó tan lejos como pretendía en algunos aspectos de las propuestas de reforma. Las concernientes a la educación sexual, por ejemplo, fueron aprobadas en una versión menos radical, según se ve en la respuesta de Darío Echandía a las quejas de la Iglesia (Ministerio de Educación Nacional, 1935: 27). Sin embargo, a pesar de la actitud conciliadora de Echandía, las originalmente propuestas por los liberales a mediados de los treinta tuvieron un gran impacto. Ellas siguieron siendo el referente primario cuando los legos de ambos sexos (tanto conservadores como liberales) y los sacerdotes declaraban su oposición al régimen liberal desde las páginas de los periódicos bogotanos en 1940 y 1942, alegando que era inmoral y corrompía a la juventud.

Los hombres y mujeres colombianos activos en la esfera pública apelaron al cuerpo y al sexo como un aspecto central de la manera en que la biología se manifiesta dentro de parámetros sociales y culturales (lo cual he denominado también “sexualidad”, con el objeto de abrir un espacio para considerar el sexo como una categoría de análisis histórico a la par que el cuerpo), en cuanto vehículo privilegiado para construir sentido para –y abrirle un espacio a– los cambios que definen la modernidad colombiana en este período. La resistencia al cambio era lo contrario a la voluntad de incorporar el cambio, apelando al cuerpo como su emblema. Con esto en mente, podemos entender mejor por qué obras que exploraban la sexualidad como fuente de explicación, según hemos mencionado, circularon simultáneamente en un lapso tan corto. La historia cultural que estudia eventos de esta índole ha revelado que las intensas emociones suscitadas por los

desnudos femeninos y el fuerte rechazo que enfrentaron constituyen una respuesta habitual al cambio durante un período de tensión política (Schorske, 1981; Clark, 1986). Resistir en vista de la amenaza de colapso es, en las mentes de los críticos, la única vía posible de acción. La flexibilidad es un estado mental de sociedades deseosas de emprender el cambio y ha de ser cultivada. Cuando se trata del individuo, es claro que donde se ejerce mayor fuerza contra el cambio es donde se requiere una intensa determinación o voluntad de mantener el control, particularmente en la tradición católica. Al ser traducido al orden político, este control a menudo se equipara con “civilización”, en oposición a barbarie, y la dicotomía orden/violencia es la forma que toma esta oposición en la historia moderna de Colombia. El orden no es, por supuesto, la recompensa, sino el medio para participar en la cornucopia del bienestar, en el caso de un Estado justo, o en la bondad de la vida después de la muerte, en el caso de las instituciones religiosas. Ya sea en un marco psicológico, ya en uno social y político, un momento de tal condensación de fuerzas que empujan en direcciones opuestas se resuelve de maneras violentas y repentinas que pueden tomar casi cualquier forma (sin que las formas violentas impliquen necesariamente violencia que busca la destrucción del otro).

¿Qué lección pueden aprender los historiadores de Colombia de este examen del cuerpo? Si es cierto que el desnudo femenino ofrece un espacio para discutir la transformación que el cuerpo debe experimentar a fin de cumplir las convenciones de un género establecido de tiempo atrás en la tradición artística occidental, también lo es que constituye una ventana para observar el cuerpo en el ámbito colombiano, tal como fue vivido y sometido a normas y convenciones sociales. El historiador cultural debe considerar la construcción del cuerpo a la vez real e imaginario, como obra de ficción, que es además vivida y concebida en un tiempo dado. Una historia del cuerpo nos enseña acerca de lo real y su desenvolvimiento mano a mano con mitos específicos de la cultura occidental. Al leer el cuerpo que fue impugnado durante estas dos décadas, leemos lo que mejor “encarna” la modernidad de Colombia y lo que significó para mujeres y hombres forjarla con –y desde– su propia experiencia encarnada. Esto es de la mayor importancia para los historiadores culturales de este período, en aras de abrir la política al análisis cultural y asignar a cada uno su debido lugar en la historiografía. Los años 1930 y 1940 condujeron a la crisis política y a un período de la historia colombiana en el cual el cuerpo –literalmente desmembrado y mutilado– manifestó el horror de la violencia a los hombres y las mujeres que lucharon con el cambio durante los años previos y a las futuras generaciones (Uribe, 1990). Confiamos en

que este ensayo haya demostrado que, en la Colombia de 1930 y 1940, el cuerpo fue cargado con un poder capaz de reconciliar estructuras seculares y religiosas durante tiempos peligrosos (pues los participantes en las controversias constataron que el cambio es un asunto que debe tratarse con suma cautela), y que se transformó en el lugar donde el diálogo entre marcos de referencia y de construcción de sentido aparentemente contradictorios puede tener lugar.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo Carmona, Darío** (1995). *La mentalidad de las élites sobre la violencia en Colombia, 1936-1949*. Bogotá: El Áncora.
- (1993). “La caricatura de *El Siglo* y el imaginario político del conservatismo, 1948-1949”. *Revista Universidad de Antioquia*, LXII (232): 4-10.
- Beezley, William** (1989). *Judas at the Jockey Club and Other Episodes of Porfirian Mexico*. Lincoln and London: University of Nebraska Press.
- Braun, Herbert** (1985). *The Assassination of Gaitán: Public Life and Urban Violence in Colombia*. Madison: Wisconsin University Press.
- Bushnell, David** (1993). *The Making of Modern Colombia: A Nation Despite of Itself*. Berkeley: University of California Press.
- Caicedo Perdomo, José Joaquín** (1993). “La reforma concordataria de 1942 y sus proyecciones en el Concordato de 1973”. *Revista Credencial Historia* 41, “Especial Concordatos”. Biblioteca Luis Ángel Arango. Biblioteca Virtual. Banco de la República, Bogotá, Colombia.
- Caulfield, Sueann** (2000). *In Defense of Honor: Sexual Morality, Modernity, and Nation in Early-Twentieth-Century Brazil*. Durham, NC: Duke University Press.
- Clark, T. J.** (1986). *The Painting of Modern Life: Paris in the Art of Manet and His Followers*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Conferencias Episcopales de Colombia** (1956). “Concordato entre la Santa Sede y la República de Colombia”. V. 1. 1908-1953. Bogotá, pp. 519-530.
- Derby, Robin** (1998). “Gringo Chickens with Worms: Food and Nationalism in the Dominican Republic”, en *Close Encounters of Empire: Writing the Cultural History of U.S.-Latin American Relations*, Eds. Gilbert Joseph, Catherine LeGrand y Ricardo Salvatore. Durham, N.C., pp. 451-493.
- Echandía, Darío** (1935). *La Iglesia y el Estado en la educación pública*, ministro de Educación, al arzobispo Ismael Perdomo, fechada el 7 de diciembre de 1935. Ministerio de Educación, Bogotá: Imprenta Nacional, pp. 27.
- El Siglo* (20 de octubre de 1940). “Innoble contubernio”, p. 4.
- Episcopado de Colombia** (1935). *La Iglesia y el Estado en la Educación Pública*. Bogotá, pp. 7-10.
- Farnsworth-Alvear, Anne** (2000). *Dulcinea in the Factory: Myths, Morals, Men and Women in Colombia's Industrial Experiment, 1905-1960*. Durham: Duke University Press.
- Friede, Juan** (1945). *Carlos Correa: el pintor colombiano*. Bogotá: Ediciones Espiral.
- Gómez, Laureano** (1940a, 1940b, 1942). *Obras completas*. Seis tomos. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

- Gómez**, Laureano (1940a). “Desafío al buen gusto”, *El Siglo* (octubre 10), en *Débora Arango. Exposición Retrospectiva 1937-1984*. Medellín: Museo de Arte Moderno, 1984, p. 34.
- (1940b). Sección editorial, “Innoble contubernio”, *El Siglo* (octubre 20), 4. En Álvaro Medina, “Política y arte”, *Arte Colombia Internacional* 41 (septiembre 1989): 89
- (1942). Sección editorial, “El sacrílego cuadro de Correa, premiado por el gobierno, no sólo es una ofensa a la Santísima Virgen sino afrenta a la sociedad”, *El Siglo* (octubre 18): 1, 4.
- González**, Fernán (1989). “La Iglesia católica y el Estado colombiano (1930-1985)”, V. 2. *Nueva Historia de Colombia*. Bogotá: Planeta.
- Goodall**, Jane (2000). “An Order of Pure Decision: Un-Natural Selection in the Work of Sterlac and Orlan”, en **Featherstone**, Mike (Ed.). *Body Modification*. London: Sage, pp. 149-170.
- Guillén** Martínez, Fernando (18 de octubre de 1942). *El Siglo*, p. 4.
- Helg**, Aline (1987). *La educación en Colombia, 1918-1957: una historia social, económica y política*. Bogotá: CEREC, pp. 178.
- Jaramillo** Zuluaga, J. Eduardo (1992). “El deseo y el decoro en la novela colombiana del siglo XX”. *Boletín Cultural y Bibliográfico*, 29: 30. Biblioteca Luis Ángel Arango, Biblioteca Virtual. Consultado el 22 de mayo de 2007. <http://www.banrep.gov.co/blaavirtual/publicacionesbanrep/boletín5/vol130/deseo1.htm>
- Londoño** Vélez, Santiago (1997). *Débora Arango: vida de pintora*. Bogotá: Ministerio de Cultura, pp. 87.
- López**, Abel Ricardo (2003). “Empleados, mujeres de oficina, y la construcción de identidades de clase media en Bogotá, 1930-1950”, *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 30, pp. 257-280.
- Melo**, Jorge Orlando (1988). “La política de 1904 a 1946”, *Historia de Antioquia*. Medellín: Presencia.
- Ministerio de Educación Nacional** (1940). *La obra educativa del gobierno en 1940*. Bogotá.
- (1935). *La Iglesia y el Estado en la educación pública*. Bogotá.
- Molina**, Gerardo (1982). *Las ideas liberales en Colombia: de 1935 a la iniciación del Frente Nacional*. V. 2. Bogotá: Tercer Mundo.
- Muñoz**, Laurentino (1935). *La tragedia biológica del pueblo colombiano*. Cali: América.
- Nathan**, Walter L. (1961). *Art and the Message of the Church*. Philadelphia: Westminster Press.
- Nead**, Lynda (1992). *The Female Nude: Art, Obscenity and Sexuality*. New York: Routledge.

- Owensby, Brian** (1999). *Intimate Ironies: Modernity and the Making of Middle-Class Lives in Brazil*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Pardo Umaña, Emilia** (octubre de 1942). “¿Será arte?”. *El Espectador*, en **Zulátegui y Mejía, Libe** de (1988). *Vida y obra de Carlos Correa*. Medellín: Museo de Antioquia.
- Pécaut, Daniel** (1987). *Orden y violencia: Colombia, 1930-1954*, V. 2. Bogotá: Siglo XXI.
- Pedraza Gómez, Zandra** (1998). “La cultura somática de la modernidad: historia y antropología del cuerpo en Colombia”, en *Cultura, política y modernidad*, **Restrepo, Gabriel, Jaime Eduardo Jaramillo y Luz Gabriela Arango** (Eds.). Bogotá: CES/UNAL, pp. 149-171.
- (1999). *En cuerpo y alma: visiones del progreso y de la felicidad*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Perea, Carlos Mario** (1996). *Porque la sangre es espíritu: imaginario y discurso político de las elites capitalinas (1942-1949)*. Bogotá: Aguilar.
- Pollock, Griselda** (1988). *Vision and Difference: Femininity, Feminism and Histories of Art*. London and New York: Routledge.
- Popular Politics at the American Historical Association Meeting**, Atlanta, GA, enero de 1996. (Citado con permiso del autor).
- Roldán, Mary** (2002). *Born in Blood and Fire: La Violencia in Antioquia, Colombia (1946-1953)*. Durham, NC: Duke University Press.
- (1999) “Cocaine and the Miracle of Modernity in Medellín”, en *Cocaine: Global Histories*, Ed. Paul Gootenberg, New York; London, pp. 165-181.
- Rubenstein, Anne** (1998). *Naked Ladies, Bad Language, and Other Threats to the Nation*. Raleigh-Durham: Duke University Press.
- Safford, Frank y Marco Palacios** (2002). *Colombia: Fragmented Land, Divided Society*. New York: Oxford University Press.
- Schorske, Carl** (1981). *Fin-de-Siecle Vienna: Politics and Culture*. New York: Vintage Books.
- Socarrás, José Francisco** (1942). *Laureano Gómez: psicoanálisis de un resentido*. Bogotá: Siglo XXI.
- Steiner, Wendy** (1995). *The Scandal of Pleasure: Art in the Age of Fundamentalism*. Chicago: University of Chicago Press.
- Steven Palmer** (1994) “Pánico en San José: el consumo de heroína, la cultura plebeya y la política social en 1929”, en *El paso del cometa: Estado, política social y culturas populares en Costa Rica (1800-1950)*. Molina Jiménez, Iván y Steven Palmer (Eds.). San José: Plumsock Mesoamerican Studies.
- Suescún Pozas, María del Carmen** (2005). “Modern Femininity, Shattered Masculinity: The Scandal of the Female Nude during Political Crisis in Colombia, 1930-1948”. Ph. D. Dissertation. McGill University.

- Tirado Mejía, Álvaro** (1989). “López Pumarejo: La Revolución en Marcha” en *Nueva Historia de Colombia*, V. 1. Bogotá: Planeta, pp. 345-346.
- Uribe Piedrahíta, César** (1942). “Esquema para el estudio de la patología en Colombia”, *Revista América Indígena* I, pp. 67-74
- Uribe, María Victoria** (1990). *Matar, rematar y contramatar; las masacres de la Violencia en el Tolima, 1948-1964*. Bogotá: CINEP.
- Urrego, Miguel Ángel** (1997). *Sexualidad, matrimonio y familia en Bogotá, 1880-1930*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Velásquez Toro, Magdala** (1995). “La República Liberal y la lucha por los derechos civiles y políticos de las mujeres”, en *Mujeres, historia y política: las mujeres en la historia de Colombia*. V. 1. Bogotá: Norma, pp. 183-228.
- Zalamea Borda, Eduardo** (1936). “4ª batería”, *Revista de las Indias* 3: 20-25.
- (1934). *Cuatro años a bordo de mí mismo: diario de los cinco sentidos*. Bogotá: Oveja Negra.

Relato a dos tiempos: herencias y emergencias de la apariencia corporal

Rocío Gómez Zúñiga y Julián González Mina

Un nuevo arte político –si tal cosa fuera posible– tendría que arrostrar la posmodernidad en toda su verdad, es decir, tendría que conservar su objeto fundamental –el espacio mundial del capital multinacional– y forzar al mismo tiempo una ruptura con él, mediante una nueva manera de representarlo que todavía no podemos imaginar: una manera que nos permitiría recuperar nuestra capacidad de concebir nuestra situación como sujetos individuales y colectivos y nuestras posibilidades de acción y de lucha, hoy neutralizadas por nuestra doble confusión espacial y social.

Frederic Jameson, (1995)

INTRODUCCIÓN

Con Jameson (1995) comprendemos que lo que ha sido amenazado, en virtud de la expansión y dinamismo industrial, la disolución de la distancia crítica en la cultura, la estetificación de la vida cotidiana y la incorporación del “arte” a la estructura misma de las mercancías, es la posibilidad de producción directa de sentido, que queda absorbida bajo el imperio de la producción generalizada de bienes materiales (crecientemente embellecidos) y bienes culturales industrialmente gestionados. Esta doble condición se traduce en una suerte variopinta de malestares del bienestar (Morin, 1997) cuyos rasgos y dimensiones pueden advertirse tanto en las diversas formas en que las personas de sectores integrados derivan placer y entretenimiento para encarar el hastío en la ciudad contemporánea como en las variadas maneras del desencanto cotidiano, desde el estrés y el *surmenage* hasta la pérdida de horizonte existencial. En una palabra, se trata del efecto derivado de la disolución de referencias y coordenadas que sirven para vivir una vida con

sentido. Respecto a esta situación, Jameson incluso llega a invocar la necesidad de una política cultural que devendría progresista justamente en la medida en que se fije preocupaciones educativas y pedagógicas, pero no en el sentido ilustrado del término (enseñar contenidos, valores), sino político: procurar condiciones para que las personas se hagan a *mapas cognitivos* desde donde recuperar o recrear, imaginativamente, sus relaciones con las condiciones reales de existencia, en un mundo que disuelve continuamente las referencias, las coordenadas y las orientaciones mínimas. Respecto a ese diagnóstico, sugerimos que, quizás, esa tentativa orientada a construir comprensiones calificadas de nuestras condiciones reales de existencia y liberarnos del desconcierto y el desencanto esté teniendo en el cuerpo y sus superficies un lugar y laboratorio privilegiado de inventivas.

Como hemos argüido en otro documento (Gómez y González, 2003), algunos de los dispositivos y lógicas que animan la exposición pública del cuerpo, entre jóvenes *no pobres* de una ciudad como Cali (Colombia), no deberían entenderse como puro repliegue a la moda, al consumo inducido y a la vida liviana y administrada por las empresas de la cosmética, del entretenimiento y de los *media*. Para algunos de ellos, las inversiones del cuerpo y en el cuerpo son modos de *situarse*, esto es, darse un lugar en un mundo que parece disolver toda referencia y orientación, en virtud del dinamismo técnico, mercadotécnico y mediático de la empresa, el comercio y la provisión de servicios a escala global. Hay que aprender a leer las inversiones en y del cuerpo entre algunos jóvenes urbanos como experimentos en que se forjan, todavía de manera incierta y quizás precaria, algunas formas de *resistencia personal* a lo que amenaza con disolver un mínimo de sentido e inteligibilidad en el mundo vivido. Dicho de otro modo, habría una creciente *inteligencia y recursividad* en las maneras en que muchos jóvenes se relacionan y apropian de los bienes y servicios industrialmente gestionados, poniendo en el centro el cuerpo y sus superficies como ámbitos de *personalización y anclaje* de lo que consumen y usan. Si en el pasado reciente la relación con el consumo de bienes y servicios devenía más o menos dual y problemática (esto es, se presentaba como tensión no siempre resuelta entre la abstención sacrificada, el deseo impúdico o la entrega resignada o culposa), hoy el *consumo personalizado* de algunos jóvenes urbanos implica una actitud y orientación, en principio, distinta: ni rechazo ni adhesión a las provisiones del mercado, sino más bien intensificación de la vida mediante la ingesta de bienes y servicios fuertemente singularizados por los requerimientos de su propia experiencia corporal.

Esta inclinación a singularizar lo que el mercado industrial provee, esta disposición a practicar consumos que celebran la personalidad –cuya expresión

pública suele encarnarse en el cuerpo y sus superficies—, desafían en algunos de estos jóvenes aquella otra disposición a adecuar la apariencia corporal a requerimientos no personales, esto es, aquellos que celebraban el estatus, la feminidad, la condición de clase, la buena presentación en el trabajo, por mencionar algunos. Esta disposición hacia la personalización de la apariencia corporal no es exclusiva de estos jóvenes urbanos, ni es seguro que persista tras los procesos de normalización que prefiguran la vida adulta. Pero nos recuerda que lo que se juega en las apariencias corporales juveniles no es banal ni puro rictus consumista: en ocasiones, constituye auténtica crítica que, sin sustraerse al consumo y sin rehusarlo, lo reusa y reinventa.

HACERSE A UN ESTILO PROPIO EN Y MEDIANTE EL CUERPO Y SUS SUPERFICIES

1. La apariencia corporal y la defensa del “estilo propio” entre algunos jóvenes de capas medias y altas ha sido el objeto de un estudio (Gómez y González, 2003) realizado en Cali, entre 1999 y 2002. Para el estudio, analizamos las opiniones, comentarios e interpretaciones que algunos jóvenes hicieron de sus *juegos corporales*, es decir, los juegos sociales en que invierten el cuerpo como recurso fundamental, y las inversiones que se juegan en el cuerpo para hacerlo rendir simbólicamente y socialmente. Los informantes corresponden a lo que Margulis y Urresti (1996) denominan “jóvenes juveniles”, aquellos que tienen una amplia moratoria social y vital que les permite posponer el tiempo en que asumen responsabilidades adultas (hogar propio, hijos, vivir del trabajo). Son lo que podríamos denominar —dentro de la heterogeneidad social que la categoría puede escamotear— *jóvenes de capas medias*, esos que cierta literatura académica y mucha de la prédica mediática califican como apolíticos, consumistas, hedonistas e individualistas.

De acuerdo con el estudio, algunos de estos jóvenes viven en un mundo que objetivamente —en el mercado, en los *media*, en el entramado tecnológico, en lo masivo de la producción de bienes y servicios, en la extensión y anchura del entorno urbano, en la posibilidad de desplazarse a grandes distancias mediante máquinas de transporte y máquinas de comunicación— se ofrece como ámbito de posibilidades ilimitadas y abiertas (*todo puede ser vivido*), y —paradójicamente— saben de manera práctica que deben habitar, experimentar y usar ese mundo limitando sus aspiraciones al tamaño de *la realización individual y personal*, lo cual produce la angustia y frustración de un mundo abierto y, al

mismo tiempo, restringido por la necesidad de optar. La frustración deriva menos de la imposibilidad de realizar un sueño que de la posibilidad de realizarlos todos y deber conformarse con unos pocos. Respecto a esta tensión adquiere forma y sentido la cultura somática de estos jóvenes urbanos *no pobres*. El cuerpo, por un lado, es territorio en donde expresar *las aspiraciones del yo* (de la vida personalmente vivida), pero también en donde anclar la experiencia de la abundancia globalizada, de las posibilidades abiertas e ilimitadas. El cuerpo y sus anexos¹ constituyen *poderosos territorios de anclaje* de un mercado de bienes y servicios en que se funda materialmente la idea de un *mundo de posibilidades abiertas*. Esas posibilidades abiertas –que procura la producción industrial contemporánea– no tendrían ninguna oportunidad de realizarse como *experiencia* si el cuerpo no hiciera su trabajo de *anclaje* de imágenes, discursos, signos, personas, objetos e ideas mercadeadas y mediatizadas a gran escala. Anclaje alude a dos procesos simultáneos: hacer perdurable aquella relación que empieza en el consumo y el contacto contingente, para transformarla en herencia duradera a la que se puede volver; y por otro lado, inscribir (in-corporar) el consumo en el entorno vital permanente de la persona. A la velocidad de los flujos de imágenes, personas, ideas y objetos, se oponen las diversas formas de densificación, anclaje y duración que este urbanita despliega para evitar la evanescencia, la velocidad de las modas, el recambio de las ofertas, promovidos por la industria contemporánea. Esta tensión que sitúa el cuerpo entre el impulso global *de la vida sin límites* y las *restricciones del vivir individual* procura dos *modos de ser con el cuerpo*, dos momentos diferenciados y complementarios de la cultura somática del joven urbano integrado: el cuerpo vivido como orgía y el cuerpo vivido como realización de la personalidad².

-
- 1 Anexos refiere a todos los dispositivos que –en conexión con el cuerpo– se emplean para disponerlo como experiencia de comun(ica)ción, es decir, en que el *cuerpo propio* es dispuesto y trabajado como *cuerpo colectivo* para la realización de lo que Maffesoli (1996) llama “el máximo deseo cotidiano de vivir en común”.
 - 2 En torno al ideal de *un mundo de posibilidades ilimitadas* se construye la voluntad de vivir *múltiples cuerpos*, multiplicar las experiencias corporales, realizar la posibilidad de *ser otros* o *ser de otros* mediante el masaje público en el baile, en el nomadismo gregario en la noche y a través de un cierto sentido de la (con)fusión en los encuentros festivos y orgiásticos de todo tipo. Aquí prosperaría esta aspiración a realizar la *totalidad de oportunidades*, que se resume en la metáfora de la orgía, la revuelta, la fiesta de carnaval: la comun(ica)ción del cuerpo, el cuerpo dispuesto a la (con)fusión que disuelve el sentido del yo. Y en torno al ideal de la *vida vivida individualmente* se realiza la tarea cotidiana de ser para otros, de hacer la presentación pública del yo, un *yo-uno* fuertemente diferenciado e individualizado. Se trata del cuerpo sometido a las restricciones que impone *lo social* (Maffesoli, 1990, a y b, 1993, 1996), y de una comunicabilidad en que la exposición pública del cuerpo personal implica ser examinado por otros en la pasarela, en la entrevista de trabajo, en el vagabundeo –para vitrinear y ver gente– por el centro comercial, en la preparación de la apariencia corporal para el galanteo, en los juegos tensos dentro del grupo de pares, etcétera.

La cultura somática del joven integrado, en el mundo urbano, resulta de un conjunto de prácticas de inversión, estimulación y control en y del cuerpo, orientadas a maximizar su rentabilidad social y simbólica. En el cuerpo y sus superficies se *inscribe* y *escribe expresivamente* el sentido que algunos jóvenes tienen hoy de una vida digna de ser vivida. Esa vida digna de ser vivida se expresa, como gesto, en la obsesión contemporánea por el rostro risueño, la piel bronceada y el vientre plano. Las superficies corporales –cabello, uñas, piel, rostro y sus diversos mecanismos de moldeado– son textos en donde leer cómo diversos tipos de trabajo sociosomático se realizan en los jóvenes –mujeres y hombres– para inscribir *los usos legítimos del cuerpo*, *los modos de presentación de uno mismo* en la escena pública y las maneras de proyectar eso que, entre los jóvenes, constituiría un asunto crucial: la personalidad, tan distinta al carácter (Sennett, 1978 y 2000). De esa transformación trata este ensayo. La idea esencial es la siguiente: el cuerpo se convierte en dispositivo de anclaje y reterritorialización de aquello que, en virtud de la expansión industrial y la amplia disponibilidad de otras configuraciones viables de la propia vida, se hace excesivo. Es decir, sugerimos que lo que está en juego es la construcción de sentido en un entorno inabarcable, usando el cuerpo como ámbito de experimentación y anclaje.

2. Jameson (1995) pone el acento, siguiendo a Althusser, en los desafíos que entraña *representarse la relación con las condiciones reales de existencia*, hacerlas inteligibles. Al seguir los argumentos de Lynch acerca de cómo el habitante de la ciudad se hace a un mapa cognitivo que le permite “al sujeto individual representarse su situación en relación con la totalidad amplísima y genuinamente irrepresentable constituida por el conjunto de la ciudad como un todo” (en Jameson, 1995: 114), esto es, hacer inteligible y menos enajenada la experiencia urbana, Jameson piensa en las tres dimensiones de esta tentativa de mapeo de lo inabarcable. La primera dimensión (la de los itinerarios y trayectos) sería *precartográfica*: los sujetos de Lynch no hacen trazado de mapas, sino que “están involucrados en una suerte de operaciones precartográficas cuyos resultados se describen tradicionalmente como itinerarios, y no como mapas; son diagramas que se organizan alrededor del tránsito vital –aún centrado en el sujeto– del viajero, y en los cuales se señalan algunos rasgos espacialmente importantes –oasis, cadenas montañosas, ríos, monumentos, etc.” (en Jameson, 1995: 115). La segunda dimensión, la *cartográfica*, aspira a una representación mimética del espacio y la totalidad mediante la introducción de diversos repertorios técnicos, la matematización del espacio, la introducción de planos y

mapas. “En este punto, la realización de mapas cognitivos en sentido lato llega a exigir la combinación de datos puramente vivenciales (la posición empírica del sujeto) con concepciones abstractas y artificiales de la totalidad geográfica” (en Jameson, 1995:116). La tercera dimensión pone el énfasis en la simbolización y en los *códigos de representación*, ante la imposibilidad de hacer una representación fiel y mimética de lo real, de la totalidad. A la inviabilidad de la representación mimética, le suceden la conciencia y el énfasis en los códigos. No es posible un mapa fiel de la totalidad, pero es posible afirmar el repertorio simbólico que articula la totalidad irrepresentable con la experiencia –siempre parcial y fragmentada– del sujeto.

Sugerimos que lo que están haciendo algunos de estos jóvenes con su cuerpo es vivir este desplazamiento: el abandono de la corrección corporal y del mapeo ingenuo que en el pasado reciente articula las condiciones reales de existencia y la representación imaginada de las mismas. Abandonaron la pretensión del mapa, descubrieron la inviabilidad de una representación correcta y una comprensión completa de sus reales condiciones de existencia, y están usando el cuerpo para desplegar diversos repertorios simbólicos y expresivos que les procuren un mínimo de sentido en una totalidad inabarcable. La metáfora del abandono de mapas, esto es, la pérdida de eficacia de los itinerarios heredados, de los mojones y referencias del pasado, de los derroteros, límites y umbrales que les servían a los adultos para hacerse a una vida con sentido, puede usarse para interpretar, en general, algunas nociones y categorías morales, bastante imprecisas, que suelen emplearse para describir la condición de este tipo de jóvenes urbanos: despolitización, crisis de valores, deterioro del sentido del deber, cinismo indolente. ¿Qué puede hacerse cuando los mapas en uso no sirven para trazarse destinos y para interpretar un mundo que emerge? Renunciar a ellos, desconfiar de los mapas heredados y empezar a tantear (experimentar), lo que supone una inevitable orientación hacia el aquí y el ahora. Casarse-tener hijos-formar una familia-morir, trabajar desde abajo-ascender en la escala-jubilarse, romance-noviazgo-uniión formal-relaciones sexuales, concebir la vida como un decurso de ascenso y caída, son “mapas” e “itinerarios” cuya eficacia resulta limitada para algunos de estos jóvenes.

RELATO A DOS TIEMPOS

3. Mediante la alhaja, el maquillaje, el vestuario, el peinado y el corte, el perfume, la dieta y el aseo se intervienen las superficies del cuerpo (piel, cabello y rostro) para hacerlo *aparecer*, darle forma y hacerlo *parecer*. El cuerpo sólo se hace *evidente* y se *expone* a la mirada común en virtud de sus superficies y movimientos³. Al intervenir las superficies corporales –auténticas interfaces entre el cuerpo y el alma, entre el mundo social y la persona, entre el cuerpo y la mirada común–, la persona intenta resolver la tensión entre el cuerpo *heredado* y el cuerpo *deseado*. El cuerpo heredado, esa naturalización de las adscripciones históricas y luchas sociales ya cristalizadas, sedimentadas, es objeto de las tentativas continuas de cada cual para ponerlo al servicio del deseo propio y ajeno, es decir, para inscribirlo en un lugar con *sentido* dentro del conjunto social. Las formas de intervenir las superficies se harán cada vez más capilares y detalladas, y más profundas y penetrantes. A las cada vez más sofisticadas formas manuales de intervención –maquillar, peinar, lavar, aceitar, masajear, tatuar, rasurar– se sumarán –entre otras– aquellas en que se abre el cuerpo para modular, *desde adentro*, las apariencias corporales y rehabilitar los movimientos y expresiones perdidas, atrofiadas o mutiladas que obstaculizan el deseo; y aquellas otras que ajustan y moldean el cuerpo mediante las distintas variedades gimnásticas. Sin embargo, a las maneras industriales y maquinicas de intervención de la apariencia corporal, esto es, a la cirugía plástica y a las refinadas técnicas gimnásticas, prometen sucederlas las intervenciones genéticas, que se ofrecen como un nuevo desplazamiento de la frontera entre cuerpo heredado y cuerpo deseado. O dicho de otro modo, en ellas, en las intervenciones genéticas, el cuerpo heredado se hará marginal y residual, y sólo quedará lugar para realizar plenamente el cuerpo deseado. Ésa es la promesa. Ésa es la ilusión.

Para examinar la condición específica de estas “tecnologías de la apariencia corporal” (intervenciones sobre las superficies corporales) que usan el cuerpo

3 Por supuesto, la mirada clínica instituida en el campo médico o en la criminalística y la investigación judicial va configurando un repertorio de tecnologías y modos de diagnosis que, mediante indicios y síntomas, hace *aparecer* el cuerpo sin atenerse únicamente a la apariencia de sus superficies. Para la mirada diagnóstica y clínica del policía, del juez y del médico, la apariencia estética de las superficies corporales es un dato residual, pues no está interesada en poseer ni trabar relaciones afectivas con la persona examinada. El deseo de posesión y la necesidad de establecer relaciones afectivas procuran los rasgos particulares de la *mirada común*, siempre dispuesta a la ilusión y la desilusión. En cambio, la fría mirada clínica no concede nada ni a los sentimientos de repulsa ni a los de agrado.

como dispositivo de anclaje en un entorno de abundancia relativa, esto es, como modo de realizar la demanda por hacer *inteligible* el mundo que les ha correspondido vivir a algunos de estos jóvenes *no pobres* en una ciudad como Cali, es necesario contar con referencias del pasado reciente que nos permitan *ver* y *exponer* por contraste algunas transformaciones sustanciales en esas tecnologías. Para ello nos resultó útil examinar un extenso relato escrito que describe con detalle algunos de los recursos, técnicas y requisitos que, entre 1940 y 1950, empleaban las mujeres jóvenes y adultas de una pequeña población nortecaucana para hacerse a “apariencias adecuadas”. Al contrastar este relato con el que nos han ofrecido algunos jóvenes que participaron del estudio mencionado, se hacen visibles y notables las transformaciones en lo que se entiende por “apariencia adecuada”, sus tecnologías y requerimientos. Esta parte del ensayo expone y discute algunas de esas transformaciones, más o menos apreciables en el relato de una mujer adulta a quien llamaremos S. M., y en el relato de una joven a quien llamaremos C. S.⁴ El “destiempo” entre uno y otro ofrece una oportunidad espléndida para examinar de qué manera las fuerzas históricas que modularon el primer relato y sus tópicos se ofrecían transformadas, inevitablemente cambiadas y superadas, en parte, en el segundo relato, el de una joven que a comienzos del milenio, medio siglo después, examina su apariencia corporal y las disposiciones que la modulan. Dos tiempos y dos relatos autobiográficos de mujeres que exponen sus propias percepciones, valores y opiniones sobre el sistema de apariencias corporales que han debido vivir. El primero es un relato escrito por una mujer negra de 66 años, con estudios universitarios, madre de cuatro hijos, nacida en una pequeña población caucana, que escribe el texto a comienzos de 2005 porque está interesada en hacer *memoria* para sus hijos y, sobre todo, sus nietos. Es un poco herencia y testamento, dada su frágil condición de salud actual⁵. El segundo es un relato oral, construido en condiciones de entrevista, movilizado por el interés de estudio e investigación de los autores del presente artículo. El relato lo

4 Por su extensión, no hemos incluido los relatos completos en este ensayo. Pueden consultarse y leerse en la página web <http://pensamientobruno.blogia.com>

5 Este esfuerzo de memoria, esta tentativa de hacer inteligible el pasado, domina el texto de S. M. Además de este relato, ha escrito otros sobre algunos de sus recuerdos más vívidos de la infancia, y está escribiendo un libro con el recuento de las recetas de cocina y secretos culinarios que ha desarrollado. Es usual que S. M. haga recuentos orales memoriosos tanto de la genealogía familiar como de la política y la vida de la nación, sobre los cambios en los estilos de vida, y de su infancia escolar. Habla con detalle de los horrores de la violencia política de los años 40 y 50, en su población de origen y alrededores, o del repertorio culinario de las fiestas de matrimonio que se prolongaban durante dos y hasta cuatro días entre las familias negras y campesinas del norte del Cauca, por ejemplo.

proporciona C. S., una mujer joven, blanca, con estudios universitarios, y perteneciente a una familia acomodada de la ciudad de Cali. Tenía 23 años cuando se hizo la entrevista⁶.

El relato de S. M. empieza de la siguiente manera:

Múltiples intentos realicé antes de decidirme a poner en mediano orden unas vagabundas ideas que en mi cabeza revoloteaban y que tenían que ver con la observación realizada en 1946, cuando contaba con siete años, en que coincidían la moda y la música (radial, de bandas, de orquestas, conjuntos y pick up) en fiestas familiares, reuniones veredales, reuniones sociales y los diferentes lugares de diversión sanos, llamados así. El hilo de las coincidencias de música popular y moda de vestidos lo llevé hasta 1960, cuando sellé mi mayoría de edad. Entonces, mi proyecto de vida me obligó a hacer otros desplazamientos y otras variables llenaron el firmamento socioeconómico del rincón del norte caucano.

Uno de aspectos más llamativos del relato de S. M. es la presencia de una suerte de *mapeado* de ámbitos conexos en que la apariencia corporal es puesta a prueba en público. Este mapa, la conciencia de mapa, entendida como conciencia de límites, itinerarios y correspondencias entre prácticas de la apariencia corporal, tiene sin lugar a dudas relación con el hecho de que quien relata vivió su experiencia en una población pequeña en que resulta posible una apropiación abarcadora de los lugares y espacios.

Las pasarelas de mi gusto fueron: la iglesia, la plaza de mercado, las fiestas patronales, los bailes públicos, los cementerios, las clausuras escolares, las calles, los poblados pequeños y grandes, el tren, los buses de transporte intermunicipal y las casas de familia. El vestir por esos lugares y momentos signaba las pertenencias a una etnia, a un sector social y económico, a un lugar de origen y crianza, así como a una edad. Era imposible escapar del nicho correspondiente donde el olfato social decidía ubicar al personaje.

¿Qué indicios revela este *mapa cognitivo* en el caso de S. M.? Se ofrece como un sistema de correspondencias entre el tipo de producción que ofrecen las

6 El de C. S. será más bien un relato orientado a hacer inteligible su presente, su pasado reciente y, sobre todo, su porvenir. En él se aprecian calificaciones y explicaciones permanentes de las decisiones recientes tomadas y aquellas por tomar. Indicaciones de los proyectos por realizar y los cambios que está introduciendo en su vida. Referencias frecuentes a los experimentos y experiencias de juventud y su primera adultez en que se entremezclan música, drogas, intervenciones sobre la apariencia corporal y sexo. Más proyecto que memoria, el segundo relato, el de C. S.; más examen del pasado, el primero, el de S. M.

industrias de la cultura (música, moda y vestuario, radio, perfumería y maquillaje, peinado y corte del cabello, cine, revistas de moda), las prácticas de exposición y exhibición de la apariencia corporal (baile, caminata por el pueblo, visita a la iglesia, celebraciones del calendario festivo y religioso), los cronotopos de realización de la apariencia (iglesia de domingo, vestuario adecuado para la tarde, la noche o la mañana, ropa dominguera), las clasificaciones sociorraciales de las personas⁷, los agentes que trabajan la apariencia corporal pública de las personas (el sastre, la modista, el barbero) y el repertorio de recursos materiales y técnicos de la apariencia corporal (telas, cremas, lociones, máquinas de coser, botones, zapatos).

Ese sistema de correspondencias articula repertorios de la apariencia corporal y coordenadas temporales (ropa de noche, ropa matinal, ropa de día), coordenadas espaciales (ropa de calle y ropa de casa, ropa laboral) y celebraciones sociales (ropa de fiestas, de paseo dominical, de misa y funerales, de baile) más o menos previsible. Si las *correspondencias* fundan la gramática esencial de este sistema de exposición pública de la apariencia corporal, la inadecuación a esas correspondencias constituye una auténtica desviación y transgresión, aunque no siempre esas transgresiones fueron objeto de sanción maciza y densa:

... en Santander de Quilichao, en un día de sol, la mona Olaya recorrió medio pueblo con la espalda desnuda. Hombres y mujeres acomplejadas por su estatura y color estuvieron de acuerdo en aceptar que a ella sí le lucía el destape (*strapless*, se llamaba ese traje) por joven, bonita, alta, mona. Además, el vestido era de falda amplia de flores amarillas pequeñas: en una palabra, no lucía vulgar, porque las telas de estampados con flores muy grandes llamaban mucho la atención, y no eran buenas para una mujer y su reputación. (S. M.)

Y los binomios valorativos son relativamente estables como modos de clasificación estética y moral de las apariencias: vulgar/decente, adecuado/inadecuado, llamativo/sobrio, tonos subidos/tonos pálidos, merecido/inmerecido, lo grosero/lo refinado. Estas clasificaciones se hacen trizas cuando se examina el relato de C. S, en que lo llamativo y “lo grosero” son adecuados, y los tonos subidos articulan bien con los pálidos y claros. Progresivamente, estas demarcaciones se han ido relajando y relativizando en una ciudad como Cali, aunque

7 Una clasificación que consideraba no sólo colores de vestuario y tipos de maquillajes adecuados para las mujeres según el color de su piel, sino que asignaba maneras de vestir idiosincrásicas, según si se provenía del campo o el marco de la plaza, si se pertenecía a los sectores urbanos pobres del pueblo, de acuerdo con el origen (los paisas recién llegados y advenedizos, las gentes del pueblo, los raizales), o la dignidad de los apellidos, la hidalguía y honor heredados, o según la ocupación (el campesino, la maestra).

reemerjan a la manera de *revivals* y tentativas de recuperación y conservación del *pasado reciente* bajo la figura de cenas *con traje formal*, el uso de la toga en los grados, la exigencia de *traje adecuado y sobrio* para los funerales y la extendida fórmula del *traje formal y uniforme* que en algunos entornos laborales ha servido para proveer vestuario *adecuado y económico* a los oficinistas de empresa. Pero allí donde predominan interacciones públicas no laborales entre jóvenes, el sistema de correspondencias parece haber colapsado. La indumentaria para ir, por ejemplo, a la universidad y la que se requiere para asistir a un paseo dominical no están fuertemente clasificadas y diferenciadas. Algunas piezas del día (gafas oscuras, por ejemplo) pueden migrar hacia la noche, y viceversa. Con frecuencia, la distinción entre ropa de calle y ropa de trabajo es irrelevante. Los tenis y el bluyin hacen parte de la indumentaria *en tránsito*, diurna y nocturna, informal y formal, que desbloquea y erosiona el viejo sistema de correspondencias.

Para algunos jóvenes, la formalización del vestuario –persistentemente resistida mediante innumerables formas de burla y tretas al uniforme, en el sistema escolar– se ofrecerá como una auténtica amenaza a su estilo de vida cuando deban trabajar en entornos laborales modulados por el ambiguo requerimiento de la “buena presentación”. Una de las preocupaciones de C. S. (23 años) pasa por pensar cómo hacer para que su indumentaria de trabajo no traicione, del todo, su indumentaria personal. C. S. refiere lo siguiente:

Si me exigieran en el trabajo falda a la rodilla, pantalón, chaqueta o zapatos tradicionales, sé que no me queda bien, no me veo bien, y creo que lo que he escogido lo he hecho porque sé a qué mundo me toca enfrentarme, a qué profesiones o qué experiencias, a qué áreas laborales podría encaminarme, y creo que esta pinta, mi ropa elegante, está bien. Quizás no le parezca a mi mamá, pues ella trabaja en un banco. Yo no creo terminar trabajando en un banco. Ahora trabajo tomando fotos para el festival de teatro, para un periódico cultural. Espero que la tesis me proporcione el modo de empezar mi trabajo profesional, de ofrecer servicios de fotografía publicitaria, de iluminación escenográfica también, y aunque me parece hediondo el mundo de la televisión, creo que se pueden hacer cosas interesantes detrás de cámaras: es igual de estresante, pero no tiene la exigencia de contar con una apariencia física para televisión.

De otro lado, es interesante reconocer el repertorio de tecnologías en juego en el relato de S. M. y las funciones que desempeñan.

Con telas pesadas también se confeccionaban faldas nesgadas angostas o “medio paso”, chaquetas, vestidos hermosos y elegantes para ser usados en

momentos de bien vestir que exigían el uso de tacones altos, medias veladas de *nylon* con vena a lo largo de la pantorrilla divisora de la pierna que, automáticamente, la hermoseaba y obligaba a la portadora a un movimiento cimbreante de cintura y de su acompañante torso y cadera, sin descuidar los brazos equilibrantes [...]. Las blusas de los vestidos eran pegadas al cuerpo o entalladas con pinzas cosidas, anchas desde la cintura, e iban angostándose hasta llegar a la punta del pezón [...] Para siluetas privilegiadas de jovencitas, se usaba en fiestas, sobre todo, el estilo princesa, angosto flojo, con corte en diagonal debajo de los senos, y subía al pecho con un rizado en la parte inferior de éstos. El vestido entallado se formaba con nesgas desde la blusa, se cerraban para formar la cintura y caer en forma ampliada, haciendo la falda ancha. Era un vestido recatado que insinuaba a los muy imaginativos el tesoro guardado en su interior, porque era cierto que para lucir esta prenda era necesario contar con un cuerpo de breve cintura, notorias caderas, senos notables, para que las dueñas no parecieran espantapájaros ni envueltos de maíz.

El vestido y las telas, según se advierte en el relato de S. M., constituyen tecnologías sofisticadas y complejas: el vestido es una tecnología cinética (modula el movimiento del cuerpo, obliga a moverse de determinada manera para portarlo, pero también masajea, pesa, talla, arropa, acaricia) y es un dispositivo de la imagen (obra máscara, adorno y decorado) que acentúa, maquilla u oculta algunas formas del cuerpo. Mediante lo que se *insinúa*, lo que *se deja ver y se expone*, y lo que *se guarda y se oculta*, se procuraban la *elegancia*, *decencia* y *sobriedad* que en el relato de S. M. destacan como valores inestimables de la apariencia *adecuada*. Pero ambos, los criterios de sobriedad y elegancia, tendrán que vérselas con los desafíos que entrañará más tarde la multiplicación del color, en virtud de las nuevas telas como el crespón rayón. La ampliación del repertorio de colores y figuras estampadas en las telas introduce dificultades nuevas a la estética de la contención, esa que alude a las formas señoriales de ocultamiento de la emoción, el mantenimiento de la compostura y el control de la exhibición, y que prescribía los colores y formas admisibles en el vestuario de una mujer *decente*. Apréciense las observaciones que sobre la multiplicación del color y los estampados en las telas refiere S. M. en el relato, y los efectos que tendrá sobre la gramática heredada de la corrección corporal, la apariencia sobria y los rezagos de clasificación sociorracial de la cultura señorial⁸:

8 Al respecto, sobre los atributos de esta gramática de la corrección, la compostura y la decencia, ver Pedraza (1999), en particular, el primer capítulo, "De la cultura señorial a la urbanidad".

Las viejas negras campesinas usaban pañolones negros de tejido basto entre semana, y para los oficios religiosos u otros rituales, pañolones negros en seda, rebordeados con macramé de largos flecos. [...] Si asistían a oficios religiosos, a funerales, vestían de negro como esas mujeres del Mediterráneo que el cine nos muestra. El azul oscuro y el morado entraban en la escasa gama de colores porque se les convenció de que no eran favorecidas por colores vivos, debido al oscuro de su piel y por la maternidad que llevaban auestas. En esta región, los colores usuales del calzado femenino eran el negro, el blanco, el café o marrón, el habano, también rojo oscuro; a veces en un solo tono o mezclados, jugando con el color del vestido, de la cartera, de los guantes, los sombreros pequeñitos con velo sobre la frente, en los oficios religiosos, reuniones culturales. [Con el crespón rayón] se amplió el abanico de colores y estampados, lo cual permitió el juego de combinaciones que no se había logrado antes por temor. [...] Entonces les diseñaron una ropa en fuertes colores de telas estampadas con blusón de prenses, suelto, rematado en boleros de la misma tela y falda compañera no muy amplia, recogida en la cintura con zurcido o prenses también. [...] Los vestidos rojos no se usaban frecuentemente, por llamativos, y se les dejaba a las mujeres de la vida “alegre”. El vino tinto, el café maduro, el sangre de toro y el solferino se usaban en crespones y sedas bien elegantes. El amarillo quemado entró en acción, y el verde de la organza vaporosa, el verde biche hizo lo propio, para ser lucido en vestidos anchos y plisados. [...] El azul petróleo consiguió su puesto especial en la moda de comienzos de los 60, y los fabricantes decidieron confeccionar la ropa, el calzado y las carteras del mismo color. Las medias de *nylon* sin vena, con el pantalón incluido para evitar los ligueros, aunque costosas se comenzaron a usar como novedad en variado color: azul, verde militar, negro, blanco humo, café oscuro y muchos más. [...] Los tejidos de sedas, crespones, peperel anterior a la popelina contemporánea, recibieron la competencia de otros como opales, ojo de pescado (antes blanco, usado en trajes rizados con muchas yardas en la falda, bien bonitos). La popelina de colores muy fuertes, colores que sólo tenían las sedas y crespones, se impuso contribuyendo al despliegue del color, que entró en el ropero de las mujeres tradicionales convencidas del privilegio de ser mejor nacidas. [...] El color puso el sello de la igualdad. Las negras de los sectores más populares del área urbana lo aceptaron con timidez. Las maestras, el pequeño grupo de profesionales o aceptadas por su mejor capacidad económica, lo cambiaron por un rosa y azul pálidos, un verde un poco más subido de tono del habitual, pero no se dejaron revolver. Esto, sin embargo, no quiere decir que no hubiera habido valerosas excepciones.

Los repertorios tecnológicos para intervenir la apariencia, en el relato de S. M., no están al servicio de la personalidad, sino de la adecuación de cada uno a su condición y estatus, a las diferentes variedades del cuerpo heredado y al sistema

de correspondencias. Al respecto, el relato de S. M. sobre las alternativas de peinado es elocuente:

... las de pelo natural liso llevaban trenzas gruesas a cada lado de la cabeza y rematadas con moños de cinta. Las de pelo crespo medio, lo dividían en dos partes, la de adelante, enrollada hasta terminar en la frente con una punta redondeada; y la parte de atrás también iba enrollando de arriba abajo en cada lado, para luego sostenerlo con pinzas de ilusión –porque no se veían–, y para mayor seguridad lo metían en un redecilla de fino tejido. Cuando el cabello era ensortijado o crespo, corto, había la opción del peinado mariposa, que consistía en echarlo con peineta hacia el rededor de la cabeza, encima de las orejas, y siguiendo el contorno de la cabeza se ponían pinzas de presión o ganchos para sostener el cabello y, luego, con las manos, se le daba la forma final redondeada. Este peinado lo usaban las jóvenes; las mayores se recogían el cabello, a la altura de la nuca se hacían un moño con cinta oscura discreta o lo acomodaban en una redecilla que lo mantenía en su sitio. Estas redecillas eran usadas por jóvenes de cabellos ensortijados o lisos, en otros peinados, según el gusto. Las mujeres negras, con mejor educación que sus corraciales campesinas, y mejor posicionadas en los conglomerados urbanos, se inventaron sus peinados, unos de ellos así: cabello recogido al centro de la cabeza formando una moña, como se llamó, y luego en gajitos, el cabello se enrollaba en un lápiz hasta el cuero cabelludo y se sostenía con una pinza de ilusión hasta hacerlo con todo el cabello. También se podía hacer alargada la moña desde arriba hasta abajo, verticalmente, y llena de moñitos, y el cabello sostenido primero con pinzas de presión.

Puede apreciarse también cómo estas tecnologías y saberes de la apariencia son, en general, saberes manuales, habilidades conquistadas a lo largo de una vida de trabajo de manos, en una palabra, tecnologías artesanas que, como se advierte en el trenzado, en el baño con hierbas o las técnicas y secretos del masaje, en el tratamiento de la piel, el cuidado del cabello, la dentadura o la boca, se fundan en la experiencia, en los secretos del quehacer y en la práctica sabia del que manipula cuerpos y superficies para obtener formas. Pero más allá, a medio camino entre aquel que realizará tratamientos de la apariencia en virtud de la experticia profesional y técnica, y este artesano que obra trenzas, hace baños o crea mascarillas, se encuentran el sastre, el barbero y la modista, mezcla de pericia técnica y habilidad artesana. Puede advertirse una suerte de clasificación de agentes de la apariencia que va de las prácticas artesanas y manuales a las prácticas expertas de carácter profesional y técnico. Por un lado, aquellos en quienes la diferencia entre el mundo de la vida común y ordinaria, y sus artes, parece mínima, cuyos saberes no se han proletarizado, y ofrecen sus servicios como actividades que

procuran bienestar de manera relativamente gratuita, no paga o no sujeta del todo a las lógicas y reglas del mercado de servicios: el sobandero, la que trenza y peina, el que prepara baños o masajes. En el otro extremo, el de la pericia asociada a saberes proletarizados o profesionalizados, mercadeados como servicios, encontramos desde el cirujano plástico hasta el estilista, el masajista, el entrenador personal, el asesor de imagen y una amplia gama de trabajadores de la apariencia que, entre otras, procuran certificar y acreditar su experticia de muchas maneras. El viejo sastre y la modista, el dentista y el barbero, se situaban a medio camino entre estos dos momentos en el proceso que separa este repertorio de saberes de la apariencia del resto de la vida ordinaria y común, transformándolos en servicios suministrados por una organización, empresa o profesionales *calificados y certificados*.

En la década del 50 al 60 empezó a llegar la moda europea, tamizada para nosotros por la revista *Bohemia* de Cuba. Se presentaban los bosquejos y las cosedoras se tomaban la tarea de interpretar y aconsejar telas, colores, y ocasiones para lucirlos. Los cuadernos de moda, nacionales e internacionales, se seguían consultando con la frecuencia que aparece un consejero especializado en el vestir complicado y alegre, novedoso o antañoso, barato y costoso, bonito y feo o sin gracia. La modista o costurera tenía un cuaderno de medida en donde anotaba las cifras de cada cliente, con respecto del talle adelante y atrás, cintura, largo y ancho de manga, según fuera corta, tres cuartos, larga; busto, espalda, hombro, escote, largo de pinza, caída de cuello, escote atrás, adelante, indicación de la página donde encontrar el modelo de la confección. El saber coser, sacar moldes en papel, llevarlos luego a la tela, se volvió una tarea importante para las mujeres que al salir del preparatorio o sexto de primaria, no continuaban el estudio. Este aprendizaje era una oportunidad para conocer el gusto ajeno, contar chismes de ida y regreso, merecer una buena opinión en el conglomerado y con ello, correr el riesgo de contraer con un sinvergüenza, futuro mantenido, o una unión conyugal duradera.

Que la apariencia corporal esté soportada y fundada en un largo repertorio de actividades, objetos e intervenciones *artesanías, hechas a mano*, por figuras en quienes se reconocen y aprecian habilidades y secretos adquiridos en el curso de una vida, permite advertir un vínculo que cincuenta años después habrá desaparecido: el vínculo que enlaza el lenguaje y la retórica del consejo (Benjamin, 1936) con el del trabajo artesano sobre la apariencia corporal. La autoridad del consejo, del que recomienda y sugiere, la palabra autorizada del que tiene experiencia, pesan significativamente en la articulación de este repertorio de

intervenciones sobre la apariencia. En este mundo, el mundo que describe S. M., las personas no son sólo, en sentido estricto, clientes del agente de la apariencia, sino sus aconsejados y tutelados. Hacen recomendaciones en cuestión de amores, relatan vidas mientras prueban el vestuario, confían, guardan secretos personales y ofrecen alternativas para la apariencia mediante el expediente de las revistas de moda⁹. En cambio, el vínculo entre cliente y, digamos, estilista o cirujano plástico se cifra en una suerte de transacción en que juegan tanto las demandas del cliente como la pericia profesional y los criterios técnicos del agente de la apariencia corporal. Es decir, sus sugerencias no se fundan en la autoridad del que ha vivido y tiene experiencia, sino en el valor técnico del que posee un saber profesionalizado, una pericia instrumental que no terminaba de cuajar del todo en la figura del sastre y la modista.

Las claves y coordenadas que la joven C. S. ofrece sobre la apariencia pública del cuerpo consideran diferencias apreciables con las que se advierten en el relato de S. M. Siendo todavía una niña, de clase acomodada en Cali, de piel blanca y ojos claros, pelo negro y con una moderada propensión a la gordura, es forzada por su madre a teñirse el pelo, y “un pequeño error de experimento hizo que quedara mona y me quedé mona, y me acomplejé tanto que no quise volver a salir, ni que me vieran mis amiguitos, y hasta allí llegó mi vida social en la niñez”. Teñida de un *amarillo jediondo*, los términos empleados por C. S. para describir el evento, la joven irá perfilando, con el correr de los años, un decidido rechazo a las prescripciones de belleza y apariencia corporal que su madre moviliza y favorece, prescripciones que C. S. atribuye, según sus palabras, al talante *elitista* y *clasiista* de su familia.

Mi mamá siempre ha estado muy preocupada por el qué dirán, típico de las clases medias altas. En mi familia, siempre muy pendientes de la moda, de qué está bien y qué está mal, de cómo se debe vestir uno y cómo no, de todos los cánones, de la marca, de lo fino, de lo que combina y no combina, del buen vestir.

Ésas no serán las coordenadas de C. S.: ni los cánones o la lógica de las correspondencias que animan el buen vestir y el buen gusto en su madre (la apariencia adecuada según el momento y lugar adecuados), ni el valor de la marca,

9 Las revistas de moda, como nos indica el relato de S. M., eran sobre todo revistas de *moldes* y *catálogos*, en donde hacer los primeros aprendizajes acerca de lo que cincuenta años después, en C. S., será una práctica común: hacer elecciones personales sobre la apariencia deseada.

ni los vaivenes de la moda. Aunque C. S. se la jugará, al final de la adolescencia, por una apariencia sobria, la suya no está orientada a la contención de las emociones, sino a la ampliación de la comodidad, que refiere a aparecer y parecer con el cuerpo según *como uno está siendo y como uno se está sintiendo*, es decir, de conformidad con un acentuado sentido de la singularidad de la persona y su estado de ánimo. En una palabra, con los años, C. S. irá desplazándose hacia una apariencia corporal en que los deberes no son para con el sistema de referencias heredado, sino para con su *personal* sentido de la comodidad, los trances de su propia vida y los requerimientos de las emociones y sentimientos que pone en escena. En términos precisos: la suya ha sido una prolongada búsqueda de *estilo propio*. Como hemos indicado en otro momento:

conviene distinguir entre el tipo de estilo que se deriva de la biografía personal, de la experiencia acumulada a lo largo de una vida, el *estilo personal* – que, como lo indica F. Jameson (1995), ha declinado con la desaparición del sujeto individual– y el *estilo propio*, que indica la habilidad para escenificar a la persona, la máscara, el actor. En el primer caso el modo de vivir, la historia propia, la forma en que se ha situado uno en el mundo dado, forjan el tipo de apariencia que es indisociable del modo en que uno ha vivido terca y tozudamente. Renunciar a la apariencia forjada en el curso de una vida es tanto como renunciar al gusto, al modo de hablar, a la manera de pensar, a la fuerza de las convicciones. [...] El *estilo propio*, en cambio, apunta al diseño, a la voluntad de poner en escena “un modo de estar y sentirse”, no una manera de “ser y vivir”. El estilo propio es, fundamentalmente, una apuesta por “la forma” y por su adecuación a los vaivenes de la personalidad. Tener “personalidad” y “sentirse bien” son los argumentos que usualmente esgrimieron los jóvenes cuando se les preguntó qué criterios les permiten “ponerse ropa” que a ellos les atrae y al grupo de amigos no. [...] Para las mujeres y hombres jóvenes que participaron del estudio, la personalidad es un recurso fundamental para resistir el dominio extremo del grupo de pares y una condición para moverse en él; es un recurso clave para resistir a la dictadura de la moda y el mercado de bienes, y para redefinirlos de acuerdo a un difuso sentido del “gusto propio y personal”. (Gómez y González, 2005: 154 y ss)

Las intervenciones sobre su propio cabello quizás expresan de manera adecuada estas tentativas de construir apariencias corporales que devienen experimentación y estilo propio. Su cabello ha sido objeto de continuas intervenciones: teñido de rojo, de negro, unas veces largo y otras muy corto, casi rapado, cada intervención ha estado signada, según cuenta C. S., por un evento o un trance significativo en su propia vida.

Hubo un momento, hace poco tiempo, en el que quise hacer todas las cosas que siempre me había negado a hacer porque no me sentía capaz. Me dije: “Siempre he querido tener un arete en la nariz, desde que estaba en décimo grado he querido un arete en la nariz, y no he podido; y he querido tener el pelo negro. ¡Qué carajo!: no es tan importante como para que me genere tanto conflicto: voy a hacerlo y de paso supero eso de crearme el conflicto de que ‘nunca lo hice’. Falta mucho pelo para moño como para decir ‘yo soy esto’; por ahora quiero hacer estas otras cosas sin que haya problemas”.

Y en efecto, C. S., en el momento de la entrevista, tenía un arete en la nariz y se había teñido el pelo de negro. Estaba pensando en dejárselo crecer muy largo, nuevamente.

Una primera apreciación, obvia y no por ello menos significativa, es que en el relato de C. S. no aparece la figura de la “modista” o del sastre. La figura de la “modista” y el sastre es crucial en la estructura de producción social de la apariencia corporal que se esboza en el relato de S. M. En cuadernos de apuntes, la modista y el sastre llevan un registro pormenorizado de tallas y medidas de cada cliente, y en la conversación que los une al cliente, que transforma el servicio en cosa familiar y cercana, se tienden articulaciones y puentes (conversiones y equivalencias) entre prácticas de la apariencia muy diversas: aquellas que provienen de la experiencia de la persona tutelada y aconsejada por la modista, que ha visto en la calle y en la casa, en las revistas de modas y en el cine, tipos y variedades de apariencias corporales que imitar y rechazar; y aquellas que derivan del acumulado analítico y técnico del agente de la apariencia (la modista y el sastre), cuyo dominio de las revistas de moda (*Bohemia*, por ejemplo), los secretos de las telas y cortes, y sus mercados (lugares de venta, precios, calidades), las historias y relatos de otros clientes, el catálogo de apariencias examinadas, les permitía recomendar ajustes, diseños, cortes y atender demandas específicas referidas a las apariencias corporales deseadas y procurar rentabilidad simbólica y material expresada en afectos, seducción, prestigio, honor, reconocimiento. Si —mediante una complicada dinámica de transacciones que exigían interrogar sobre la ocasión de uso de la ropa en confección, las expectativas e inversiones en deseo puestas en ella, la valoración de aquello que *le sentaba o no* a la persona— estos anatomistas de las superficies y formas del cuerpo *hacían la ropa y el vestido que la persona requería y demandaba*, una o dos generaciones después serán el cirujano plástico, el entrenador del gimnasio, el nutricionista, el estilista y el asesor de imagen quienes se ocuparán de hacer *el cuerpo* que la ropa y el sistema de la moda y la apariencia corporal requieren. Los saberes de la apariencia se han concentrado y especializado,

en la medida en que se hacen más penetrantes y profundos, esto es, más somáticos y clínicos, y conforme la provisión de recursos para tramitarla y tratarla se hace más extensa, rica y variopinta por las industrias. Al mismo tiempo, se extiende entre algunos jóvenes la habilidad –antes reservada a esos especialistas en telas, cortes, conversaciones y conversiones que eran el sastre y la modista– para seleccionar y disponer el vestuario, el perfume, el maquillaje y las intervenciones capilares (peinado, vellos), de acuerdo con un siempre impreciso sentido y estilo personal. C. S. no ha ido nunca a una modista, no sólo porque se trate de un agente de la apariencia corporal cada vez menos frecuente (reservado apenas a aquellos que pueden pagar ropa *a la medida* o, en el otro extremo, a aquellos más humildes y pobres, en que oficia como artesana de ropa barata). C. S. adquiere ropa hecha. Y hacerse al vestuario personal en el mercado de la ropa industrialmente fabricada implica un continuo examen de sí misma sin *consejeros profesionales* y *semiprofesionales* que hablen a su oído. Para jóvenes como C. S., el vendedor en las tiendas de ropa será el último vestigio de la voz de la consejera en cuestión de apariencias corporales. Pero, incluso allí, la palabra del vendedor habla en términos de lo que se adecua a *esa* persona y no en términos de lo que le corresponde y le conviene, en general, a *ese tipo* de personas.

Es decir, si en el pasado reciente seleccionar la tela, escoger el modelo de vestuario con la modista o el sastre, someterse a la analítica de las medidas y el metro que operan estos agentes de la apariencia, mandar a *hacerse la ropa*, referían a un conjunto de prácticas que integran la ocasión para la exposición pública con la historia personal, la forma particular del cuerpo con la *condición social* de las personas de *ese tipo*, el deseo propio con los constreñimientos sociales y los recursos disponibles, la moda de las revistas, el cine y los cantantes y estrellas de la música escenificados en las carátulas de los discos con las disposiciones de cliente-sastre/modista orientadas a atender *lo adecuado* y lo *inamovible de la condición social heredada*¹⁰; si en el pasado reciente –repetimos– el vestuario se conformaba y amoldaba (ajustaba) mediante el trabajo *manipulatorio* y *artesano* de sastre y modista que calculaban las piezas de acuerdo con la singularidad del cuerpo y vida de la persona, en la actualidad, la ropa industrial, la estandarización de las medidas y tallas para la producción, la diversificación y renovación permanente de la oferta de vestuario, el aumento del repertorio disponible, esto es, *el exceso*, exigirán un “mapa cognitivo” distinto en los *compradores de ropa hecha*. No los

10 El refranero, en el pasado reciente, solía advertir que *aunque la mona se vista de seda, mona se queda*: esto es, no hay vestuario, adorno, artificio que pueda enmascarar completamente la condición social heredada y el cuerpo heredado.

requisitos de la *correspondencia* y la *adecuación* que priman en el relato de S. M., sino los de la *comodidad* consigo mismo. Sentirse bien con lo que uno viste, sentirse bien con lo que uno es. C. S. escoge el vestuario y la apariencia que le permitan sentirse *cómoda* y de acuerdo con el estado de ánimo general en que se encuentra en ese trayecto de su vida. Éste es el giro esencial: que la apariencia corporal se subordine a las condiciones particulares de existencia, a los tránsitos de la vida, al voluble influjo de las emociones y los trances biográficos, indica que las coordenadas han cambiado para algunos sectores de jóvenes urbanos. Algo va de *lucir la ropa y apariencia adecuadas para el momento y lugar adecuados*, a hacer de la apariencia la encarnación y proyección de un conjunto de estados de la emoción personal, la vida propia y la experiencia biográfica. En este caso, la apariencia corporal expresa y potencia los estados de la persona, en momentos específicos y particulares de su propia vida. Este giro implica que en el relato de C. S. habrán perdido relevancia las funciones atribuidas al vestuario en el relato de S. M., esto es, máscara, acentuación u ocultamiento de partes del cuerpo para efectos de *adecuarlo* a los requerimientos de lugar y tiempo, es decir, para *contenerlo*. Aquí las funciones serán otras: se trata del vestuario y la apariencia corporal que permitan *expresar* lo que la persona está *siendo* y está *sintiendo*. Y las intervenciones corporales serán, sobre todo, menos intervenciones orientadas a *hacer parecer* y *aparecer* el cuerpo, que a emocionar y estimular la vida *en y del cuerpo*.

De ahí emergerán, en los relatos de mujeres y hombres jóvenes como C. S., agentes de la apariencia corporal que hacen su trabajo, por decirlo menos, labrando las superficies corporales o haciendo que, en virtud del trabajo en el cuerpo, se ofrezca una superficie corporal debidamente modulada. Si el sastre y la modista *arropaban* el cuerpo, *ocultaban*, *destacaban* o *enmascaraban* partes específicas del cuerpo para hacerlo *aparecer* y *parecer adecuado*, el dietista, el entrenador personal o asistente en el gimnasio, el tatuador, el que trabaja el piercing, el odontólogo y el cirujano plástico lo *intervienen* de una manera más decidida, desde adentro. Incluso, los viejos tratamientos de las superficies corporales (teñir, tejer, cortar el cabello, depilar y maquillar) cobran una mayor durabilidad e intensidad en la intervención contemporánea. Algo así como un significativo tránsito desde el decorado que cubre y enmascara al diseño que ajusta las carnes y reorganiza las superficies, una reorganización técnica que modifica o expresa los estados de ánimo, la forma en que la vida personal deviene.

4. Hemos sugerido el estatuto del cuerpo en tanto anclaje y dispositivo de reterritorialización de aquello que amenaza con descolocar. Entre el atenazamiento y la presión social experimentada en casa, y la sensación de que el *mundo* es fuente de desencanto, C. S. pareciera encontrar en las inversiones y experimentaciones a que somete su propio cuerpo y apariencia algo de *comodidad*. Un mínimo de certidumbre. ¿Y por qué no un arete en la nariz? Frente a la frágil condición de la persona en un entorno amenazado por la expansión del exceso, algo de comodidad, que significa, en el caso de C. S., hacerse a la apariencia en la cual reconocerse, puede constituir una forma de recuperar –aunque sea de manera fragmentaria– algo del sentido y orientación perdidos. Expuesta al exceso, a un repertorio más amplio de posibilidades, C. S. ha oscilado entre la contención minimalista –en la ropa y en la casa– y la experimentación voraz –en el sexo, en la música y en las drogas/alcohol¹¹–. No sea que mañana, llegado el momento de sentar cabeza, se arrepienta de lo que pudo hacer y no hizo. La dieta corporal se ensanchará e incluirá una larga y sostenida dinámica de experimentación sexual, consumo intensivo de drogas y alcohol, vigorosas fiestas, pasión coleccionista por la música y –como hemos señalado antes– sucesivas intervenciones en el cabello (corte y teñido). Como si, ante la *confusión espacial y social* (Jameson, 1995, p. 121) que desarticula las posibilidades de situarse en el mundo dado, de imaginarse y comprender (relacionarse con) las condiciones *reales* de existencia, C. S. hiciera todo lo posible por confeccionarse un mapa nuevo, provisional y frágil sin duda, pero mapa al fin y al cabo, un conjunto de coordenadas orientadoras, poniendo en el centro el cuerpo como pivote y ancla. Y si empieza a encontrar algo de sentido inventando alternativas para su rostro y cabello, tanteando un tipo de ropa holgada y de algodones crudos o recurriendo al decorado minimalista de su casa, es porque avanza, en torno a su cuerpo, un trabajo *sentido* que le devuelve la vida, la alegría y la belleza, una belleza a *su* medida.

Yo creía mucho en mi vida, en el amor, en todas las posibilidades, en el optimismo, pero creo que no es fácil mantener un optimismo, es más una ceguera y tenés que adoptar algo nuevo, y en ese proceso de adoptar algo

11 Tal como respecto al exceso que es internet, el recurso a la contención minimalista (trayectos rutinarios y específicos por entornos recurrentemente visitados y labrados) o a la errancia experimental se convierten en modos primeros de adaptación a un entorno sobrecogedor e inabarcable. Pero progresivamente algunos avanzarán hacia un estado completamente distinto de relación con la abundancia: personalizar internet. Para estos usuarios comienza a cobrar sentido internet de una manera renovada: hacer la propia web, usar bitácoras o weblogs, editar, producir, re-crear, articular imágenes. Una operación equivalente al *estilo propio* respecto a las posibilidades y repertorios excesivos de la apariencia corporal en los mercados industriales: personalizar el exceso, hacerse a la propia apariencia.

nuevo te das cuenta de muchas cosas mal hechas, un mundo mal diseñado o mal estructurado. ¿Y por qué putas estoy aquí? Y ni siquiera me repongo de ese momento digno de un desencanto. A pesar de un enorme humanismo, de una enorme fe como en lo que el hombre, el ser humano puede ser y puede llegar a ser, veo que hay otros intereses de por medio... Como, “no, el amor no existe”, esas cosas normales como el desenvolvimiento de una vida normal que te van diciendo “la cosa no es tan optimista”, hay que estructurarla muy bien para que se sostenga y tenés que atravesar pues por un enorme desencanto, una enorme desolación, respecto a lo que es el ser humano y sus contradicciones [...] Mi adolescencia fue desaforada. Quería conocer ciertas cosas de la vida nocturna. El licor fue un canal en el que me metí de pies y cabeza. Estaba dispuesta a ser alcohólica hasta mis 20 años. Desde los 12 años consumiendo licor. Eso marcó la adolescencia y lo que trae el licor: los altibajos, las depresiones, el después de... En la casa también bebía, especialmente cuando rumbeaba en cantidades industriales. Para asombro de las mamás de mis compañeritas de colegio y para la censura, las fiestas de 15 años fueron un pedo para todas ellas porque siempre me emborrachaba perdida. Bebí hasta los 15 años, que me enamoré. Luego, cuando seguí enamorada, pero ya no creía en eso, volví a tomar mucho.

Todas las intervenciones sobre la apariencia corporal aparecen, en el relato, como decisiones personales. En algunas oportunidades, las intervenciones sobre su cuerpo las ha hecho por mano propia (corte al rape del cabello, diseño de aretes y collares), sin apelar al recurso experto. Y en la actualidad, el que llama su estilo, el que más le ha durado, lo considera la singularización más significativa de su propia apariencia. Abandonó la moda artesana para diseñarse un look más contemporáneo, según sus propios términos, con el que se siente verdaderamente cómoda:

... durante la adolescencia sí estuvo muy presente lo artesanal desde los 15 años y hasta hace poco. Un estilo relacionado con la ciudad, con las propuestas que te da la ciudad en términos estéticos y éticos. Éticamente yo me sentía llamada a esos ideales, me adscribí éticamente a esos ideales y estéticamente empecé a asumirlos así. La ropa la compraba en las tiendas artesanales, en la Loma de la Cruz, en los chucitos hindúes. El pelo era muy largo, los aretes eran muy largos, y no había maquillaje, nunca había maquillaje. Los collares no faltaban. Eso sí, recuerdo soñándome con aretes, con diseños de aretes. Buscarlos y encontrárselos era reconfortante, como si ponérselos me diera cierta tranquilidad. Ponerme cosas bonitas me hacía sentir muy bien, y tener muchísimos collares y tener muchísimos dijes, hacerlos o encontrarse una llave y ponérsela, eso me encantaba: me hacía sentir muy bien. Ahora, de un momento a otro, empecé a permanecer sin ponerme nada en el cuello, o me pongo una cosa y me la dejo meses y me la cambio cada tantos meses: ya llevo con esto [se señala un cordón negro

anudado al cuello] creo que años. [...] El cambio de lo que soy ahora tiene que ver con la época también: me di cuenta de que yo soy una mujer del año dos mil, del año mil novecientos noventa y ocho, y que estaba copiando esta estética artesanal. Empecé a sentirme muy excéntrica con la ropa que me ponía, como muy llamativa, y quise poder caminar más tranquila, sin que me vieran, y me pareció que una ropa más oscura era más tranquila. Antes me gustaban mucho los colores, todas las combinaciones: el pantalón rojo y la camisa azul. Yo creo que cambio de amigos y cambio de búsquedas también. Por ejemplo, me acerco más a lo artístico. [...] Cortarme el cabello al ras fue un poco pura casualidad, producto de un dolor, de una crisis sentimental. Terminé con un man; el pelo era el fetiche. Lo vi meses después, y castigo: yo me corto el pelo, se acabó el fetiche, se acabó el yo, me acabé yo como imagen, como esa imagen anclada al pelo: no quería eso. Era otra cosa para mí misma incluso. Chao pelo, y no puedo dejármelo crecer, yo ahorita estoy intentando otra vez dejármelo crecer. Creo que se ha completado el ciclo, he superado el dolor y me dejo crecer el pelo. Yo misma me lo corté, aunque no lo quería tan bajito pero fue un error de la tijera; era tusa con copete, bien excéntrico. Además, buscando la sobriedad caía cada vez más en la excentricidad. En mi familia, la gente que me conocía, hay crisis, qué crisis, larga. Hay conflicto porque además parecía que tuviera cáncer: me decían: “Cómo te has cortado el pelo así, y ¡tú pelo que era tan lindo!”. Y precisamente lo que yo quería hacer era eso: en mi pelo, que era tan lindo, pues no más pelo, también castigo a mí misma, no más belleza en ese que era mi pelo. Mejor me lo quito. No es como por la moda, pues no me rijo por eso, sino por la comodidad, como tratar más bien de ser solo, único, relativamente. [...] El maquillaje me parece muy complicado, es un típico modo de esclavitud a la belleza. El maquillaje es demasiado, es un desgaste. Yo me siento cómoda con mi estilo actual, me identifico con esto que soy [...] Yo me imagino a los cuarentas muy excéntrica. De pelo parado, de cantidad de aretes, aunque me imagino que es chocante. Si, incluso ahora, ponerme un arete en la nariz es chocante, me conflictúa cuando tenga cuarenta, más vieja, ¿no será una ridiculez? Hace poco me hice un tatuaje; también, hace un año, y ahora me gustaría hacerme otro tatuaje.

Varias claves del “mapa emergente” aparecen en este relato: en primer lugar, la oscilación entre la experimentación y el repliegue minimalista como modos de destrabar el exceso, la pérdida de sentido, el desencanto. En segundo lugar, el recurso cada vez más significativo a las intervenciones hechas por *mano propia*, de manera directa, *sin mediar* ninguno de los agentes contemporáneos de la apariencia corporal. Habría que examinar hasta qué punto recurrir al *trabajo directo* sobre la apariencia constituye un modo de preservar un mínimo de control y realización personal de la experiencia mediante intervenciones sentidas sobre el cuerpo y sobre el espacio personal. C. S. suma a su repertorio de quehaceres y artes sobre el cuerpo, y en la casa, la afición por la fotografía, la experimentación

culinaria, la colección de música y el interés en hacer una instalación artística referida al genoma humano, como tesis de grado. Se trata, si se nos permite el neologismo, de una actitud neoartesana, en que la producción y la obra operan sobre los recursos producidos y sintetizados por el mercado industrial. La página web personal. La instalación artística fundada en los discursos que han publicitado los medios sobre el desciframiento del genoma. La mezcla de perfumes para procurarse uno propio e inédito. La llave común convertida en dije. En tercer lugar, la producción de la apariencia corporal poniendo en el centro los estados de ánimo y los trances de la vida personal, y abandonando los criterios de adecuación y contención (elegancia) que parecen animar el decorado del cuerpo en el relato de S. M.

Sin duda, al examinar relatos acerca de técnicas y procedimientos de la apariencia corporal en mujeres y hombres de hace cincuenta años, se podrían encontrar señales de este *mapeado emergente* a la manera de nuestra joven C. S.; hombres y mujeres que en el pasado reciente también atendían de manera decidida a demandas y requerimientos de este impreciso sentido de la personalidad y de las emociones en curso; y viceversa, podrá encontrarse en relatos de jóvenes contemporáneos una firme orientación al *mapeado heredado*, con su énfasis en la adecuación a las condiciones de tiempo y lugar, la contención de las emociones y las formas de enmascaramiento, acentuación u ocultamiento del cuerpo. De cualquier manera, el contraste entre dos formas de mapeado parece esbozarse en ambos relatos. Y resulta indispensable examinar ese mapeado emergente, en donde se cifran maneras particulares de resistencia a lo que domina, mediante el exceso. Allí, en estas formas extrañas del consumo de bienes y servicios para la apariencia corporal, se aprecia una suerte de actitud ciudadana, actividad *política*, que no siempre hemos sabido leer y reconocer con justicia. Una orientación que, sin abandonar el consumo, no es puro plegamiento a la moda. Cuando el abastecimiento industrial se ha extendido y amenaza con liquidar las referencias y sentidos de la persona, algunos jóvenes como C. S. han optado, no por marginarse del mercado o entregarse plenamente a sus cooptaciones y premisas, sino por reeditarlos, dotarlo de sentido renovado mediante el expediente de subordinarlo a lo que les parecen los imperativos de la persona. En esta perspectiva, como señalamos al comienzo, el cuerpo se ofrece como laboratorio de experimentación en donde escribir *con mano propia* lo que el exceso industrial y mercantil borra, deshaciendo todo límite y referencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Benjamin, Walter** (1991[1936]). “El narrador”, en *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*. Madrid: Taurus, pp. 111-134.
- Gómez, Rocío y Julián González** (2003). *Design: designar/diseñar el cuerpo joven y urbano. Un estudio sobre la cultura somática de jóvenes integrados en Cali*. Cali: Universidad del Valle, Colciencias.
- (2005). “Estilos del cuerpo expuesto”. *Revista Nómadas* (23): 38-49. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Universidad Central.
- Jameson, Frederic** (1995 [1984]). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Barcelona: Paidós.
- Maffesoli, Michel** (1990a). *El tiempo de las tribus*. Barcelona: Icaria.
- (1990b). “La prostitución como forma de socialidad”. *Revista Nueva Sociedad* (109), Caracas.
- (1993 [1985]). *El conocimiento ordinario. Compendio de sociología*. México: FCE.
- (1996 [1985]). *De la orgía. Una aproximación sociológica*. Barcelona: Ariel.
- Margulis, Mario y Marcelo Urresti** (1996). “La juventud es más que una palabra”, en: **Margulis, Mario** (Ed.). *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires: Biblos, pp. 69-83.
- (1998). “La construcción social de la condición de la juventud”, en **Cubiles, Humberto et al.** (Eds.). *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Universidad Central, DIUC, Siglo del Hombre Editores, pp. 3-21.
- Morin, Edgar** (1997). “La política de civilización”. *Revista Ensayo y Error*, 2 (3): 68-95. Bogotá.
- Pedraza, Zandra** (1999 [1996]). *En cuerpo y alma: visiones del progreso y de la felicidad*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Sennet, Richard** (1978). *El declive del hombre público*. Barcelona: Península.
- (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.



Gênero, consumo, sofrimento: um estudo sobre o culto dos corpos jovens em uma academia de ginástica e musculação¹

Giselle Torri, Roger Hansen, Jaison José Bassani
e Alexandre Fernandez Vaz

INTRODUÇÃO

A busca da juventude eterna é uma das freqüentes fantasias associadas à utopia da imortalidade. Os investimentos na produção das mais diversas técnicas para a manutenção da beleza e da saúde, encarados como atributos essencialmente dos jovens, parecem constituir algo constante em nossa história. Como destacou Sant'Anna (2002), diversos museus e exposições sobre a vida dos povos antigos mostram pincéis utilizados na pintura do rosto, pentes sofisticados e recipientes para guardar tinturas e pós que são considerados rejuvenescedores. Ao mesmo tempo, a educação e os cuidados com o corpo remontam aos períodos civilizadores da Grécia Clássica e da República Romana.

No entanto, as preocupações com a saúde e, sobretudo, com a beleza parecem ter adquirido uma importância central na modernidade e especialmente no contemporâneo. Uma das expressões mais significativas dessa centralidade do corpo na forja das subjetividades –que também são construções modernas– está relacionada ao consumo cada vez maior de espaços destinados à prática de atividades corporais vinculadas a um certo *culto do corpo*, como as academias de ginástica e musculação, as clínicas para tratamento estético e consultórios médicos de cirurgia plástica.

1 O artigo é um resultado do projeto *Teoria Crítica, Racionalidades e Educação* financiado pelo CNPq (Bolsa de Produtividade em Pesquisa, Auxílio Pesquisa, bolsas PIBIC/UFSC e Bolsas de Iniciação Científica Júnior) e pela FAPESC (Auxílio Pesquisa e Bolsas de Iniciação Científica).

Nesse mesmo quadro destaca-se ainda o lugar que o corpo ocupa em um dos mais característicos espaços dos processos da *indústria cultural*: as revistas ilustradas que semanalmente trazem uma grande quantidade de informações para *modelar, cuidar e embelezar* o corpo de homens e mulheres. Tudo isso parece indicar e conformar uma *pedagogia do corpo* presente em vários tempos e espaços da sociedade contemporânea e cujas predições buscam informar como o corpo não pode *deixar de ser*.

A busca por um corpo mais delineado e retesado, com mais músculos e menos gordura –na linguagem das academias, mais “durinho” e “sequinho”–, vinculado, essencialmente, aos mutantes e efêmeros padrões de beleza, parece incidir principalmente –mas não exclusivamente– sobre as mulheres e, dentre elas, especialmente as mais jovens.

Enquanto podemos observar uma preocupação histórica, particularmente moderna, de *prevenção à feiúra* (Sant’Anna, 1995), a tônica hoje parece ser não somente *corrigir* as “imperfeições” que aparecem com o avançar da idade, mas *prevenir* o seu surgimento. Cada vez mais cedo se lança mão das mais diversas técnicas para manter-se bela e/ou *adquirir* a forma física adequada². Exemplo disso é a progressiva procura de adolescentes por academias de ginástica e musculação e o crescente número de revistas direcionadas a esse público que, a cada verão ou período de volta às aulas, trazem novas recomendações de roupas e acessórios para se usar na escola, dicas de embelezamento e de exercícios físicos³.

É dentro do universo dessa temática que realizamos uma investigação cujo objetivo foi estudar a relação entre as práticas de modelação corporal em uma academia de ginástica e musculação e os imperativos da indústria cultural no que se refere ao corpo de jovens rapazes e moças, relacionados, especialmente, aos modelos corporais desejados, almejados e, de alguma forma, alcançados por eles.

A investigação foi realizada em uma academia de ginástica e musculação situada em bairro urbano na cidade de Florianópolis, localizada nas imediações de uma

2 Segundo reportagem do jornal *Folha de São Paulo*, o Brasil é o segundo país no ranking mundial de cirurgias plásticas em adolescentes. A Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica estimaria um aumento, nos últimos três anos, de 300% no número de cirurgias para colocação de próteses mamárias (Colluti, 2005).

3 Sobre a representação dos corpos de meninas em revista ilustrada destinada a esse público, conferir o trabalho de Figueira e Goellner (2003). A respeito das revistas que tomam o corpo e o embelezamento como tema, consultar Castro (2003).

universidade pública e que atende principalmente à população dos bairros circunvizinhos àquela. Foram realizadas intensas observações das aulas de ginásticas e das sessões de musculação, inclusive participantes, entrevistas com alunos(as) e uma professora da academia, além de outros procedimentos etnográficos nos anos de 2003 e 2004.

Nas próximas páginas apresentamos, primeiramente, uma descrição breve do campo investigado, procurando mostrar algumas de suas particularidades, mas também aquilo que o torna semelhante a outros espaços privilegiados de educação do corpo hodiernamente. Na seqüência nossos resultados aparecem estruturados em torno de três categorias resultantes do cruzamento entre os objetivos da pesquisa e as expressões próprias do objeto investigado. Por meio delas estabelecemos uma narrativa sobre algumas das representações dos adolescentes sobre o corpo. A primeira delas chamamos *Divisão geográfica e sexual do trabalho muscular*, na qual se explicitam as diferenças na ocupação de territórios na academia, assim como também os investimentos diferenciados entre homens e mulheres em segmentos corporais específicos. A segunda traz como título *Consumo dos corpos na academia* e nela se colocam dinâmicas de controle e consumos corporais nas quais o olhar é o sentido primordial e o veículo-protagonista. A terceira categoria, chamada *Dor, privações e sofrimento*, procura mostrar o papel da dor nos investimentos sobre o corpo, a positividade que ela encontra como legitimadora da violência contra este e apaziguadora das consciências ao promover a convicção do dever cumprido. Nas considerações finais retomamos as questões centrais do trabalho, procurando interpretá-las em um novo plano na direção de indicações para a delimitação de uma possível *pedagogia dos corpos* nas academias de ginástica e musculação.

SOBRE O CAMPO

Situada num bairro urbano da cidade de Florianópolis, nas imediações de uma grande universidade pública, como dito acima, a academia que foi campo da pesquisa localiza-se na sede de uma associação esportiva dos funcionários da mesma universidade, embora seus serviços sejam oferecidos não apenas aos sócios, mas, sobretudo, ao público em geral, constituído basicamente de muitos jovens, a maioria deles universitária, estudantes do Ensino Médio de colégios próximos além de alguns moradores dos bairros vizinhos.

É uma academia de pequeno porte e nosso interesse se voltou para ela justamente para que pudéssemos investigar em que circunstâncias os cuidados com o corpo se colocam também em ambientes menos *glamourosos*. O espaço consiste em um salão de 362 m², dividido entre duas salas de ginástica, uma seção de musculação, dois banheiros e uma pequena recepção localizada na entrada da academia. A divisão entre a principal sala de ginástica, localizada em posição privilegiada, e aquela destinada à musculação é estabelecida por uma parede divisória cuja parte superior é de vidro, o que possibilita observar as aulas. Essa sala possui um pequeno palco, onde os(as) professores(as) ministram suas aulas, além dos outros materiais utilizados para o seu desenvolvimento, como *steps*, barras, anilhas e colchonetes. Suas paredes são de concreto liso, pintadas da cor branca, e estão em bom estado de conservação, assim como o piso da sala, que é de madeira. Existem vários cartazes colados nas paredes, a maioria deles fazendo propaganda das modalidades de ginástica oferecidas. Há também um mural onde são colados cartazes com dicas de alimentação e curiosidades sobre atividades corporais. Frequentemente eles são renovados, geralmente quando está na semana de lançamento de uma coreografia ou até mesmo de uma modalidade nova, trazendo frases de motivação e convidando os frequentadores para as conhecerem.

A seção de musculação compreende um espaço não muito grande, cerca de um terço do total da sala da academia. Muitos dos aparelhos são um pouco antigos, de diversas marcas e, tendo alguns passado por reformas, ainda estão em boas condições de uso. Devido ao pequeno espaço, os alunos e alunas não têm um lugar específico para fazerem exercícios abdominais e alongamento e acabam realizando-os na pequena sacada que também faz parte da academia, na sala de ginástica –nos intervalos de aula– e até mesmo no corredor ao lado da recepção. Nesse espaço há ainda cinco esteiras e duas bicicletas ergométricas que são utilizadas tanto na musculação quanto na ginástica. Existe também alguns aparelhos para exercícios abdominais, mas estes, por não terem um lugar específico, cada dia se encontram em um espaço diferente. As paredes, como as da sala de ginástica, são de concreto liso e pintadas da cor branca e com muitos cartazes, tanto sobre as modalidades de ginástica como com informações sobre alguns exercícios e também sobre o uso obrigatório de toalha e a proibição da realização de atividades de chinelo e roupas de jeans.

A academia dispõe no total de onze funcionários, incluindo o sócio-gerente, dos quais quatro são responsáveis pela musculação e outros tantos pela ginástica, um pela limpeza, um recepcionista e uma estagiária de nutrição. A academia

funciona seis dias por semana, das 06:30 até às 22:00 horas, de segunda à sexta-feira, e das 16:00 às 19:00 horas nos sábados. A primeira aula de ginástica começa às 07:00 horas e a última geralmente por volta das 21:00 horas. A secção de musculação fica aberta durante todo o período de funcionamento.

Algumas características do público que frequenta a academia, tais como idade e maior ou menor presença ou ausência de gordura e massa muscular, acabam influenciando na distribuição e ocupação dos horários de funcionamento. Geralmente o público mais maduro opta pelos horários mais tranquilos, ou seja, de manhã, próximo ao meio-dia ou no início da tarde, acontecendo o contrário com os jovens e adolescentes que frequentam mais a academia no final da tarde e início da noite, horários de maior movimento. Esse fato também é destacado pela professora de ginástica entrevistada, que ao ser perguntada a respeito dos períodos do dia em que os adolescentes mais frequentam a academia, respondeu que se tratam dos “... das dezoito, dezenove e vinte horas, são os horários de pico da academia, os horários mais cheios” (Adriana, professora de ginástica, 18 anos)⁴. É claro que encontramos em nossas observações jovens e adolescentes treinando pela manhã e o contrário também, ou seja, pessoas com mais idade treinando nos horários de maior movimento, mas a presença tanto destes como daqueles foi bem mais significativa nos horários tradicionais.

Entretanto, independentemente do horário que se frequente a academia, é possível perceber a partir da análise de uma série de aspectos (como roupas⁵ e acessórios, consumo de suplementos e anabilizantes, adesão a cirurgias plásticas etc.) que nesta instituição o investimento na *corpolatry*, de um modo geral, não é extremado, muito possivelmente pelo público que a frequenta ser composto em grande parte por estudantes universitários e pessoas que possuem poder aquisitivo mais restrito. Esse fato faz com que a exigência normativa do ambiente em relação aos corpos também seja menor, compondo um clima mais “tranquilo” ou mais “light”, como explicam os próprios alunos:

Aqui é menos badalado, mas isso pode até ser interessante porque tem muita academia que você vai aí e é um desfile de modas, isso não é gostoso, você

4 Todos os nomes dos sujeitos/atores implicados na pesquisa e que aparecem ao longo do trabalho foram alterados para preservar a identidade das fontes.

5 As pessoas vestem roupas simples e nenhum possui um grande desenvolvimento muscular. Os rapazes usam tênis, camiseta ou regata, e bermudas. As meninas quase sempre usam calças justas, compridas ou até a canela, e camisetas folgadas ou blusinhas sem mangas coladas ao corpo. São raras as que vestem mini-blusas, mostrando a barriga.

pode até ta participando ali mas, sei lá, é mais legal onde o pessoal, sei lá, ta mais informado, o pessoal mais humilde, talvez, assim, aqui nesse sentido é legal, o pessoal, sabe, não é tanto... não quer tanto ostentar alguma coisa, entendeu. (Adriano, estudante, 21 anos)

Essa característica parece ser muito peculiar desta academia e, ao que parece, assemelha-se ao contexto das de menor porte em geral. Esta diferença existente entre o “clima” desta e de uma outra instituição fica explícita no comentário de uma aluna, quando compara sua sensação ao freqüentar academias de padrão econômico e oferta de consumo diferenciadas:

Aí eu malhei uns dias na [nome da academia] e... é muito caro, e também as pessoas, o comportamento das pessoas eu não gostei muito [...] Não sei, parece que as meninas vão lá pra desfilar, assim sabe, daí eu não sei, não me senti bem daí mesmo, num ambiente desses, eu vim aqui porque é mais sossegado.[...] parece que ta todo mundo querendo desfilar ou competir uma com a outra, assim, isso que eu senti lá [...] até em questão de, sei lá, “a marca da roupa que ela ta usando”, entendeu, tudo, assim, e as meninas vão super produzidas lá pra academia... [...] preferi uma academia mais tranqüila. (Alice, estudante, 22 anos)

Todavia, por mais amenas que sejam as exigências e os investimentos na corpolatria, de nenhum modo esta academia perde a característica panóptica ou permite o desleixo em relação à gestualidade e à aparência. Quem está naquele ambiente sabe que será visto, contemplado, analisado minuciosamente.

Ainda no que diz respeito ao público da academia, especialmente em relação aos freqüentadores do sexo masculino, a grande maioria é constituída de pessoas que poderíamos considerar, na *tipologia*⁶ estabelecida por Sabino (2000: 82-83), como *comum*. Sua principal característica seria a aparente falta de massa muscular. É aquele indivíduo que é “gordo”, “gordinho”, “muito gordo”, “magro”, “muito magro”, “nem gordo nem magro”, “que tem gordura localizada”, enfim, a grande

6 Para esse autor, existem três *tipos ideais* de freqüentadores do sexo masculino nas academias, todos correspondentes ao conjunto de características corporais que comportam. O *fisiculturista*, indivíduo dotado de excesso de massa muscular, presente, geralmente, em número reduzido nas academias. O *veterano*, que seria o ideal típico de físico masculino, aproximando-se a uma harmonia das formas atléticas, sendo encontrado em maior número nas academias que o fisiculturista. O *comum*, sem massa muscular aparente, não se aproximando do ideal atlético de nenhum dos dois tipos citados acima, encontra-se em maior número nas academias. Apoiado em Max Weber, o autor lembra que esses *tipos ideais* não existem de forma pura na realidade, são apenas construções abstratas para uma melhor compreensão do contexto em que o tema está inserido.

maioria das pessoas que não se aproxima do ideal atlético e de beleza masculina presente em nosso imaginário social.

Entretanto, existe um grupo relativamente significativo de indivíduos que facilmente poderia ser enquadrado na categoria *veterano*. Estes treinam geralmente no horário da noite e apresentam uma dinâmica *autônoma*, uma vez que praticamente não seguem a ficha de treino fornecida pelo avaliador físico (inclusive, raramente fazem avaliação física) e dispensam os conselhos e ajuda dos(as) professores(as) de musculação.

No que diz respeito às freqüentadoras, mais presentes que os homens, e levando em consideração a mesma tipologia estabelecida por Sabino (2000) para estes, mas guardando as devidas diferenças de gênero no que se refere ao ideal de beleza e das características físicas supostas como *femininas*⁷, podemos afirmar que a maioria delas é do tipo *comum*. Entretanto, a presença do tipo ideal *veterana* é mais significativa do que entre os freqüentadores, ou seja, encontramos um maior número de mulheres que se aproximariam da idealização mais comum da beleza feminina, enquanto o modelo de beleza masculina é encontrado em menor número entre os freqüentadores.

As diferenças entre homens e mulheres no culto do corpo também se reflete na ocupação de forma diferenciada dos ambientes da academia pesquisada, fato que remete às análises dos resultados da nossa primeira categoria, conforme aparece a seguir.

7 As principais características dos tipos ideais femininos seriam: a) freqüentadoras *comuns*: são aquelas que não apresentam uma definição muscular aparente, possuem gordura localizada, não têm coxas e glúteos bem delineados, ou seja, apresentam vários sinais de gordura corporal; b) *veteranas*: possuem coxas delineadas, glúteos volumosos, cintura com ausência de barriga e abdômen definido, enfim um corpo esculpido, com pouca presença de gordura corporal; c) *fisiculturistas*: seria aquela com um volume muscular mais avantajado, com algumas formas masculinas, a chamada *hipermusculosa*. No entanto, talvez esse último tipo ideal seja pouco adequado no que tange o público feminino que freqüenta academias, especialmente no campo pesquisado, uma vez que não identificamos nenhuma mulher com essas características.

DIVISÃO GEOGRÁFICA E SEXUAL DO TRABALHO MUSCULAR

É porque lá é o ambiente delas, e aqui é o nosso.
(Gustavo, aproximadamente 23 anos)

Encontramos uma clara divisão geográfica do trabalho muscular no ambiente estudado. Como a frase do aluno colocada como epígrafe evidencia, parece haver dois lugares distintos na academia: um masculino, outro feminino. A própria organização espacial contribui para esta divisão, uma vez que as mulheres geralmente ficam “confinadas” no espaço da sala de ginástica, de RPM⁸ ou ao redor destes, com extensão sempre maior, já que, como dito acima, são maioria na frequência. Os homens, por sua vez, aparecem de maneira mais expressiva na seção de musculação, sendo raras as ocasiões em que se pode encontrá-los fazendo ginástica no território que, segundo eles, é “só delas”. Já no espaço *masculino*, o dos aparelhos de hipertrofia e definição muscular, encontramos algumas mulheres, porém, sempre em menor número e com menos tempo de permanência, geralmente nos intervalos das ginásticas ou no caso dessa aula estar lotada. Nesse ambiente algumas meninas ficam como que escondidas ou *desaparecidas* devido à discrepância da quantidade absoluta de homens.

A professora de ginástica entrevistada destaca este fato dizendo: “a frequência nas aulas é maior pelas mulheres, os homens não fazem ginástica, dizem que não fazem porque é coisa de mulher” (Adriana, professora de ginástica, 18 anos). Praticar ginástica pode ser uma afronta à masculinidade “porque lá é o ambiente delas e aqui é nosso” disse-nos um aluno musculoso ao relatar a sua vergonha por ter participado de uma aula de *lambaeróbica* “lá com elas”.

Sabino (2000) também destaca uma certa divisão do trabalho muscular afirmando, inclusive, que esse processo determina uma decoração específica dos

8 A aula de RPM é realizada com bicicletas ergométricas específicas, que imitam uma bicicleta de rua, e consiste numa simulação de uma competição de ciclismo. Ela é pré-coreografada e os(as) alunos(as) devem acompanhar o ritmo ditado pelo compasso da música. Trata-se de uma aula preponderantemente aeróbica e tem duração aproximada de quarenta e cinco minutos. O RPM, assim como outras oito modalidades oferecidas no campo pesquisado, fazem parte do programa de uma empresa chamada Les Mills. As aulas são pré-coreografadas por um conjunto de especialistas na cidade sede da empresa, Auckland na Nova Zelândia, e distribuídas através de dezesseis diferentes agentes regionais representantes ao redor do mundo. No Brasil e na América Latina esses programas são comercializados pela Body Systems do Brasil. Segundo dados de um jornal publicitário dessa empresa, a Les Mills fatura anualmente cerca de US\$32 milhões em licenças, com uma média de três milhões de pessoas praticando suas aulas semanalmente (NEWS, 2003).

ambientes. No campo por nós investigado a sala de ginástica possui cores mais vivas e alegres, enquanto que a de musculação, tanto no que se refere à cor das paredes quanto dos aparelhos e pesos, apresenta colorações mais neutras. Entretanto, um fato merece destaque nesse contexto: durante o período de observações foi realizada uma ampla reforma na academia que incluiu também a troca dos estofados dos aparelhos de musculação, alterados de azul escuro para alaranjado. Esse fato repercutiu negativamente entre frequentadores homens, que consideraram a nova cor como sendo pouco ou nada masculina, atribuindo-se àquela situação adjetivos como “gay” (dito em tom pejorativo), “boiola” e “biba”.

O fato dos homens não circularem no território considerado próprio das mulheres, a sala de ginástica, assim como as reações dos frequentadores da sala de musculação frente à nova cor dos estofados, remete à constituição de um *etos masculino* que, de certa forma, é reforçado pela prática da musculação. A nova cor vibrante no espaço “deles” ou o episódio de algum homem, mesmo que esporadicamente, realizar aulas de ginástica, pode ser interpretado como uma “... perturbação do *habitus* constitutivo e constituinte das identidades radicadas no comportamento e nos ideais masculinos” (Sabino, 2000: 92). Nesse quadro inscreve-se um episódio por nós presenciado no qual dois alunos realizavam um exercício do tipo *Drop Set*⁹ para peitoral na mesa do supino reto. No final da série, quando cumpriam a tarefa quase que somente com o peso da barra, um outro aluno que observava a cena começou a rir e fazer piadas porque aqueles realizavam o *set* com pouco peso. Mais importante não é o fato desse terceiro aluno rir dos outros dois, mas sim que esses, ao perceberem o motivo da brincadeira do colega, terem tentado se explicar, justificando a realização do exercício leve por se tratar de um novo treino repassado a eles pelo instrutor. Esse tipo de jocosidade, que procura por em xeque a masculinidade do aluno que realiza seus exercícios com pouco peso é relativamente comum no espaço investigado, mas também em outras academias, como atesta Sabino (2000: 93):

A virilidade dos praticantes de musculação está sempre sendo posta em dúvida em tom de brincadeira pelos próprios praticantes e qualquer indivíduo que apresente um indício de características que remetam à feminilidade é motivo de desconfiança. A categoria de acusação mais freqüente em brincadeiras é a de “bicha”, quase sempre associada à fraqueza física ou

9 Resumidamente, o sistema *Drop Set* consiste na realização de um exercício no qual a carga (intensidade) é estabelecida para se realizar inicialmente 6 repetições máximas. Na seqüência do exercício, reduz-se 20% dessa carga e são realizadas mais 6 repetições. Repete-se esse procedimento por mais duas vezes, até completar 3 *sets*. Tudo isso é realizado sem intervalo de descanso.

àqueles indivíduos que olham demasiado e furtivamente outros homens e por isso são julgados como “aqueles que não gostam de mulher”.

No entanto, indo de encontro ao que afirma o autor supracitado, podemos observar claramente na academia pesquisada o surgimento de um interdito no momento da prática de musculação naquilo que diz respeito aos olhares e elogios entre os homens. Assim, vê-se com frequência os jovens chamando a atenção para partes do próprio corpo ou do corpo de outro, que apresentam uma “melhora” no sentido de hipertrofia e/ou definição muscular.

Na maioria das vezes os comentários são feitos em tom de brincadeira leviana, como algo incorporado aos comportamentos e à linguagem rotineira que remete sempre aos atributos corporais, algo bastante comum, como se sabe, nos espaços da maioria das academias. Em alguns momentos, entretanto, as comparações e análises da própria forma física ou dos contornos corporais dos amigos e companheiros de “malhação” assumem ar de grande seriedade, quando então cada detalhe somático é observado em suas minúcias, e as opiniões e conselhos que surgem a partir daí são levadas em consideração de maneira análoga a um artista cujas críticas dirigidas a sua obra são recebidas com atenção.

Independentemente do modo como são conduzidas estas aproximações, é interessante cobrir de ênfase o fato de que, no momento da prática de musculação, ocorre uma transfiguração do espaço e dos modos comuns de agir, sobretudo no que se refere à sexualidade. Se o ambiente desta prática física é um lugar para “machos”, capazes de suportar grandes cargas, e que não fazem “fisioterapia com pesinhos¹⁰”, faz parte desse etos o elogio e a admiração pelos corpos de pessoas do mesmo sexo, sem que isso seja visto como algo que possa ofender a virilidade de qualquer um que se coloque nesse contexto.

Portanto, de modo muito interessante, os jovens se vêem autorizados a admirar outros homens, mas de um modo bastante peculiar, já que nesse espaço-tempo tornam-se imunes às suspeitas de homossexualidade, que inevitavelmente seria tomada como uma das maiores ofensas nesse contexto. Ao adentrar na sala de musculação, cada um parece separar-se do próprio corpo, transformando-o, a partir

10 Muitas vezes pudemos presenciar zombarias no ambiente da academia, como já nos referimos acima, quando então aos homens que se exercitam com pouco se diz que, na verdade, estão fazendo fisioterapia e não musculação.

de então, em uma matéria alheia ao próprio ser, e que por isso pode ser discutida, admirada, invejada, como qualquer outro objeto privado.

A preocupação dos praticantes de musculação parece estar vinculada à afirmação de comportamentos que traduziriam uma “essência” masculina: corpo musculoso, gestos, posturas, olhares, cargas elevadas, tudo isso contraposto àquilo que lembraria fraqueza, leveza, suavidade, enfim, elementos ameaçadoramente associados à feminilidade (Sabino, 2000). Isso porque, como destaca Rial (1998: 254), a masculinidade não é algo supostamente “natural”, que “nasce com o homem”, mas precisa ser conquistada e provada a todo instante: “‘Seja homem’, se diz; ‘prova que tu és um homem’, se desafia. Ser homem, portanto, não é algo espontâneo, precisa ser constantemente atestado...”.

Outro ponto importante a ser considerado é a *divisão sexual do trabalho muscular*, ou seja, os homens treinam principalmente tronco e membros superiores, enquanto as mulheres exercitam membros inferiores e glúteos. Uma instrutora comentou que se alguém quisesse *treinar perna* deveria vir à noite porque o número de alunos do sexo masculino é maior na musculação e, sendo assim, os aparelhos destinados a esse fim ficavam praticamente desocupados. Em outro momento observamos que, com a sala de musculação lotada, mas apenas com quatro mulheres treinando, um homem chegou a adaptar um aparelho de pernas para treinar peitoral.

Os homens geralmente entram na academia com o objetivo de “ganho de massa muscular”, ou seja, aumento do volume corporal pela hipertrofia, e para isso a musculação é o meio mais eficiente. As mulheres, por sua vez, frequentemente querem delinear glúteos, torner as pernas e afinar a cintura, procurando exterminar quaisquer vestígios de gordura e flacidez corporal. Assim, elas realizam mais exercícios aeróbicos com o objetivo de queimar calorias e garantir uma máxima “definição” e quando são encontradas na musculação geralmente é para dar ênfase, principalmente, às características citadas acima: glúteos e coxas, ou seja, os artefatos que destacariam a feminilidade. Os homens, entretanto, têm forte aversão aos exercícios aeróbicos, pois segundo eles, com a prática da ginástica, ou de qualquer exercício aeróbico, diminuirão de tamanho, irão “afinar”, perder volume muscular, além do fato de essas aulas conterem muitos exercícios para as pernas e glúteos e quase nada para os braços e tronco.

Assim como Sabino (2000: 67), podemos dizer que as mulheres buscam otimizar determinadas regiões corporais mais cobiçadas pelos homens, como coxas e

nádegas, enquanto eles jamais realizam exercícios para a região glútea, dando preferência ao desenvolvimento dos músculos dos ombros, costas, peito e braços. Um dos nossos entrevistados, Bruno, de 16 anos, destacou justamente essas características como atributos daquilo que considera um exemplo de beleza masculina e feminina:

Eu acho num homem, assim, bonito é aquele, é aquele [palavra indecifrável]... carinha musculoso e tal, aquele bombadão, não tem? Não muito, assim, mas definido. Acho bonito assim...

[Perguntamos se há alguma parte que considera mais bonita]... o braço, aquela linha do braço [apontando para o tríceps braquial] é bacana, né? A minha não aparece de jeito nenhum [risos].

[Perguntamos sobre as características do ideal de beleza feminina]... na mulher é... eu acho que a mulher, assim, ela não pode ser muito bombada, assim, ser um corpo bonitinho, assim, direitinho... todo certinho. Agora, não pode ser gorda, mas também não pode ser musculosa, eu acho feio. [Perguntamos pela parte do corpo feminino que considera mais bonita]... Ah, tem aquela tradicional, tem aquela tradicional, né? [para de falar e baixa os olhos], mas também uma barriga né [?] um abdômen definido, uma perna. (Bruno, estudante, 16 anos)

É interessante apontar que mesmo que os homens não gostem de treinar membros inferiores e glúteos, essas partes do corpo masculino são, geralmente, muito admiradas pelas mulheres. Quando perguntamos a duas adolescentes quais características físicas elas mais admiravam em um homem, ambas responderam que era a região dos glúteos e das pernas. Uma delas disse, inclusive: "... eu acho as pernas dos jogadores de futebol maravilhosas" (Aline, estudante, 17 anos). Essa questão nos remete aos objetivos de homens e mulheres quanto à aquisição das características físicas por eles(as) desejadas e para que fins as pretendem.

A mulher valorizaria as regiões mais desejadas pelos homens, ao passo que eles treinariam para ficarem fortes e serem, talvez, invejados pelos próprios homens, ou seja, importaria quem tem o maior bíceps ou quem levanta mais peso. Assim, elas *malhariam* para ficarem bonitas *para eles*, enquanto que estes treinariam para obterem prestígio entre si. Sabino (2000: 99-100) também aponta para essa dominação de gênero no trabalho muscular, dizendo que:

os homens exercitam-se para se tornarem grandes, temidos e respeitados entre eles mesmos, amealhando prestígio e status. Conquistar mulheres nas academias é conseqüência da aquisição desse status. Os homens se exercitam para si, enquanto as mulheres se exercitam mais diretamente para o homem,

já que seu poder, como dizem, é proporcional à capacidade de sedução de sua forma. Ser poderosa é, no caso, ser gostosa, e ser gostosa é ter a possibilidade de seduzir os homens. Assim, a busca feminina da forma é a busca feminina da aprovação masculina, já que a representação do que é belo para o corpo das mulheres se radica em classificações que priorizam o ponto de vista masculino e sua preferência.

Entretanto, em um aspecto as mulheres parecem ter um papel decisivo na definição do prestígio do homem entre seus pares: nas conquistas amorosas. O prestígio masculino é acrescido cada vez que uma mulher é conquistada na academia, principalmente, se ela for dotada de atributos físicos por eles considerados definidores de uma mulher “gostosa” (Sabino, 2000). Isso sugere a nossa segunda categoria, que discute o *consumo de corpos*.

CONSUMO DOS CORPOS NA ACADEMIA

Nas academias de ginástica e musculação, espaços privilegiados de *educação dos corpos* na sociedade contemporânea, o peso e o significado da aparência física adquirem proporções gigantescas, embora possam tomar dimensões distintas e variadas conforme o local onde aparecem. A busca pelo embelezamento corporal constitui uma espécie de *norma* nesses ambientes.

Sabino (2000: 65-66) destaca que as academias promovem o constante *consumo da imagem*. Além do da própria, reforçada pela presença quase constante de espelhos nas paredes e no teto das academias, percebe-se ainda o consumo da imagem do *outro* naquilo que o autor denomina de *economia das trocas imagéticas*, na qual o olhar se torna *normatizador*:

... o olhar do marombeiro efetiva o desprezo ou a aceitação do próprio instante da ação de olhar. O marombeiro vai à academia para ver e ser visto. Não apenas exercita músculo, mas o olhar, e nesse exercício faz questão de concretizar suas classificações estéticas por meio da expressão dos olhos. Região panóptica, a academia se torna o local onde cada um observa todos e todos observam cada um. (Sabino, 2000: 66)

O resultado desse *panoptismo*¹¹ constante das academias seria o freqüente autocontrole da aparência e da imagem, intimando o comportamento a se refletir no *olhar de si* (no espelho) e sobre o *corpo alheio* (Sabino, 2000: 66). Nessa mesma direção, Malysse (2002) destaca que a aparência é essencialmente corporal, incluindo também as roupas¹². Ao estabelecer o corpo como o elemento primordial da subjetividade individual, esse verdadeiro culto transforma o aspecto físico dos indivíduos em uma *fachada social*, modificando a relação corpo/sujeito para uma idolatria do corpo/objeto.

No campo investigado percebemos em vários momentos esse constante olhar sobre si e, principalmente, sobre o *outro*¹³. Os corpos estão na academia para serem vistos e admirados. Esse processo é, no entanto, ambíguo, uma vez que pode ser observado também como uma certa *invasão*, causando algum constrangimento nesse vigiar constante e controlador. Uma aluna certa vez se dirigiu até nós para perguntar se existia um exercício que substituísse a flexão de joelhos¹⁴, pois já há cerca de três semanas não o realizava porque “é muito ruim ficar de bunda para os homens, eles são todos uns tarados”.

Podemos perceber que o consumo dos corpos torna-se ainda mais intenso quando estão sendo realizadas as aulas de ginástica, principalmente com a sala está lotada.

-
- 11 O *Panóptico* refere-se a um projeto arquitetural de uma prisão, cujo princípio de funcionamento induziria no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegurava o funcionamento automático do poder, como destacado por Foucault (1987: 167): “o panóptico é uma máquina de dissociar o par ver-ser visto: no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver; na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto”.
 - 12 O vestuário é um elemento importante na dinâmica de funcionamento em territórios de educação do corpo, como as academias. As roupas, espécie de *prolongamento da pele*, como destaca Malysse (2002: 107), são usadas de forma a *mostrar e esconder* determinadas regiões do corpo de homens e mulheres. No caso daqueles, as regiões que devem ficar à mostra são as dos membros superiores, especialmente a musculatura do braço (bíceps e tríceps), com o uso de camisetas regata, e a do tronco, demarcada pelo uso de camisetas coladas ao corpo, tipo *baby-look* (na verdade, segundo o vocabulário masculino, essas camisetas são denominadas de “de machões”). Já no caso das mulheres, as partes mais expostas são as regiões dos membros inferiores, apesar de, na maioria das vezes, usarem calças. No entanto, o fato destas serem de um material que facilmente se molda e praticamente *encarna* no corpo feminino, acompanhado do uso de blusinhas e *tops*, que realçam as silhuetas, acaba deixando os glúteos e as coxas em evidência.
 - 13 No caderno de campo anotamos: “uma adolescente treina de *top* e [calça tipo] *leg*. Percebemos, e ela também, que recebe muitos olhares masculinos durante a execução dos seus exercícios, mas parece não se incomodar com tal fato”.
 - 14 Nesse exercício, a pessoa deita-se em decúbito ventral sobre o aparelho e realiza a elevação das pernas até o ângulo de 90°, exercitando os músculos posteriores da coxa. É importante salientar que o referido aparelho encontrava-se localizado em uma posição da sala em que os alunos ficavam com as regiões glúteas e posteriores da coxa de frente para toda a sala, causando um certo constrangimento, principalmente às alunas.

O corredor formado entre a parede e a sala de ginástica, que se estende da secção de musculação até o bebedouro e os banheiros, transforma-se numa espécie de *passarela*, por onde os homens *desfilam* inúmeras vezes com a intenção de beberem água, mas, principalmente, de observarem as mulheres que se exercitam, uma vez que a parte superior da divisória da sala é de vidro.

Se as atividades no interior da academia não podem ser vistas por quem passa na rua, o que configuraria uma ampla e pública “vitrine de corpos”, como destacou Sabino (2000) para os espaços externos, a sala de ginástica, por sua localização em espaço privilegiado da academia e suas divisórias de vidro, acaba transformando-se em uma verdadeira vitrine. Ao seu redor costumam se acumular homens e mulheres para *contemplar* e consumir os corpos expostos no seu interior. Ao mesmo tempo, essa espécie de passarela também permite, especialmente aos homens, um grau maior de exposição corporal, uma vez que a sala de musculação é pouco freqüentada por elas. Por vezes, esse espaço da sala de ginástica *incorpora* um certo clima de festa, como no lançamento dos novos sistemas *Body Step* e o *Body Jam*: meia-luz, luzes coloridas, fumaça, um clima de boate ou, segundo alguns alunos, de festa *rave*. Numa ocasião, uma adolescente comentou sobre a luminosidade especial, enquanto outras, no corredor, asseveravam que os homens da musculação vinham tomar água para “disfarçar”, mas que na verdade queriam observar as mulheres.

Outro elemento que ganha peso é o das relações sociais diretas, ou seja, intercâmbios de amizade e flerte que se efetivam. É comum encontrarmos casais treinando juntos, alguns que se já namoravam antes, mas uma boa parte que se conheceu na academia. Esse clima de *conquista* é percebido não somente nos olhares entre os alunos e alunas, mas também em conversas e risinhos sobre os mais simpáticos, bonitos e *sarados* que são, eventualmente, hierarquizados.

Uma quase variação desse *olhar normatizador*—a visão é o sentido predominante nas academias— que consome os corpos é aquele que observamos especialmente entre os homens. O consumo está relacionado, nesse caso, a uma certa competição estabelecida na sala de musculação, como destacou Sabino:

A “competição” diária se constrói por intermédio do olhar lançado ao corpo do outro e da comparação de formas. Aquele que conseguir o bíceps maior, o quadríceps proeminente e o peitoral protuberante é o vencedor, ao menos momentaneamente. A busca do maior volume muscular é a obsessiva e a comparação diária entre bíceps, tríceps, trapézios e panturrilhas se torna

disputa entre os homens; aqueles que exibem os maiores músculos são os que detêm o maior prestígio. Isso está em consonância com os ideais de masculinidade, calcados, entre outros aspectos, na força e no tamanho muscular, sinônimos da virilidade. (2000: 85-86)

Pudemos presenciar vários momentos em que essa competição entre os homens na sala de musculação esteve presente¹⁵, com comentários sobre o desempenho dos colegas e tentativas de confirmar a própria força. Isso acontecia, por exemplo, na comparação entre veteranos e novatos, os primeiros sendo acusados, às vezes, do uso de esteróides anabolizantes, espécie de chave para a consecução do objetivo de obter a força máxima.

A performance física, ao lado do *desempenho incorporado* na forma de músculos, também constituiu um elemento importante na competição de olhares travada entre os homens. A admiração pelos que *malham* com carga superlativa é notória, mesmo que –ou talvez por esse motivo– haja sofrimento e dor na execução dos exercícios. O próprio executante também não se furta do júbilo ao conseguir “bater” uma série com muito peso, causando admiração e ao mesmo tempo vergonha naqueles mais novatos e com menor desempenho.

A preocupação com o consumo da imagem se reflete também nas roupas, assessórios, gestualidade, comportamentos, e, em especial, nos objetivos de alunos e alunas em eliminar quaisquer imperfeições, excesso de gordura ou flacidez, em ficar em forma, *sarados* e *saradas*¹⁶.

15 Pudemos perceber uma variação dessa competição também entre as mulheres, mas expressando-se entre aquelas que freqüentam a academia durante todo o ano e aquelas que o fazem somente nos meses que antecedem o verão. Um fragmento do nosso relatório de campo ilustra essa questão: “muitas alunas chegam para fazer a próxima aula e ficam ao redor da sala de ginástica. Algumas comentam a respeito da superlotação da academia, e sobre as pessoas –parecem estar falando especialmente das mulheres– que só treinam próximo do verão e que acham que irão ficar ‘saradas’ em tão pouco tempo. Uma aluna comenta: ‘eu treino o ano inteiro e chego no verão e ainda não estou satisfeita’. Vanessa, de 15 anos, que está assistindo a aula diz que nunca viu uma aula tão lotada, afirmando que o motivo é a chegada do verão, mas que ela treina muito tempo antes do verão, ‘já começo no inverno’, diz ela”.

16 Conforme destacam Hansen (2004: 6-7) e Vaz (2003), é característico das academias de ginástica e musculação a elaboração de um vocabulário próprio, que, na maioria das vezes pode ser compreendido apenas por meio do convívio com os membros de cada grupo. Hansen atenta também para o fato de que a observação desse vocabulário pode revelar, na maior parte das vezes, uma rede de valores estruturada por trás de cada expressão. Nesse sentido, destaca que, ao mesmo tempo em que os termos *rasgado* e *sarado* remetem, no âmbito das academias, à “... uma pessoa que possui o corpo bem delineado, com músculos à flor da pele, também fazem lembrar que a aparência física admirada é a de um corpo que foi literalmente ferido pela dureza dos exercícios rotineiros. Ainda, se no sentido original do termo quem pode sarar é somente quem está doente, o *sarado* da musculação é aquele que se cura da ‘doença’ da flacidez, da velhice ou da gordura excessiva” (Hansen, 2004: 7).

Ao mesmo tempo, aos investimentos –tanto financeiro quanto, sobretudo, de tempo– naquilo que podemos chamar de *capital corporal* (Hansen, 2004) realizados na academia, somam-se outros, como cirurgias plásticas, implantes de próteses, consultas médicas e nutricionais com fins diretamente vinculados ao embelezamento. Provavelmente por se tratar de uma academia de proporções médias¹⁷, freqüentada basicamente por estudantes universitários, não se percebem investimentos maciços nesse conjunto de técnicas que complementam as práticas na academia, com exceção das consultas a nutricionistas, já que a instituição conta com uma estagiária nessa área. Entretanto, as pessoas que realizam um incremento no seu capital corporal por meio, por exemplo, de cirurgias plásticas acabam gozando de correspondente prestígio. Durante uma atividade nos aparelhos para pernas e glúteos, comentava-se sobre uma instrutora da academia que colocara próteses de silicone nos seios. Todas as alunas envolvidas na atividade pareciam ansiosas para vê-la e quando isso aconteceu houve grande interesse em comentar os resultados. O próprio dono da academia veio até a sala de musculação para comentar com vários alunos que o resultado havia ficado “ótimo”.

Embora os/as adolescentes entrevistados não tenham respondido explicitamente que a principal preocupação que os trouxeram à academia era com a estética, no transcorrer de nossas conversas, e mesmo das observações, ficou clara a centralidade que a busca pela beleza tem na definição das metas e objetivos. Ainda que dissessem buscar a academia para “ocupar o tempo vago” ou para “fins de saúde” –apenas uma entrevistada disse enfaticamente que precisava emagrecer, que estava “gorda”, “meio obesinha”–, expressões como “emagrecer”, “perder barriga”, “definir a musculatura”, além da *condenação* dos alimentos mais calóricos, como doces, gorduras e frituras, que seriam evitados nas suas dietas, foram recorrentes nas entrevistas. A jovem professora de ginástica foi enfática ao falar dos objetivos dos que freqüentam suas aulas:

... Eu vejo que esse pessoal que têm mais idade [menos freqüente nas suas aulas], eles procuram a academia, assim, por um bem estar, assim, por saúde, pra fazer uma atividade. Já essa turma aí de 17 a 25 [anos], é malha, malha, malha, malha, malha, é, emagrecer pro verão, ficar sarada. É isso que eu vejo, assim... (Adriana, professora de ginástica, 18 anos)

17 Sobre as diferenças e semelhanças no investimento na *corpolatria* ou *capital corporal* dos freqüentadores de uma pequena academia em relação àqueles de uma das principais academias de ginástica e musculação de Florianópolis, consultar os trabalhos de Hansen (2004) e Hansen e Vaz (2004).

A professora destacou o fato de as pessoas jovens serem freqüentes e numerosas em suas aulas de ginástica. Disse também que percebe dois grandes conjuntos de motivações que as trazem à academia: um vinculado às preocupações estéticas, como destacado acima; e outro relacionado à “curtição” desse espaço como um ambiente de paquera, de encontro e de lazer:

... eu acho que é estética, eu acho que só estética. É muita, assim, eles têm muita sede de, de ver resultado, só que, assim, tem também outro ponto que eu acho que até por aí, por ta na academia, por... Ah, por que? Por amizade, por... ah, porque tem menino na academia então “eu vou lá”, pra ver qual é. Que acontece muito de um aluno, assim, ser tímido, por exemplo, não sair pra night, não fazer, e aí vem pro ambiente de uma academia, e, e aí de repente conhecer uma menina, assim, acho que tem muito aluno assim também, que não tem outro ambiente de lazer até também, que não tem tempo de sei lá, de curtir uma night, ou de sair um dia e ir pra praia, por trabalho, ou por estudar, e tira um tempo para vim pra academia, que serve como lazer, assim. (Adriana, professora de ginástica, 18 anos)

Se a ausência de beleza parece readquirir, nos dias de hoje, *status* de doença, como tal deve ser *curada* ou *prevenida*. Segundo Sant’Anna (1995), esse caráter de *doença da feiúra* pode ser visto, no contexto brasileiro, especialmente entre os anos de 1900 a 1930 nos freqüentes anúncios de produtos para *combater* os mais diversos “defeitos” da aparência feminina¹⁸. Esses produtos, que raramente recebiam o nome de cosméticos, eram fármacos indicados para *curar* uma infinidade de problemas. Os cosméticos e os conselhos de beleza se preocupavam menos em afirmar as sensações agradáveis resultantes do seu uso do que assegurar a sua eficácia quanto à cura dos diversos males, como, por exemplo, as inflamações do couro cabeludo, “peito caído”, manchas na pele, entre outros. Ao mesmo tempo, o gesto que embelezava era associado às mulheres artistas e “libertinas”, aquelas “excessivamente” vaidosas, sendo que, supostamente, o embelezamento colocaria em risco a moral das “moças de família” (Sant’Anna, 1995).

Entretanto a partir dos anos 1960 esse quadro começa a mudar, tornando-se freqüente nas revistas a imagem de mulheres belas sob uma ducha, seminuas, de olhos fechados, sugerindo o *prazer de estar consigo*. Os cosméticos não são mais considerados remédios, a ordem de se embelezar já não é vista como afronta à moral e o embelezamento está aliado ao prazer de ser bela, prometendo momentos

18 Sobre os cuidados com o corpo em mulheres abastadas na década de 1920, em especial na cidade de São Paulo, consultar Schpun (1999).

de descontração, de sensualidade e de encontros com o próprio corpo (Sant'Anna, 1995).

Nos dias de hoje, o embelezamento é tido como regra no dia a dia, tanto de mulheres como de homens. Os cosméticos e outros truques são mostrados e confirmados por belas mulheres, geralmente modelos e atrizes, mas, também, por homens, que passam a usufruir muitos desses instrumentos para a busca da beleza ideal. Se, assim com outrora, a feiúra é considerada como uma doença, a norma de hoje é prevenir, precaver-se dessa possível (e provável) enfermidade. Porém, ao que tudo indica, o *gosto amargo* dos antigos remédios ainda está presente nos processos de embelezamento, não mais pelo uso dos cosméticos e da conotação negativa que tinham, mas sim pela superação da dor e do sofrimento enfrentados por homens e mulheres para a obtenção de um corpo *sarado* e retesado¹⁹. É preciso, portanto, entrar na discussão da nossa próxima categoria de análise, cognominada *Dor, privações e sofrimento*.

DOR, PRIVAÇÕES E SOFRIMENTO

O enfrentamento da dor, do sofrimento, dos sacrifícios e das privações é freqüentemente encarado como algo corriqueiro e “normal” por parte dos freqüentadores de academias. Esses elementos, constituintes da lógica de treinamento esportivo, por sua vez presente com força cada vez maior nas academias (Hansen e Vaz, 2004), parecem ser menos um efeito colateral nesse processo de busca pelo embelezamento e pelo ideal das formas do que verdadeiros coadjuvantes dessa *batalha* constante pelo “aperfeiçoamento” corporal. A dor, antes de ser entendida como uma expressão irrenunciável da corporalidade (Vaz, 2001), passa a representar um obstáculo a ser suportado, superado, ou, inclusive, tornado fonte de prazer.

Como se sabe, a dor não é uma “aliada” do treinamento corporal, mas, do ponto de vista subjetivo, o inimigo a ser combatido, superado, suportado, ignorado –ou ainda, num registro mais fronteiro, a experiência a ser glorificada, desejada, certificação de que de fato se está indo além dos limites e que, portanto, há mérito na dilaceração do próprio corpo. (Hansen e Vaz, 2004: 141-142)

19 Consideramos esta uma importante hipótese de trabalho que permanece, para além de nossos resultados, como uma questão orientadora, potencializando e tensionando nossas reflexões sobre essa problemática.

Identificamos uma certa “naturalização” da dor e do sofrimento corporal, um componente identificador –mas também legitimador– do alcance das aspirações dos frequentadores da academia, já que se trata de uma “dor boa”, sinal de “resultados”. O modo como a dor é representada, como algo inerente à prática de modelação corporal, foi confirmado nas respostas dos adolescentes entrevistados. Quando perguntados se costumavam sentir dor durante os exercícios de musculação ou nas aulas de ginástica, responderam da seguinte forma:

... Ah, depende né. Quando eu tô com o peso muito alto, essas coisas, que dá aquela ardência e não dá muito mais pra fazer, o músculo ta trabalhando [...] e depois do exercício eu também fico sentindo, e até no outro dia às vezes quando eu pego muito peso...

[Perguntamos se ela considera normal sentir dor]... Ah, eu acho que é, ta trabalhando né, daí acho que é normal, não sei, não tenho muito o que falar, acho que todo mundo sente essa dor. Então, pra... todo mundo quer ficar bonito, quer malhar o corpo sente dor, então eu acho normal. (Juliana, estudante, 15 anos)

Ah, musculação, sinto, porque às vezes tem muita repetição, o peso assim né... o começo é agradável, mas fazendo as repetições vai doendo né... no pump, o braço, ui lateja [risos].

[Perguntamos se ela vê a dor de forma positiva ou negativa]... positiva, eu penso, porque se os outros conseguem porque eu não vou conseguir né... Tô melhorando, tô fazendo pra mim... [Pergunto se ela sente dor em todas as aulas]... Ué, depende da aula né, na [ginástica] localizada, a maioria eu sinto dor, Gap, Pump, ai é muito bom! [suspiro].

[Perguntamos o que os professores falam a respeito da dor]... ta doendo, ta doendo, mas o meu também ta doendo, entendeu, eles falam, continua, já ta acabando. (Aline, estudante, 17 anos)

Outra característica que a dor e o sofrimento adquirem nesses ambientes de educação do corpo vincula-se a um certo caráter legitimador, a um “... preço a ser pago pelo corpo ‘perfeito’, justificando-se, assim, como símbolo de merecimento pelo ideal atingido” (Hansen e Vaz, 2004: 144). Não apenas sentir, mas mostrar a dor parece ser algo importante, mesmo que, às vezes, seja algo ironizado pelos colegas. Permanece a crença no conhecido ditado anglo-saxão, escutado frente aos muitos quilos de peso prestes a serem levantados por um aluno na musculação: *no pain, no gain*.

Ainda nesse quadro, parece ganhar força o constante processo de incitamento a suportar e, por vezes, superar a dor sentida durante a execução dos exercícios das aulas de ginástica. Não foram poucas as ocasiões em que observamos os

professores utilizando estratégias para incentivar, especialmente da metade para o final das aulas, as alunas a transformarem o desconforto provocado pela dor em estímulo contra as expressões de sofrimento: “Eu sei que está doendo, mas vamos comigo até o fim”, “Tá queimando, né?”, “Esmaga esse abdômen!”, “Vamos lá, vocês conseguem!”, “Mais intensidade agora”, “Energia galera!”.

Esse expediente ganha novos contornos quando é demandada a questão da beleza física, especialmente entre as mulheres, pois, além das frases de motivação, surgem também ameaças – “Quem não for até o final vai se encher de celulite” – e mesmo uma certa chantagem: antes de iniciar uma música da aula de *Body Pump*, um professor perguntou se as alunas queriam ir à praia no final de semana, alertando que o exercício, então, deveria ser feito com mais peso e mais intensidade. Aquelas que por ventura não desejassem ir, poderiam fazer a seqüência de exercício de forma mais leve. E complementou: quem quisesse usar saia curta e mostrar as coxas, que se exercitasse ainda com mais vigor. A maioria das meninas obviamente realizou o exercício com mais intensidade.

Há aqui também uma certa relação entre *crença* e *esclarecimento*. Como relatamos anteriormente, a maioria do público da academia constitui-se de estudantes universitários e também do ensino médio, o que nos fazia imaginar que seriam menos suscetíveis aos apelos não racionais e que tratassem das questões relacionadas ao corpo de maneira *mais esclarecida*. Entretanto, como exposto acima, o desejo de pertencer ao grupo seletivo de quem possui um corpo considerado bonito e “sarado” faz com que mito e crença se misturem ao conhecimento científico nos discursos dos professores e na ação dos alunos. É evidente que tanto os professores quanto, nesse caso, as alunas sabem que fazer uma série a mais, ou, então, algum tipo de simpatia – um *ato mágico*²⁰ – não irá proporcionar melhores resultados. No entanto, a sensação que fica é de que, conforme destacado por Silva (2003: 13), essa auto-ilusão representa uma espécie “... de *alívio* em enganar a si mesmo com o resultado desejado, mas não necessariamente alcançado”.

Outra questão importante, e relacionada às privações, diz respeito ao fato de um dia específico ser considerado o de “expurgar” os males do final de semana –

20 Um exemplo extraído de nosso diário de campo é bastante ilustrativo a esse respeito: “Durante uma aula de *Body Combat*, o professor pergunta às alunas se elas gostariam de queimar 100 calorias a mais. Elas respondem que sim, e o professor então afirma que para isso elas deveriam realizar o ‘feitiço’ que ele passaria, que além de ‘queimar’ as referidas calorias, reduziria a celulite e a gordura localizada no abdômen. O ‘feitiço’ consistia em alguns movimentos que se assemelhavam aos gestos do *Katã* (Caratê), sendo que todas as alunas fizeram”.

sejam esses os da comida em excesso ou da inatividade física. Trata-se da segunda-feira, geralmente o dia de maior movimento na academia, quando se deve aliviar a “consciência pesada”, descontando os excessos dos dias parados, vencendo a preguiça de acordar cedo e treinando em dobro. Um fragmento de nosso diário de campo expõe claramente essa questão:

Uma aluna conversa com um colega da musculação e comenta que comeu muito no final de semana, e, além do mais, tomou cerveja. Então tinha muito para malhar nessa segunda-feira. Em seguida, ela diz: “Chega uma hora em que a consciência pesa”. Outras duas alunas comentam, durante os seus exercícios de abdominais, que comeram muito no final de semana, e que agora precisavam “descontar”.

A vincula-se aquilo que Sabino (2000: 90) chama de uma “dedicação quase que monástica” que é exigida daqueles que desejam transformar seus corpos. O fato de ausentar-se de um dia de treino e de deixar de fazer exercícios físicos “por preguiça” é considerado falta grave. É como se uma abstenção fizesse com que todos os outros dias empenhados na busca do corpo ideal fossem prejudicados, deixando os resultados ainda mais distantes. Na mesma direção, Hansen e Vaz (2004: 143) destacam que essa dedicação aproxima-se de uma espécie de *vício*, que parece acometer muitos freqüentadores:

Esta submissão a privações e a uma árdua rotina de exercícios muitas vezes torna-se algo imprescindível, um “vício” [...] do qual não querem se livrar, a ponto de relatarem sentimentos de culpa e de frustração tanto pelas falhas relacionadas à regularidade de suas respectivas freqüências na academia, quanto pela não obtenção dos resultados esperados.

Submissão e dedicação também são exigidas pelos alunos aos professores da academia, ao manifestarem o desejo de querer vê-los “sofrer” ou cobrando que treinem –um professor precisa apresentar vasto *capital corporal*– com mais peso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere à divisão geográfica e sexual do trabalho muscular na academia, nossos resultados indicam como se consolidam as expectativas, presentes em nosso imaginário social, em relação ao comportamento de homens e mulheres frente à busca do que se considera *corpo ideal*. Os homens procuram a academia geralmente

com o objetivo de “ganho de massa”, ou seja, aumento do volume muscular, especialmente na região superior do corpo (tronco e membros superiores). Já as mulheres querem delinear glúteos, tornear as pernas e afinar a cintura, exterminando qualquer vestígio de gordura ou flacidez corporal. Essa busca pelos atributos físicos considerados ideais para os diferentes sexos reflete diretamente na ocupação dos espaços frequentados por homens e mulheres: eles passavam a maior parte do tempo na secção de musculação, considerada um espaço masculino *por excelência*, enquanto elas ocupavam a de ginástica, que inclui as atividades de RPM.

Tal divisão sexual do treinamento corporal nos permite entender algumas razões da frequência tão baixa de homens nas aulas de ginástica e vice-versa, ou seja, delas na secção de musculação. Para eles parece não ser estabelecido necessariamente a busca do ideal de corpo apreciado pelas mulheres, e sim a força e o volume muscular para adquirir *status* entre os seus pares. Por outro lado, no entanto, a mulher procura otimizar a parte do corpo por eles admirada, buscando tornear cada vez mais o glúteo, delinear as coxas e definir o máximo possível o abdômen.

Sobre o *consumo dos corpos na academia*, os resultados apontam para o constante olhar sobre si e, principalmente, sobre o outro. Isso se transforma em autocontrole da aparência e da imagem operando no ambiente investigado, transformando-o em uma grande “vitrine de corpos” (Sabino, 2000). Esse olhar intima o comportamento a se refletir pelo olhar de si e sobre o corpo alheio. A própria organização espacial da academia, na qual as atividades na sala de ginástica podem ser observadas por quem transita próximo a ela –transformando o corredor em uma espécie de *passarela*, por onde *desfilavam e se posicionam para olhar*, sobretudo, os homens–, contribui fortemente para esse processo de *consumo de corpos*, acentuando sua visibilidade e exposição.

A preocupação com o consumo da imagem, a própria e a dos outros, se reflete também nos cuidados com a *aparência* no ambiente pesquisado e na busca pela beleza e pela “perfeição corporal”, que parecem constituir a tônica desses espaços. Os adolescentes revelaram constantes preocupações com a beleza e com a tentativa de alcançar um padrão corporal idealizado para cada um dos sexos. Apesar de não terem dito isso explicitamente quando perguntados nas entrevistas –o que seria, certamente, “politicamente incorreto”– no transcorrer de nossas conversas informais, e mesmo das observações, ficou claro a centralidade que a busca pela beleza tem na definição das metas e objetivos. A própria professora de ginástica

constatou isso, quando disse em entrevista que o objetivo dos adolescentes era “somente a estética”.

Todo esse investimento na busca da beleza, focado aqui entre os mais jovens, nos leva a considerar a hipótese de que haja uma intolerância à “feiúra”, fazendo com que ela readquira, mesmo nos dias de hoje, ares e status de doença. Não deixa de ser surpreendente que a tônica hodierna pareça não ser somente corrigir as imperfeições que surgem com o avançar da idade, mas, em especial, prevenir o seu aparecimento, fazendo com que cada vez mais cedo as pessoas lancem mão das mais diversas técnicas –entre elas, as práticas de modelação corporal em academias– para adquirir a forma física almejada. Assim como no campo da saúde pública, também no âmbito das práticas de embelezamento parece ser mais vantajoso “prevenir do que remediar”.

No que se refere à relação dos freqüentadores da academia –e entre estes, os adolescentes– com a dor e o sofrimento corporal, destacamos o seu processo de “naturalização”, algo visto como “normal”, componente identificador e legitimador do alcance das aspirações dos *marombeiros*, uma espécie de “... preço a ser pago pelo corpo ‘perfeito’” (Hansen e Vaz 2004: 144).

Ainda dentro desse quadro, identificamos um elemento que ganha contornos específicos no campo investigado, qual seja, o constante processo de incitamento de alunos a suportarem e superarem –e mesmo apreciarem– a dor sentida durante a execução dos exercícios das aulas de ginástica. Como procuramos mostrar, é freqüente uso de diversas estratégias por parte dos professores para incentivar, especialmente da metade para o final das aulas, os alunos e alunas a transformarem o desconforto provocado pela dor em estímulo a mais e garantia do dever cumprido.

Outra questão importante relacionada às privações na busca pelo corpo “perfeito” diz respeito ao fato da segunda-feira ser o dia de “expurgar” os males do final de semana. Este é o dia de maior movimento na academia e ficou mesmo a impressão de que todos os alunos e alunas apareciam para treinar. Dia também em que todos “pegam pesado” por conta da culpa pelo final de semana: mais treino e menos comida como antídotos contra os ataques do sedentarismo e da gordura. No calendário do *evangelho do fitness* a segunda-feira é dia *santo*, momento de arrependimento, confissão e penitência.

As academias de ginástica e musculação configuram espaços nos quais se forja uma pedagogia do corpo –como ele deve, mas, sobretudo, como *não deve* ser– que, no que se refere à adolescência, ganha ares de importante investimento no mercado afetivo e na reafirmação do que se espera dos ideais de masculinidade e feminilidade. São também espaços de visibilidade, de exposição corporal e de preparação para que esta se dê do lado de fora das academias, desde que, obviamente, as medidas corporais autorizem o espetáculo.

BIBLIOGRAFIA

- Castro, A. L. De** (2003). *Culto ao corpo e sociedade: mídia, estilos de vida e cultura de consumo*. São Paulo: Fapesp/Anablume.
- Colluti, C.** (2005). “País é 2º em plástica de jovens”. *Folha de São Paulo – Cotidiano*, 16/01/2005. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1601200518.htm>. Acesso em 15/04/2005.
- Figueira, M. L. M. y Goellner, S. V.** (2003). “Representações de corpos adolescentes femininos contemporâneos: saúde, beleza e moda na revista *Capricho*”, I Pré-CONBRACE Sul, 2003, Pato Branco. *Anais...* Pato Branco: CBCE/PR-CBCE/SC-CBCE/RS-FADEP.
- Foucault, M.** (1987). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, pp. 162-192.
- Hansen, R.** (2004). *Práticas de modelação corporal e subjetividades contemporâneas: um olhar nas academias de musculação*. Florianópolis. (Monografia de conclusão de curso apresentada ao Departamento de Educação Física. Centro de Desportos. Universidade Federal de Santa Catarina).
- Hansen, R. y A. F. Vaz** (2004). “Treino, culto e embelezamento do corpo: um estudo em academias de ginástica e musculação”. *RCBCE*. Campinas, 26 (1): 135-152.
- Horkheimer M. y T. W. Adorno** (1985). *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Malysse, S.** (2002). “Em busca dos (H)alteres-ego: olhares franceses nos bastidores da corpolatria carioca”. In: **Goldenberg, M.** (Org.). *Nu & Vestido: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, pp. 179-138.
- News** (2003). [*São Paulo*]: *Body Systems do Brasil*, 6 (18), out./nov./dez/2003.
- Rial, C. L. M.** (1998). “Rúgbi e judô: esporte e masculinidade”. In: **Grossi, M. P. & Pedro, J. M. Maria**”, *Masculino, feminismo, plural: gênero na interdisciplinariedade*. Florianópolis: Mulheres, pp. 229-258.
- Sabino, C.** (2000). “Musculação: expansão e manutenção da masculinidade”. In: **Goldenberg, M.** (Org.). *Os novos desejos: das academias às agências de encontro*. Rio de Janeiro: Record, pp. 61-103.
- Sant’Anna, D. B. de** (2002). “Identidade corporal”, SESC. *Corpo, prazer e movimento*. São Paulo: SESC, pp. 24-31.
- (2000). “As infinitas descobertas do corpo”, *Cadernos Pagu*, Campinas (14): 235-249.
- (1995). “Cuidados de si e embelezamento feminino: fragmentos para uma história do corpo no Brasil”. In: *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, pp. 121-139.

- Schpun, M. R.** (1999). *Beleza em jogo: cultura física e comportamento em São Paulo nos anos 20*. São Paulo: SENAC; Boitempo.
- Silva, A. S. da** (2003). *Educação e culto do corpo na sociedade contemporânea: saúde, “embelezamento”, performance*. Florianópolis: DAP/PRPG/UFSC/CNPq. (Relatório de pesquisa).
- Vaz, A. F.** (2003). “Corpo, educação e indústria cultural na sociedade contemporânea: notas para reflexão”. *Pro-posições*, 14, 2 (41): 61-76.
- (2002). “Esporte e indústria cultural: Theodor W. Adorno: reflexões sobre a educação do corpo”. *Nuances*. Presidente Prudente, 8 (8): 33-46.
- (2001). “Técnica, Esporte, Rendimento”. *Revista Movimento*, Porto Alegre, 7: 87-99.
- Vaz, A. F.; J. J. Bassani; A. S. da Silva** (2002). “Identidades e rituais na educação do corpo na escola: um estudo em aulas de educação física no ensino fundamental”. *Motus Corporis*, Rio de Janeiro, 9 (2): 23-39.
- Vaz, A. F. et al.** (2003). “Corpo e indústria cultural: celebração da dor e incertezas da subjetividade na sociedade contemporânea”, *I Pré-Conbrace Sul. Anais...* Pato Branco: CBCE-PR/CBCE-SC/CBCE-RS/FADEP.



Horizontes visuais do corpo

Denise Bernuzzi de Sant'Anna

As maneira de ver o corpo humano ou de expô-lo ao olhar, assim como as formas de definir suas zonas de sombra, não cessam de variar ao longo da história e de acordo com os pressupostos de cada cultura. Os exemplos a este respeito são numerosos: eles estão presentes tanto na arte e na medicina, como também fazem parte da crescente banalização da exposição visual dos corpos nus e semi nus pelos meios de comunicação de massa no século XX. No entanto, as diferenças entre as épocas não são pequenas. Sabe-se que a partir dos séculos XV e XVI, por exemplo, um relevo outrora raro começou a ser concedido às imagens corporais na pintura. A fisiologia e a aparência física ganharam em volume e movimento, colocando em destaque o realismo dos gestos delineadores da expressão física e do funcionamento dos órgãos.

No entanto, os corpos representados naquela época ainda não se mostravam totalmente independentes do poderio sagrado oriundo de uma suposta ordem celestial. A crescente visibilidade de figuras humanas retratadas na pintura mantinha uma parte de seus princípios culturais calcados em uma visão mecanicista para a qual a imagem do criador guardava, ainda, alguma importância. Especialmente a partir do século XVI, uma série de livros e manuais de medicina exibiam representações do organismo humano beneficiadas pelo desenvolvimento da ortopedia e pela proliferação de estudos sobre as articulações, as ações e reações de cada órgão, assim como a resistência da materialidade interna de cada ser vivo. Na segunda metade do século XVI, enquanto Pádua se tornava o centro do mundo das pesquisas anatômicas, a nova anatomia estudada por Vesálio, Gabriele Fallope, Fabrício d'Acquapendente, entre outros, não era mais totalmente sustentada pelo antigo sistema médico galênico (Grmek et Bernabeo, 1997: 14); mas ela estava bastante distante da adoção de uma imagem corporal na qual juntamente com o mecanicismo da vida corpórea seria preciso perceber a influência das informações do código genético.

Todavia, apesar das diferenças entre nossa época e o começo da modernidade há, sem dúvida, inúmeras conexões elas. Como foi dito, o Renascimento parece ter sido a idade de ouro dos relevos corporais representados na ciência e na arte. Numa época em que o ser humano era revelado menos pelas narrativas heróicas feitas por ele ou em seu nome do que por sua presença imediata na realidade, a identidade que lhe constitui começaria, desde então, a ser lida, sobretudo, a partir dos traços e volumes corporais. Nesse caso, a beleza física não poderia ser, unicamente, um reflexo da beleza divina, nem uma indicação da narrativa celestial, mas, sim, a prova de que o mundo pertence ao ser humano e que este se colocará, doravante, no comando da vida.

Desde então, o corpo humano passa a ser freqüentemente representado a partir de suas características individuais. A cosmética deixa, pouco a pouco, de ser uma referência ao cosmos para servir como instrumento de identificação dos desejos e qualidades pessoais. Mais tarde, principalmente a partir da época contemporânea, esta espécie de independência (não unicamente da cosmética mas do próprio corpo em relação às forças naturais) ganha um novo alento. É quando a visibilidade da beleza corporal se alia intimamente ao desenvolvimento de uma crescente indústria de produtos destinados a garantir a boa vida neste mundo, o que inclui investimentos massivos em atividades ligadas à alimentação, à moda, ao rejuvenescimento, ao esporte, entre outras.

Ver cada vez mais freqüentemente a realidade corporal, em sua aparência e em seu interior, retirar os órgãos não apenas do silêncio mas, também, da escuridão que os contém dentro de cada corpo e reapresentá-los em cores, graças aos progressos da ciência e da técnica, traduzir o corpo em imagens ou, ainda, recriá-lo digitalmente... tudo se passa como se os meios inventados desde o século XIX, para aumentar a proliferação de imagens corporais criadas graças a uma tecnologia de ponta, se tornassem mais pródigos e férteis do que a antiga possibilidade de reprodução natural dos corpos.

Ilustrativo a este respeito é o exemplo da vertiginosa produção midiática de imagens do corpo feminino considerado belo e saudável nas sociedades de consumo de massa. A partir do século XX, principalmente, as imagens de mulheres despidas e distantes da proteção da Igreja tornaram-se banais em várias culturas do mundo ocidental: insurgiram na publicidade de jornais e revistas, constituíram cartões-postais, sustentaram boa parte do sucesso cinematográfico e, a seguir, televisivo. Imagens de belas mulheres que incitam o desejo masculino mas que, igualmente,

instigam todo o desejo humano a ser algo sempre disponível, pronto para ser acessado. Um desejo que, se não der provas de sua existência fácil e forte, e se não irromper rapidamente à flor da pele sempre que for convocado, corre o risco de abalar a certeza –por vezes miúda e frágil– da importância da própria existência. Além deste exemplo, há, também, o do aumento crescente de imagens que valorizam de maneira extrema a juventude e, ainda, transformam a experiência alimentar em espetáculo visual que deve respeitar regras e padrões estéticos universais. O texto que se segue objetiva pontuar alguns aspectos constituintes da historicidade dessas imagens e indicar traços de suas recorrentes obsessões.

UM MEDO TÃO ANTIGO QUANTO NOVO

A aversão às imagens da velhice não é uma novidade dos dias atuais. Envelhecer amedronta, desde há muito, homens e mulheres. A proximidade da morte, a ameaça do descarte, da doença e da inutilidade são figuras que rondam como fantasmas aterrorizadores uma grande parte do imaginário da velhice construído historicamente. Na verdade, a valorização do corpo jovem tem uma longa e rica história que atinge uma espécie de apogeu na época contemporânea. No Brasil, por exemplo, até a década de 1950, a imagem do corpo feminino considerado belo pela propaganda tendia a ser definida ou concebida, em grande medida, a partir da oposição entre virtude e pecado, coisas da natureza e artifícios da cultura. Isto porque o corpo da mulher não era ainda amplamente vivido como sendo sua propriedade, com o qual ela poderia conviver livremente, escolhendo, segundo a própria vontade, os produtos e os métodos de embelezamento, higiene e saúde. Ostensório do poder masculino sobre o feminino ou, ainda, prova de que a mulher dependia de sua família e devia obrigações à comunidade na qual nasceu e passou uma parte da vida, o corpo foi para a mulher uma espécie de território de domínio e controle daqueles que viviam a seu lado. Nessas circunstâncias, ele devia ser fértil e bem disposto para produzir frutos nessa vida, respondendo aos desígnios da coletividade de seu pertencimento.

Progressivamente, contudo, o desenvolvimento de uma cultura individualista, incluindo o desenraizamento acelerado de cada pessoa de seu local de origem, juntamente com o advento das metrópoles industriais contribuiu para modificar a mentalidade que sustentava a submissão do corpo à ordem moral, social e cosmológica assegurada por cada coletividade. As referências morais começaram

a sofrer a concorrência da nova ordem técnico-científica em expansão, para a qual todo corpo pode e deve ser modificado em favor da própria saúde e felicidade. Os valores sociais outrora forjados comunitariamente começaram a se chocar com as tendências sedutoramente veiculadas pela mídia contemporânea, segundo a qual cada um pode e deve produzir a própria aparência segundo seus desejos e as flutuações da moda. Independente da estação do ano, do clima, das características físicas de cada pessoa, de sua origem ou profissão, essas tendências defendem uma liberdade extraordinária para cada um construir a si mesmo, desde que seja possível comprar os produtos, serviços e técnicas necessários para fomentar um amplo consumo dos cuidados de si.

Nessas condições, em diversos anúncios publicitários, as imagens da velhice, por exemplo, sofreram modificações radicais. Até a década de 1960, essas imagens eram vistas como sendo próprias às mulheres que chegavam aos 40 anos e cujas aparências mostravam rugas, cabelos brancos e uma austeridade mais tarde considerada sinônimo de peso e tristeza. Especialmente o rosto representava o atestado inequívoco da passagem dos anos. Mas, pouco a pouco, a idade da velhice avançou no tempo e, desde a década de 1980, o próprio termo “velhice” desapareceu dos anúncios publicitários. A aparência envelhecida se tornou índice de falta de gosto por si, uma prova de que o corpo não está sendo devidamente cuidado. Da mesma maneira, no lugar de representar a mulher idosa a partir de desenhos de rostos enrugados e circunspectos, tal como ocorria com assiduidade na propaganda do passado, passou-se a abusar de fotografias de mulheres sempre jovens e alegres, portadoras de uma auto-estima crescente e de uma saúde inabalável. As diferenças entre as gerações, que eram focos de conflitos entre pais e filhos, cederam terreno para a necessidade de uma extrema confusão entre as idades e uma espécie de aproximação máxima dos gostos e características físicas entre elas. Nas revistas dedicadas às celebridades, a presença das rugas nas faces dos mais idosos tornou-se rara. Tudo se passa como se a juventude fosse menos uma época da vida do que um estado de espírito, o qual todos podem ter acesso e direito de usufruto, desde que “trabalhem” para não mais envelhecer. O slogan “não há mais idade para ser jovem” se transformou em fórmula de sucesso nos anúncios para produtos de beleza e, mais recentemente, em diferentes programas de televisão. Embora uma série de estereótipos e clichês sobre a aparência de negras e mulatas, ou sobre as mulheres julgadas mais velhas, já existissem dentro do próprio país, o sentimento de “estar sempre jovem” tendeu a se tornar uma espécie de dever amplamente naturalizado, vendido como sendo o melhor dos mundos aos brasileiros de todas as cores e classes sociais. E, para muitos, o lema da juventude eterna deixou de ser

um ideal para se transformar em gênero de primeira necessidade, que deve ser comprado todos os dias, como uma espécie de valor agregado à maior parte dos produtos, ou, então, que deve ser adquirido por meio das cirurgias plásticas.

Não por acaso, desde a década de 1980, o Brasil se tornou um dos principais campeões em números quando o assunto é a cirurgia plástica e a aplicação de substâncias preenchedoras de rugas. Assim, os cuidados destinados a tornar a imagem do corpo algo sempre passível de seduzir e rejuvenescer deixaram de se limitar aos segredos de beleza transmitidos através das gerações, e, também, ao uso de produtos destinados a serem usados na exterioridade dos corpos, tais como os cremes, tinturas e pós. As cirurgias plásticas e a introdução no corpo daquelas substâncias foram banalizadas e hoje elas são adotadas por milhares de pessoas da classe média. Além disso, os cuidados com a “boa forma” integram cada vez mais intensamente uma megaindústria constituída pela tríade alimentação-saúde-beleza, capaz de promover rapidamente o direito de ser jovem e saudável em todas as idades e em qualquer lugar.

COMIDA: IDENTIDADE E VISIBILIDADE

A partir da década de 1980, sobretudo, o tema da alimentação adquiriu uma relevância inusitada não apenas nas reportagens médicas publicadas em revistas e jornais brasileiros mas, também, nos conselhos de beleza. Para ser bela e rejuvenescer é preciso “saber comer”, afirmam sem cessar as revistas femininas da atualidade. Esta tendência difere radicalmente daquela que caracterizava as revistas femininas da primeira metade do século XX quando, então, a beleza era diretamente relacionada ao uso de cosméticos, à moda vestimentar e, em alguns casos, à ginástica. Não era comum encontrar uma associação natural entre alimentação e estética. No entanto, a partir da década de 1990, sobretudo, saber comer tornou-se algo tão ou mais importante para a beleza do que saber utilizar um cosmético. Os exemplos a este respeito vêm das diferentes mulheres consideradas musas da beleza e do charme: atrizes da rede globo, top models e cantoras julgadas belas passaram a expor com grande desembaraço seus gostos alimentares nas ocasiões em que são entrevistadas na televisão e no rádio; várias delas passaram a ser proprietárias de marcas de produtos dietéticos e autoras de manuais dedicados a ensinar “como se alimentar de modo equilibrado”. A alimentação passou a rimar a possibilidade de obter fama e sucesso; combina não

apenas com o tema da saúde mas, sobretudo, com as estratégias para obter uma aparência bela, sedutora e sexy.

Por conseguinte, inúmeros pratos e receitas começaram a ser representados segundo os mesmos critérios de fotogenia que até então eram esperados apenas das fotografias de pessoas e de paisagens. Justamente quando a figura do corpo obeso ganha peso na mídia e o Brasil se torna o segundo país na lista de obesidade –muitas vezes combinada à desnutrição–, a visibilidade da comida em anúncios publicitários e em conselhos de beleza e saúde conquistaria um espaço até então inusitado. Dessa forma, assim como as imagens de corpos considerados belos e jovens proliferam por toda a parte, àquelas de pratos considerados esteticamente impecáveis e de alimentos “que dão água na boca” tornam-se imperativamente presentes em locais até então pouco atingidos pela ilustração alimentar. Como se, a ambição de obter prazer pessoal e o medo de fracassar fossem expressos não apenas na adesão aos cosméticos e cirurgias plásticas, mas, também, todos os dias, “na ponta do garfo”. E, segundo a publicidade emergente desde a década de 1990, no limite, qualquer prato e todos os alimentos podem e devem ser um regalo para os olhos. Nessas circunstâncias, tal como um rosto, a comida precisa ser deliciosamente fotogênica.

Mas, tanto a “espetacularização” da comida como a ampliação das preocupações em torno do ato de comer não poderiam deixar de ser acompanhadas por dois movimentos simultâneos: em primeiro lugar, há o fomento de uma nova intolerância diante das imagens de alimentos que, porventura, escapam dos ideais de beleza, saúde, higiene e elegância hoje bem aceitos. Assim como ocorre com o rosto, a intensa fotogenia dos pratos cria o seu “outro”. Ela provoca a emergência de aversões até então desconhecidas, sugerindo diferenças entre classes sociais e entre culturas. Já o segundo movimento é aquele de um aumento expressivo da necessidade de saber o significado médico de cada fruta, legume, cereal ou de cada prato preparado: calorias, proteínas, lipídios e outros componentes que, no passado recente, faziam parte exclusivamente da linguagem científica, hoje florescem em várias conversas, entre idosos e crianças, na mídia e fora dela.

Desse modo, comer uma costela de porco, por exemplo, muitos já sabem, equivale a adquirir doses consideráveis do mau colesterol; laranja e acerola são ricas em vitamina C, banana tem potássio e cada prato de comida pode ser concebido segundo um equilíbrio entre seus minerais, vitaminas e proteínas. O espetáculo da comida revela ser portanto aquele dos elementos químicos. Ele indica a

impressionante entrada de conceitos científicos na linguagem corrente e no imaginário leigo.

Espaço de todos os medos e, também, de todos os prazeres; lugar de grandes compensações: a comida abriga hoje grandes amores e obsessões, mas também rancores e ódios inesgotáveis. Tal como a sexualidade vem sendo um lugar de muitas redescobertas, liberdades e tabus, a alimentação vem se transformando numa das principais experiências de prova de amor ou de aversão para consigo. O ato de comer escondido ganha, aqui, a mesma atenção que, até recentemente, possuía a experiência de “transar” às escondidas. Pois, comer tornou-se uma experiência cuja visibilidade é incessantemente “trabalhada” pelos meios de comunicação de massa no sentido de funcionar como uma espécie de instrumento revelador da subjetividade humana. Por isso não espanta pensar na banalização da frase: “Dizes o que comes e eu te direi quem és”.

Há séculos, a alimentação tanto divide e isola opiniões ou grupos como reintegra socialmente pessoas e povos. No entanto, quando o ato de comer deixa de ser ao mesmo tempo individual e social, algo regrado por normas coletivamente compartilhadas e por regras individualmente criadas, para ser um espetáculo de consumo global, o saber corre o risco de se dissociar do sabor e a comida pode ficar tão insosa quanto sem sentido. Não por acaso, aliás, o índice de obesos aumenta vertiginosamente nas sociedades industriais do Ocidente. É certo que este fenômeno possui causas diversificadas e complexas. Mas, é certo, também, que o estímulo em tornar a comida um “neg-ócio” pessoal, uma compensação que tem a ver apenas com o próprio corpo, tende a despolitizar o ato de comer de maneira drástica: a ingestão de alimentos perde seu caráter social e se torna algo estritamente individual, um gesto que serve unicamente para repor proteínas, carboidratos, lipídios, glicídios, vitaminas, ômega três... ou então para preencher o vazio deixado por perdas emocionais, carências de atenção, de expressão, apoio, segurança e tantas outras. Como se a alimentação tivesse compromisso exclusivo com a parte mais “em falta” do próprio indivíduo. Comer para si unicamente e, por isso mesmo, muitas vezes, furtivamente, solitariamente, rapidamente e compulsivamente. Como escreveu Canetti, “tudo o que se come é objeto de poder” (1986: 242). Partilhar a comida é, nesse sentido, dividir domínios. Manter o casamento entre saber e sabor implica estimular a experiência de comer entre regras, necessidades e partilhas que são ao mesmo tempo individuais e coletivas.

COZINHA “FASHION”

A aliança entre alimentação, saúde e bem estar atualiza-se ao sabor de novas liberdades e exigências. A necessidade crescente de produzir não apenas o “visual” da comida mas, também, aquele dos locais destinados à alimentação é uma dessas exigências que adquire em nossos dias um incontestável valor de mercado. Não se trata de pensar apenas que não é qualquer comida que pode ser mostrada e fotografada. Trata-se de estipular que todo tipo de alimento pode e deve ser mostrado, desde que ele seja concebido para tanto. A fotogenia dos pratos e alimentos equivale, nesse caso, à exigência de fotogenia dos espaços nos quais ocorre a experiência alimentar.

Esta fotogenia foi historicamente construída. O acúmulo de matérias sobre decoração nas revistas femininas, desde a segunda metade dos anos 50, exemplifica tal tendência, especialmente quando mostram uma cozinha cada vez mais dependente das oscilações da moda. Desde então, a cozinha deixou de ser um lugar tratado de modo secundário, tal como muitas mulheres e empregadas eram tratadas¹. A “dona de casa moderna” –diziam os conselhos destinados às leitoras de revistas femininas brasileiras, tais como *Capricho*, *Querida* e, a seguir, *Cláudia*– mostra a sua cozinha, exibe sua geladeira, seu fogão, seu liquidificador, com a mesma elegância que suas mãos exibiam o novo jogo de estofados na sala de visitas. Por isso, a cozinha começa a ser “produzida para ser vista” e não unicamente para ser utilizada. Diferente do passado recente, quando a cozinha era escura, abrigava um fogão a lenha e afugentava desconhecidos, com o desenvolvimento urbano posterior à década de 1950, a cozinha e a copa transformam-se em lugares para visitas, o que coincide, não por acaso, com o desaparecimento do avental.

Nas revistas femininas, a dona de casa moderna passa a ser mostrada, cada vez mais, sem avental, sugerindo uma confusão proposital entre trabalho e lazer: diante de vários anúncios de produtos de limpeza, por exemplo, não sabemos mais se a dona de casa, mostrada sem avental, de saltos altos e maquiada, está trabalhando ou se divertindo. Banimento do avental, acompanhado, também, de uma nova intolerância diante das imagens das mãos sujas de pó ou terra, das faces inundadas de suor e de todas as marcas do trabalho doméstico ou de uma vida muito próxima do mundo rural. Não demorará muito, porém, para que a imagem do suor, por

1 Tratamos desse assunto em nosso doutorado, *La recherche de la beauté* (Sant'Anna, 1994).

exemplo, seja reaproveitada em outra seara, dentro da qual ela aparece com um aspecto repleto de charme e sedução: trata-se da valorização das imagens relacionadas ao *esforço esportivo*. É quando o suor e outros indícios do trabalho corporal serão bem aceitos e, até mesmo, estimulados.

Mas, durante os conhecidos “anos dourados”, o esporte ainda era considerado uma prática minoritária e, dentro dela, a graça feminina se opunha francamente à força dos músculos maculinos. Recomendava-se à mulher a manutenção da “linha” –com ginásticas moderadas– e raramente a fabricação cotidiana de uma “boa forma”, com músculos e muita “malhação”. Entre o ideal da linha e o sonho da boa forma, assim como entre o glamour dos vestidos rabo de peixe e o sex-appeal dos novos jeans e camisetas, muita coisa iria mudar. Por isso, entre a mulher usando avental e àquela que raramente o utiliza há uma série de transformações sociais que extrapolam o universo doméstico e, sobretudo, aquele das cozinhas. No entanto, o desaparecimento do avental nas imagens publicitárias, ou o seu uso exclusivo pelas empregadas, são testemunhos da difícil emancipação feminina que, há muito, naturaliza a associação entre a mulher e o papel exclusivo de ser mãe, esposa e dona de casa. Além disso, esse fenômeno aparentemente sem importância –ou seja, o desaparecimento do avental das imagens publicitárias– não deixa de testemunhar a emergência de um novo *marketing*. Segundo ele, é mais atraente comercialmente colocar na invisibilidade qualquer traço do esforço oriundo do trabalho doméstico, do que expô-lo publicamente.

Para este *marketing*, o irresistível charme do conforto deveria substituir o glamour dos antigos luxos proclamados na década anterior à segunda guerra. A mulher considerada moderna seria, portanto, uma moradora moderna que não hesitaria em trocar a “cinturita” pela ginástica, a máquina de costura pelas “roupas compradas prontas”, o trabalho doméstico pelo trabalho em escolas, escritórios, indústrias e lojas, o prato de arroz feijão pelo *sanduwiche*.

Os contos publicados na revista *Querida*, por exemplo, ilustram com primor esta tendência. Entre eles, há um conto em que uma personagem chamada Monica, mulher criada para ser boa esposa e mãe, começa, num certo momento da vida, a se achar “lenta, plácida e fértil”, tudo aquilo que ela desejava deixar de ser, especialmente depois de seu encontro com a futura cunhada que, ao contrário dela, parecia lépida, ágil e moderna. Depois desse encontro, Monica se sentiu “uma baleia”: “ao lado da esbeltez dela eu era maciça”. Tal como a sua casa térrea, seus móveis escuros e austeros, Monica se sentiu mais pesada e antiquada do que

nunca. Ao lado da moderna cunhada, e dentro de seu moderno apartamento de cores claras e móveis leves, ela começa a se ver como uma “caipira” (*Querida*, 1957 [75]: 12). Morar em apartamentos na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, por exemplo, torna-se um sonho comum entre as personagens dos contos do final dos anos 50. O personagem Julio, de um outro conto da revista *Querida*, tenta reconquistar sua mulher lhe oferecendo um apartamento na zona sul e um carro (*Querida*, 1956 (50): 16). Há também referências explícitas à cozinha julgada moderna, principalmente quando as diferenças de classe social são confrontadas. No conto “A mancha no meu nome”, a heroína, moça pobre e modesta, conhece um rapaz cujo lar possui uma cozinha considerada completamente “moderna”:

Eu tinha entrado naquela cozinha na véspera. Era limpinha e toda branca. Uma maravilha de fogão elétrico, onde bastava apertar um botão para se cozinhar. Havia água corrente, tal qual uma gravura de revista. Muito diferente da imundície de nossa cozinha com um fogão a lenha que enfumaçava tudo e fazia a gente chorar enquanto soprava a lenha verde ou molhada. Um inferno. (*Querida*, 1956 [40]: 56)

Desde o final dos anos 50, a cozinha é representada como sendo um lugar belo e funcional, confortável e prático. Os novos eletrodomésticos são considerados fiéis aliados desta “nova mulher”, uma prova de seu status e de seu refinamento. Nessa época, o consumidor brasileiro já havia aprendido que uma geladeira era feita para gelar alimentos e um liquidificador para triturá-los. A publicidade passa então a vender não apenas as funções dos eletrodomésticos mas, também, a sua beleza e o conforto que proporcionam a seus usuários. Do mesmo modo, se os anúncios dos primeiros detergentes insistiam nas suas propriedades higiênicas, aqueles criados depois da década de 50 começam a aparecer na publicidade, não unicamente por suas funções mas por outras qualidades antes pouco destacadas, tais como o aroma (rivalizando com perfumes), a beleza das cores e o prazer que eles podem oferecer ao tato².

O “boom” dos eletrodomésticos filhos da expansão do *american way of life* no Brasil e no mundo falava em nome da conjugação entre trabalho e prazer. Os novos detergentes, que dispensavam o antigo sabão em pedra (ou colocava-o exclusivamente nas mãos das empregadas), confirmavam a voga da praticidade e do “limpar com menos força” louças, talheres e superfícies cada vez mais lisas e

2 Na década de 1980, eles também vão vender a capacidade de serem biodegradáveis e de não provocarem asperezas nas mãos.

polidas. Não por acaso, viveríamos o surto do pirex, do azulejo até o teto, dos pisos esmaltados, das superfícies em “fórmica”, do plástico que “não guarda sujeira”, tudo “muito fácil de limpar”... o que, por conseguinte, supõe menos desculpas para deixar de fazê-lo. Pois a aversão que se cria em torno do “esfregar com força” louças e móveis é paralela à aversão que determina um modo “macio” de limpar um número maior de vezes. Espaços claros mostram mais a sujeira, pois neles ela tem menos chance de ficar acumulada. Esponjas e luvas de limpeza descartáveis começam uma carreira de sucesso nessa época de crescente intolerância ao repouso da sujeira e à sua “memória” denunciadora do esforço doméstico. Este esforço não carece mais de nenhuma prova, sua exibição perde muito de seu antigo valor, sendo recoberta por uma vergonha até então rara.

A partir da década de 1960, a voga da cozinha americana, combinada com eletrodomésticos esmaltados e coloridos, sugere que o lugar dedicado à preparação dos alimentos será, doravante, um espaço de charme e uma espécie de prova maior do poder aquisitivo de seus proprietários assim como de seu bom gosto. Não por acaso, portanto, a publicidade começou a mostrar homens nas cozinhas, sem suas mulheres, o que contribuiu ainda mais para dar a este espaço um valor social novo. Certamente não era junto a qualquer alimento que o sexo masculino confirmava a sua elegância e força: assim, por exemplo, se no começo dos anos 60, os “alimentos masculinos” que relacionavam o homem à culinária eram, em grande medida, a carne, as bebidas alcoólicas ou àquelas que hoje chamaríamos de energéticas e calóricas, tais como os antigos Ovomaltine e Toddy, mais tarde, tolerou-se melhor que a virilidade masculina não seria comprometida caso o homem fosse mostrado comendo ou preparando pratos considerados frugais e leves, tais como saladas e peixes. Como em outras épocas na história, aqui, sendo híbridos de natureza e cultura, os alimentos poderiam confirmar ou não a feminilidade e a masculinidade de quem os prepara e ingere.

A ESPETACULAR MOBILIDADE DA EXPERIÊNCIA ALIMENTAR

Enquanto a cozinha ingressa para dentro do terreno da moda, a alimentação tende a ocupar, cada vez mais rapidamente, diversos espaços da casa e da rua. A partir da década de 1970, os locais reservados ao ato de comer ganharam uma mobilidade antes pouco usual para a maior parte da população: dentro de muitas moradias das classes médias, por exemplo, almoça-se na cozinha, na sala, diante da televisão...

usando como assento cadeiras, bancos altos, almofadas poltronas, camas e sofás. Muitos passam a comer sozinhos, ou com amigos e colegas de trabalho. Ao mesmo tempo, o que se come varia enormemente: pode-se comer lanches ou pratos muito bem preparados, comidas outrora raras no país, apenas uma salada ou um churrasco feito na varanda de um apartamento. Por conseguinte, há modos de comer com referências fortemente étnicas, médicas, para-médicas, regionais, religiosas, todas elas passíveis de serem recodificadas em forma de grifes de prestígio ou em marcas populares.

Há que se ressaltar, também, que, para uma boa parte da população dos grandes centros urbanos, come-se fora de casa com uma frequência antes rara: homens, mulheres e crianças, de idades e classes sociais diversificadas, frequentam lanchonetes, restaurantes e bares, aderem ao “fast food” e aos “self service”. Há ainda uma transformação na decisão sobre o quê comer: esta passou a ser, agora mais do que no passado, algo do domínio individual e não apenas submetido ao controle familiar. A imagem das refeições em que a dona de casa, esposa e mãe, fazia os pratos de seus filhos adolescentes ou adultos e também aquele de seu marido, dividindo a comida entre eles de acordo com as hierarquias habitualmente mantidas em cada família, vêm cedendo espaço para uma nova cena, insistentemente divulgada pela publicidade: a comida deve e pode ser uma decisão pessoal e o prazer de fazer o próprio prato indica uma liberdade até então pouco comum, especialmente às mulheres e aos adolescentes. Os jovens em geral são estimulados, doravante, a conhecer as delícias e as agruras da liberdade de escolher o quê, como, onde e quando comer.

Esta tendência contribui para que a comida também seja penetrada pelos fenômenos da moda. Não por acaso, a recomendação de que uma alimentação variada pode significar saúde e bem estar não cessa de conquistar adeptos entre publicitários e industriais. Tal como as roupas, os lazeres, os trabalhos, a vida íntima e social, a comida tende a se tornar algo que deve oferecer diversidade, envolvendo receitas, restaurantes e produtos que entram e saem da moda. Neste cenário, torna-se uma virtude conhecer comidas de outros países, nem que este conhecimento ocorra nos limites de uma praça de alimentação de um dos muitos shopping centers brasileiros. Tal como as roupas, a comida é chamada a combinar com cada momento vivido, com cada tipo de disposição do espírito, com cada circunstância. Não pretende mais, portanto, ficar presa aos ditames das estações do ano (ao frio ou ao calor, por exemplo), nem aos limites geográficos de cada região. Come-se um bom bacalhau português em muitos lugares distantes de Por-

tugal, assim como, no Brasil, é possível encontrar uma feijoada light, vegetariana ou tradicional tanto no verão quanto no inverno. É possível almoçar sashimi e jantar uma pizza (que também pode ser feita com ingredientes os mais variados, incluindo abacaxi e atum). Em alimentação como em beleza, entre outros cuidados com o corpo, chegamos numa época em que, especialmente para quem pertence aos setores médios e altos da sociedade, *tudo é possível*.

A proliferação dos restaurantes “self service à quilo” no Brasil, desde meados dos anos 80, também favoreceu uma mudança considerável nos hábitos alimentares, tais como: no lugar de ser servido, o cliente se serve de acordo com o que quer e com o que pode comer, compondo os alimentos em função de suas escolhas e necessidades pessoais. Segundo uma pesquisa que atualmente realizamos sobre hábitos alimentares em grandes cidades brasileiras do sudeste, este tipo de restaurante é, para a maioria dos entrevistados, considerado “mais econômico”, contribuindo, inclusive, para “corrigir” antigos hábitos de desperdício já que, paga-se somente o peso da comida colocada no prato. Mas, no restaurante à quilo, disseram muitos, existe a desvantagem da comida ser “muito remexida”, certamente há muita variação, mas, também, pouca exclusividade. A quantidade é um valor importante para os entrevistados, indica abundância e, portanto, segurança e riqueza. Contudo, no restaurante à quilo, esta abundância pode, igualmente, relativizar, ou mesmo, apagar, os valores históricos e culturais relacionados a cada prato, a cada tempero ou produto alimentar. Ou seja, se a comida é ao mesmo tempo cultural e natural, quando comemos uma “moqueca com dendê” é, de certo modo, aquela Bahia presente no imaginário de cada um que será acionada a cada garfada. Desse modo, num restaurante que dispõe de pratos regionais diversos, as referências históricas e geográficas tendem a ser preteridas em favor de outras, mais genéricas e universais, tais como os modelos científicos que classificam as comidas (independente de suas filiações geográficas, religiosas, históricas) de acordo com as quantidades de proteínas, vitaminas, minerais, etc.

Talvez esteja neste ponto uma das grandes diferenças entre comer a moqueca com dendê em Salvador e comê-la longe da Bahia e dos baianos, numa praça de alimentação de um shopping center paulista, por exemplo. No entanto, há resistências interessantes à globalização e à generalização dos pratos no Brasil. Ao indagar aos entrevistados qual prato eles consideravam essencialmente “brasileiro”, as respostas apresentaram um índice de variedade muito alto e poucos responderam feijoada ou arroz com feijão. Várias respostas referiam-se a pratos marcadamente regionais que vão desde a buchada de bode até o sarapatéu. Alguns,

no entanto, mencionaram bife com batata frita. O que indica, de certo modo, o quanto a identidade nacional brasileira, quando passa pelo estômago, não é um processo coeso nem unificado.

Mais curioso ainda foi o resultado obtido com a pergunta: “qual alimento você tem aversão?” Aqui, as respostas escaparam totalmente das referências médicas e das comidas consideradas universais ou “internacionais” para recaírem sobre pratos e temperos bastante regionais. Esta tendência indica que é por meio das intolerâncias que encontramos mais facilmente a presença das comidas do sertão, do cerrado e de outras regiões ainda pouco exploradas pelo turismo no país. Comidas pouco “fashion”, raramente exportáveis, dificilmente susceptíveis de iniciarem uma carreira de grande mobilidade visual. O intolerável é sempre o lugar avesso à fotogenia, o ponto cego do totalitarismo midiático. Nas respostas dos entrevistados, a intolerância repousava, sobretudo, nos alimentos mais específicos a determinadas regiões e que exigem, portanto, uma cozinha específica, um paladar específico... pelo menos por enquanto!

ENTRE INDIVÍDUO E COLETIVO

O cultivo dos espaços dedicados à alimentação, assim como a voga atual dos transtornos alimentares revelam de modo claro o andamento das relações entre cada indivíduo e a coletividade na qual ele vive. Um exemplo a este respeito está no comentário de uma senhora, quando entrevistada sobre “quais alimentos ela gostava de comer”³. Sua resposta foi a seguinte: “Adoro comer comida mais natural, quer dizer, com baixo teor de gordura, com muita vitamina A e C, com cálcio e ômega [...] gosto de alimentos equilibrados, verduras sem sabor de agrotóxico, essas coisas que não engordam e fazem bem, baixam o colesterol...”.

Esta fala é muito diferente daquela de uma outra senhora que, em seguida, também expressou suas preferências alimentares. Disse ela: “Eu gosto de comer feijoada, mesmo se engorda, mas hoje tem feijoada light, e fico feliz porque é tudo assim muito gostoso, o feijão combinando com a carne, combinando com um pouquinho de pimenta, um tantinho de cebolinha, também tem que dosar o sal...”

3 Pesquisa que desenvolvemos atualmente sobre o imaginário na comida nas grandes cidades brasileiras.

tem que prestar atenção para não exagerar em nada e para ter sabor de tudo... diferente e ao mesmo tempo”.

De algum modo, esta última fala lembra algumas das reflexões de Gilles Deleuze, no livro intitulado *Diferença e repetição*. Nele, o autor mostra a diferença que existe entre as repetições que repetem “o mesmo” e as repetições que repetem a diferença: são situações em que se repete a mesma coisa milhares de vezes mas a cada vez é a repetição do que difere que aparece. Voltando ao exemplo da comida, poder-se-ia pensar que, para ter sabor e valor, o ato de comer –assim como outras experiências cotidianas, tais como aquelas de se vestir, conversar, trabalhar– não precisaria ser completamente inusitado e novo. Aliás, quem trabalha com moda ou culinária sabe disso: para obter sabor, valor, beleza e força importa saber compor o novo com o antigo, percepções já surradas, com aquelas antes nunca vividas. O desfile de modas pode ser uma repetição, mas o bom desfile talvez seja *a repetição do que difere*. O preparo de um prato considerado saboroso também pode ser repetido inúmeras vezes mas, a cada vez, ele tem, no seio da repetição, algo que difere. A cada vez a comida ou o desfile, assim como a própria existência corporal, mostram o quanto somos feito de repetição do que difere. Como se fosse o arroz feijão de sempre, mas de modo algum o mesmo arroz feijão: delicioso paradoxo esse!

Muitos corpos funcionam exatamente desse modo: enquanto alguns querem se apropriar de horizontes nunca vistos, outros funcionam eles mesmos como horizontes que diferem repetindo a experiência de viver um dia após o outro. Eles repetem inúmeras experiências, todos os dias (de trabalho, lazer, etc.) e, nessa repetição, não cessam de diferir. Para isso, há que se manter uma espécie de articulação simétrica entre o plano individual e o plano coletivo. No lugar de valorizar um em desprezo do outro, valoriza-se a composição de ambos.

No entanto, fomos ensinados a dominar mais do que a compor. Somos instigados a competir para estar a frente, para nunca sermos passados para trás, como se a vida fosse uma pista de corrida com raias desembocando em pódiums da vitória ou em sombras de um terrível fracasso. Pouco somos levados a correr, andar, voar, comer e deitar lado a lado, pouco fomos ensinados a disputar o plano que no lugar de nos atirar para frente ou nos descartar para trás, exerça relações de composição, sem degradação individual ou alheia. Ora, é justamente neste plano de composição, isento da dominação entre termos, que o corpo pode se tornar, ele mesmo, um horizonte de passagens, um elo entre os demais corpos, algo que não ambiciona

estar sempre no começo ou no fim dos processos, mas que funcione, ele mesmo, como um feixe de caminhos.

Desse modo, não é apenas o universo da alimentação que serve de termômetro para as relações entre o corpo individual e os demais corpos. Muitos outros cuidados com as aparências e a saúde, hoje em expansão, amplamente transformados em imagens de marca, sugerem estratégias para se obter algum nível de equilíbrio entre aquelas duas dimensões da vida ou, ao contrário, demonstram o quanto, em certas ocasiões, se acaba investindo apenas em um dos lados da “balança”: ora se cuida do corpo individual em detrimento do coletivo, ou desvinculado de suas influências, ora se faz o contrário. Isto porque, em grande medida, o corpo se transformou numa espécie de paradoxo maior da cultura contemporânea: extremamente cultuado, mostrado, adulado, e, ao mesmo tempo, intensamente violentado, explorado, comercializado. Tudo se passa como se o corpo tivesse sido transformado, ele mesmo, numa espécie de alma: para ele e em seu nome são feitas ascetes, sacrifícios e trabalhos de toda ordem, tanto quanto dele se espera a salvação e todos os prazeres nesta vida.

Por conseguinte, a partir da ação dos meios de comunicação de massa contemporâneos, mais difícil do que ver o corpo considerado delicioso de ser visto é, de fato, deixar de vê-lo. Sua visibilidade insistente e constante torna-se por vezes insustentável. Tudo se passa como se a tentativa de fabricar zonas de sombra ou alguns intervalos à espetacular visibilidade corporal de nossos dias estivesse sempre sendo silenciosamente descartada. Sem ela, contudo, a promoção da liberação corporal em relação às obrigações morais consideradas repressoras perde em força e em sentido. Pois, para que esta liberação tenha fôlego se faz necessário a invenção de relações cotidianas com o corpo a partir das quais se torna possível criar alguma simetria entre o que se mostra e o que se esconde e, da mesma maneira, entre o que é individual e o que é coletivo.

Dito de outro modo, este texto se encerra com duas questões que, longe de esperarem respostas genéricas e definitivas, poderiam figurar como indagações a serem feitas diante de cada imagem corporal produzida, perante cada cuidado destinado ao corpo vivamente recomendado: como fazer para que, em cada relação com a visibilidade do corpo e seus cuidados, o elemento supérfluo e descartável deixe de ser o coletivo em detrimento do individual ou vice-versa? Como enfim tornar descartável não mais o coletivo ou o individual mas sim a degradação de um em favor do outro?

BIBLIOGRAFÍA

- Canetti**, Elias (1986). *Massa e poder*. São Paulo: Melhoramentos.
- Corbeau** Jean-Pierre et Jean-Pierre Poulain (2002). *Penser l'alimentation. Entre imaginaire et rationalité*. Toulouse: Privat.
- Deleuze**, Gilles (1988). *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Graal.
- Ferrières**, Madeleine (2002). *Histoire des peurs alimentaires*. Paris: Seuil.
- Fischler**, Claude (1993). *L'omnivore*. Paris: Odile Jacob.
- Grmek**, Mirko D. et Raffaele Bernabeo (1997). "La machine du corps". In: **Grmek**, Mirko D. (Dir.). *Histoire de la pensée médicale en occident*, V. 2. Paris: Seuil. pp. 7-37.
- Joukovsky**, Françoise (Ed.) (1995). *Images de la femme au XVI siècle*. Paris: Table Ronde.
- Querida**, N° 40, janeiro de 1956, conto intitulado "A mancha no meu nome".
- N° 50, junho de 1956, conto intitulado "A esquiva da felicidade".
- N° 75, julho de 1957, conto intitulado "Querida!".
- Sant'Anna**, Denise B. de (1994). *La recherche de la beauté: une contribution à l'histoire des pratiques et des représentations de l'embellissement féminin au Brésil, 1900-1980*. Tesis de Doutorado. Paris: Universidade de Paris VII.
- (2003). "Bom para os olhos, bom para o estômago. O espetáculo contemporâneo da alimentação". *Proposições*, 14 (2): 41-52. Campinas: Unicamp, Faculdade de Educação.
- Soares**, Carmen Lúcia (1998). *Imagens da educação no corpo*. Campinas: Autores Associados.
- Vigarelo**, Georges (1993). *Le sain et le malsain*. Paris: Seuil.



Corpos saudáveis à sombra do risco: escolhas, vida ativa e biopolítica informacional¹

Alex Branco Fraga

Praticidade e versatilidade em tamanho compacto. Isto é o que sempre se buscou num carro para uma família como a sua, com estilo de vida ativo e dinâmico. A Chevrolet Zafira sintetizou tudo isso em um único conceito: FLEX 7...

O Palmtop HP iPAQ Pocket PC h1910 foi desenvolvido para pessoas em plena atividade oferecendo uma combinação ideal de características e design para se ajustar a quem tem um estilo de vida ativo...

A lente de contato 1 Day Acuvue, da Johnson & Johnson, foi criada especialmente para pessoas com estilo de vida ativo e que querem o que há de mais moderno, confortável e conveniente para os seus olhos...

O seu estilo de vida ativo requer um regime de cuidado pessoal que seja conveniente e eficaz para o corpo. Os produtos de cuidado pessoal da Nu Skin estão baseados nos melhores ingredientes para limpar e acondicionar a sua pele...

União Light é a nova opção para adoçar da Cia. União; é uma nova alternativa para pessoas com estilo de vida ativo...²

Praticidade, disposição, durabilidade, dinamismo, versatilidade, iniciativa, jovialidade são parte de uma longa lista de distinções que vêm dando sentido à expressão estilo de vida ativo. Predicados que, associados à imagem de uma determinada mercadoria, parecem render dividendos no mundo dos negócios. E

-
- 1 Este texto é integralmente baseado na tese de doutorado “Exercício da informação: governo dos corpos no mercado da vida ativa” (Fraga, 2006).
 - 2 Estas mensagens publicitárias foram obtidas em diferentes páginas da internet através do site de busca Google, tendo como expressão-chave “estilo de vida ativo”.

rendem não só porque reforçam uma sensação de potência, plenitude e bem-estar nos sujeitos capturados pela mensagem publicitária, mas principalmente porque agregam valor aos produtos anunciados. A publicidade de produtos tão diferentes endereçada àqueles que “possuem” estilo de vida ativo é apenas um dos indicativos do poder de penetração desse discurso nos corpos contemporâneos através da cultura de *commodities*.

O estilo de vida ativo está em toda parte. Multiplica-se em textos científicos, manifestos, matérias jornalísticas, filmes, novelas, clínicas, academias de ginástica, currículos escolares, páginas na internet. Constitui-se numa forma de controle que opera sobre corpos através de tecnologias de poder destinadas não só a imprimir um determinado modo de conduzir a vida, mas também de regular as múltiplas formas de manifestação do viver. Dissemina-se como um dos mais preciosos elementos de promoção da saúde e bem-estar, qualidade de vida e longevidade. Fixa-se nas mais diferentes instâncias sociais demarcando zonas de poder/saber específicas, constituindo um vocabulário próprio e indicando as vozes que polícionam suas fronteiras.

Esse discurso aciona um novo sentido de corpo perfeito, não só relacionado à superação dos limites físicos em prol da modelagem padrão, mas também, e principalmente, ligado à capacidade de cuidar de si mesmo e evitar males que venham a comprometer o equilíbrio físico-sanitário, tanto individual quanto coletivo. Áreas ligadas à promoção da saúde e educação física, notadamente àquelas ligadas à atividade física e saúde, têm procurando amarrar suas raízes acadêmico-científicas nesse terreno íngreme e cada vez mais fértil. Um movimento que procura não só abrir novas perspectivas para essas áreas de conhecimento, como também restringir ao seu próprio domínio os significados positivos que a expressão estilo de vida ativo carrega. No entanto, como lembra Evando Nascimento, “não existe positividade que não seja trabalhada por uma negatividade” (1999: 149).

Os significados positivos atribuídos ao estilo de vida ativo estão visceralmente ligados à propagação dos males provenientes de uma vida sedentária. Ameaça invisível/inaudível que custa caro, incapacita, mata! (CELAFISCS, 2002). Considerado um dos principais fatores de risco das doenças crônico-degenerativas (infartos, derrames, câncer, diabetes tipo II, etc.), também chamadas de doenças da civilização, silenciosas, não-transmissíveis ou não-comunicáveis, o sedentarismo marca, a contrapelo, o lugar de destaque do estilo de vida ativo na promoção da saúde, dá “vitalidade” ao texto da vida ativa. Essa relação visceral vem se

constituindo em meio a uma série de discursos que procuram delimitar as fronteiras entre estilos de vida antagônicos e, paradoxalmente, complementares.

A bioestatística contemporânea procura não deixar dúvidas sobre o poder de corrosão do sedentarismo: quase dois milhões de mortes por ano em todo o mundo; em torno de 10% a 16% dos casos de câncer de mama, cólon e diabetes, 22% dos casos de doença cardíaca isquêmica (OPAS, 2003; WHO, 2002); no Brasil, 54% do risco de mortes por enfarto, 50% derrame e 37% câncer (MS, 2002; CELAFISCS, 2002). Uma pequena parcela de uma “epidemia de números” que vem fomentando a “pedagogia do terror” que permeia as políticas de promoção da saúde de um modo geral e da atividade física de um modo especial. Números que, além de categorizar uma forma de conduzir o próprio corpo como um fator de risco, posicionam cada sujeito que se encontra em algum ponto dessa rede de incidências como personagem principal nessa “crônica da morte degenerativa”.

A morbidez do comportamento sedentário tem sido especialmente disseminada por (e tem propiciado a disseminação de) movimentos ou programas de promoção em saúde que tomam a atividade física como um elemento central: *Active Living* (Canadá), *Health People 2000* (Estados Unidos), *Active for Life* (Inglaterra), *Active Australia* (Austrália), *Allez Hop* (Suíça), *The Netherlands on the Move* (Holanda), *Fit for Life* (Finlândia), *Proesa* (México), *Muévete Bogotá* (Colômbia), *Vida Chile* (Chile), *Agita São Paulo* (Brasil)³ entre tantos outros similares espalhados mundo afora, que desde o final dos anos oitenta vêm disseminando o texto da vida ativa. Programas geralmente elaborados, e muitos deles gerenciados, por instituições não-governamentais, sustentados por setores públicos dos respectivos países, que germinaram no solo da privatização, terceirização e redução de custos na prestação de serviços à saúde em todo mundo. Nessa nova ordem

3 O Agita São Paulo é um programa de promoção de atividades físicas fruto de um convênio entre o Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul (CELAFISCS) e a Secretaria de Saúde do Estado de São Paulo. Lançado em 1996, adotou a nova recomendação global sobre atividade física relacionada à saúde, sistematizada em 1995 pelo Centers for Disease Control and Prevention (CDC/EUA) e American College of Sports Medicine (ACSM), como sua mensagem principal: trinta minutos de atividade física por dia na maior parte dos dias da semana, se possível todos, de forma contínua ou acumulada e abrangendo três ambientes básicos: atividades domésticas, transporte (deslocamento entre casa e trabalho e/ou entre casa e escola) e atividades de lazer (Pate *et al.*, 1995). Em 2000, consolidou laços associativos com outros programas da mesma estirpe na América Latina, tais como *Muévete Bogotá* e *Vida Chile*, através da RAFA – “Rede de Atividade Física das Américas” (CELAFISCS, 2002). E em 2002, foi escolhido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como programa referência nas comemorações do Dia Mundial da Saúde – *Move for Health*, que naquele ano teve a promoção da atividade física como forma de sensibilizar a população para os riscos relativos a doenças crônico-degenerativas e de dar maior visibilidade às alternativas disponíveis para combatê-los (WHO, 2002).

mundial, onde a lei de mercado é a baliza das relações sociais e a redução de gastos é um imperativo de governo, estatísticas sobre o custo do sedentarismo para os cofres públicos tornam ainda mais atraentes estes programas de promoção da atividade física e ajudam a captar mais adeptos em diferentes setores sociais.

Cálculos sobre a redução de gastos com tratamentos médico-hospitalares começam a ser constantemente utilizados como justificativa do retorno que investimentos em programas de promoção da atividade física podem trazer à saúde pública. Nos Estados Unidos, “estimam-se os custos do sedentarismo por volta de US\$330/pessoa/ano” (CELAFISCS, 2002: 16), “os indivíduos fisicamente ativos naquele país economizam US\$500.000 por ano em custos de atenção à saúde, conforme dados de 1998” (OPAS, 2003: 24). Em 2002, o Agita São Paulo realizou um levantamento “contábil” nos moldes dos americanos. Contando com o apoio técnico do Centers for Disease Control and Prevention (CDC) dos EUA, o programa estimou em 37 milhões de dólares (um dólar por habitante) os custos do sedentarismo por ano para os cofres públicos do Estado de São Paulo (S. Matsudo *et al.*, 2003; *Folha de São Paulo*, 2003). Essas estimativas não apenas indicam o quanto o sedentarismo pesa nos cofres públicos ou nas contas das seguradoras de saúde privadas, mas também dão a dimensão do valor agregado à atividade física, bem como aos programas que com ela lidam. Aqui dividendos são obtidos por meio de previsões estatísticas sobre o quanto o sujeito pode otimizar a própria saúde e, ao mesmo tempo, “livrar” o Estado do “peso” de ter de gastar, no futuro, com o tratamento de doenças hipoteticamente evitáveis. Por isso, “precisamos de programas que construam saúde ao invés de continuarmos a pagar doenças” (CELAFISCS, 2002: 18).

Aliado à diminuição dos gastos diretos no tratamento de doenças atribuídas ao estilo de vida sedentário, há outro fator favorável à relação positiva de custo-benefício dos programas de promoção da atividade física: não há necessidade de se construir e/ou manter uma estrutura específica com corpo técnico especializado, tal como um hospital requer para combater uma doença já instalada. Para investir em atividade física de baixo custo, basta permear as estruturas já existentes com mensagens de fácil assimilação, fazer circular a “palavra da salvação” para que ela alcance mais sujeitos, principalmente àqueles que não sabem o peso que seus comportamentos sedentários representam para o Estado. A carga de responsabilidade do Estado, no entanto, não desaparece com os programas que constroem saúde a preços módicos, distribui-se sobre os ombros de cada sujeito capturado pelas informações que circulam nessa teia discursiva.

No caso específico do Agita São Paulo, os benefícios à saúde coletiva e aos cofres públicos podem ser obtidos pela comparação entre o orçamento destinado pela Secretaria Estadual de Saúde ao programa em 2002 (152 mil dólares) e o custo aproximado do tratamento de “doenças do sedentarismo” (37 milhões dólares)⁴. Ou seja, por apenas um centavo de dólar por habitante dá para eliminar uma praga que consome 37 milhões dólares; uma verdadeira pechincha! Em função desse modo de calcular vantagens, “a atividade física tem sido considerada o “melhor negócio” em saúde pública, uma vez que dois milhões de mortes por ano podem ser atribuídas às conseqüências do sedentarismo” (CELAFISCS, 2002: 16). Contudo, o próprio programa faz questão de salientar que tal empreendimento não é dispendioso, mas exige habilidade persuasiva: “a missão não é fácil, pois hoje mais que nunca sabemos dos benefícios da vida ativa, mas paradoxalmente estamos cada vez mais sedentários” (CELAFISCS, 2002: 18).

Esses programas “construtores de saúde/redutores de custo” se alimentam de um curioso paradoxo: quanto mais divulgam os benefícios da atividade física para a saúde, menos são encontradas pessoas fisicamente ativas. Como numa espécie de “motim” sanitário, os sedentários parecem proliferar a cada veiculação de mensagens de incentivo à adoção de um estilo de vida ativo. Várias são os fatores arrolados para a propagação de tal fenômeno: arquitetura urbana desfavorável, falta de tempo, falta de segurança, condições climáticas desfavoráveis, “tecnologias da comodidade” que facilitam a vida e conspiram contra a prática de atividades físicas. Contudo, grande parte dos estudos aqui analisados atribui a “barreiras” menos objetivas os altos índices de prevalência do sedentarismo: desconhecimento das atuais recomendações sobre o nível adequado de atividade física para saúde, percepção “distorcida” sobre benefícios/malefícios do exercício, desinteresse por informações abalizadas e falta de “consciência” sobre as responsabilidades de cada um no enfrentamento dos riscos da inatividade.

Apesar de os apelos em favor da adoção do “estilo de vida ativo” estarem em todo o lugar, e reiterarem a todo instante o valor da atividade física na manutenção da saúde, os programas vêm argumentando com números “precisos” sobre o pouco que se sabe e/ou o pouco que se crê nas recomendações mais recentes sobre a quantidade e o nível de atividade física que fazem bem à saúde: 30 minutos de

4 Estas estimativas foram publicadas pelo jornal *Folha de São Paulo* (2003) com base nos valores em moeda nacional (R\$93,7 milhões os custos do sedentarismo e R\$395 mil o orçamento do programa). No texto “The Agita São Paulo Program as a model for using physical activity to promote health” (S. Matsudo *et al.*, 2003) essas mesmas estimativas aparecem em dólares.

atividade física moderada, contínua ou fracionada, preferencialmente todos os dias da semana (Pate *et al.*, 1995). Diante de tal diagnóstico, programas de atividade física, para serem bem-sucedidos, precisam funcionar basicamente como “provedores de informação”, dirigindo esta mensagem à comunidade de um modo geral, mas visando atingir especialmente gestores públicos, profissionais da saúde e mídia. Fazer circular informações sobre os benefícios da vida ativa e os malefícios da vida sedentária passou a ser a arma mais valiosa no combate a essa praga sorrateira que lentamente envenena o corpo e enfraquece a alma.

Para se ajustarem às exigências do mercado da vida ativa, as diversas entidades que lidam com atividade física e saúde precisaram redimensionar significativamente seus objetivos na área. O Agita São Paulo, por exemplo, foi projetado pelo CELAFISCS para, prioritariamente, “aumentar o nível de conhecimento da população sobre os benefícios de um estilo de vida ativo”, para daí “incrementar o nível de atividade física da população de São Paulo” (Governo..., 1998: 14). Esta sutil, mas fundamental, inversão na ordem de prioridades implicou num modo de governar os corpos que depende muito mais da habilidade persuasiva para convencer os sujeitos a adotarem um estilo de vida ativo, do que da organização, condução e manutenção de espaços concretos destinados à prática de exercícios físicos. A responsabilidade dos programas passa a ser com a disseminação do “palavreado da vida ativa” nas estruturas já existentes, ficando a execução por conta e risco de cada sujeito capturado por esse discurso. Dentro desse novo modelo, não há como ampliar a participação geral em atividades físicas sem passar por um processo de “inoculação” da mensagem da vida ativa, sem investir em mecanismos de multiplicação de seus “agentes transmissores”.

A atividade física, nessa perspectiva, funciona como ponto de concentração de uma série de prescrições, orientações e informações destinadas a regular estilos de vida através da categorização detalhada dos fatores de risco passíveis de modificação. Torna-se um dos modos mais econômicos de pôr em prática um dos princípios fundamentais da promoção da saúde contemporânea: “capacitar as pessoas/grupos a tomarem as ‘decisões certas’, para viverem vidas saudáveis e serem multiplicadoras dessas decisões em suas famílias e comunidade” (Meyer, 2000: 73). Persuadir à vida ativa é, portanto, uma maneira de fazer valer os preceitos de uma “nova saúde pública” (Petersen e Lupton, 2000) e regular a economia política das escolhas saudáveis.

A regulação desse tipo específico de economia é bastante complexa, muito sutil e pouco visível. Trata-se de uma forma específica de governo da população

não mais centrada exclusivamente no Estado como responsável direto pela condução e proteção da saúde coletiva, mas dependente de uma rede bem articulada de instituições científicas, organizações governamentais, não-governamentais e meios de comunicação que induzem os sujeitos a adotarem determinadas condutas consideradas salutaras (Nettleton, 1997; Petersen e Lupton, 2000). Aqui o controle dos corpos não se dá por ação direta de um ente onipresente que limita a ação, confina desviantes e coíbe comportamentos perigosos, mas pela expansão de uma retórica política-sanitária que oferece representações de vida saudável, induz à identificação com certos modos de estar no mundo e amplia as responsabilidades do sujeito na administração de seu próprio bem-estar. Movimento que demanda, por um lado, um sujeito autônomo, consciente de seus direitos e deveres, apto a processar informações, calcular riscos e viver de forma prudente; por outro, a produção e atualização constante de séries de conhecimento balizadas cientificamente, já traduzidas em mensagens concisas e fartamente encontradas no livre mercado das informações, capazes não só de influenciar escolhas, mas também, e principalmente, fazerem com que os sujeitos assumam a tarefa de tomar conta de si mesmos a partir destas premissas. Essa forma de governar os corpos, como diz Nikolas Rose, põe “em jogo um ser que deve ser anexado a um projeto de identidade e a um projeto secular de ‘estilo-de-vida’, no qual a vida e suas contingências adquirem sentido na medida em que possam ser construídas como o produto da escolha pessoal” (2001: 194).

Nessa nova ordem discursiva a relação entre direitos do cidadão e deveres do Estado é deslocada: cabe ao Estado regular a produção e o consumo de informações devidamente certificadas por especialistas em saúde pública e ao cidadão o dever de incorporá-las ao seu cotidiano em proveito próprio (Osborne, 1997). Práticas sociais como o isolamento e a quarentena, implementadas em épocas distintas como forma de evitar o contato e disciplinar a circulação, deixam de ser fundamentais na administração sanitária contemporânea. O controle agora é mais refinado, funciona por meio da ampliação do contato com os preceitos da promoção da saúde, pelo aumento do conhecimento geral sobre o conjunto abstrato de fatores de risco, num movimento contrário ao da contenção: ao invés de se erguerem barreiras sanitárias para impedir a comunicação, libera-se o acesso às informações em saúde; estimula-se o “contágio” e o avanço de um movimento persuasivo de multiplicação de sujeitos portadores de estilo de vida saudáveis.

Estratégias de convencimento, e não mais de eliminação ou reclusão, ganham espaço nas políticas públicas em saúde, pois as doenças que vêm importando à

bioestatística contemporânea têm sido aquelas não-transmissíveis, que se desenvolvem silenciosamente dentro de cada um de nós, e cada vez menos aquelas adquiridas na “velha” cadeia seqüencial de contágio entre indivíduos. Isto não significa dizer que o confinamento de portadores de alguma doença não seja mais empregado ou que barreiras sanitárias não sejam mais erguidas, ainda são, especialmente quando afloram em algum canto do planeta doenças como a Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS), que demandam, por cautela, procedimentos de separação dos corpos para evitar sua propagação enquanto se busca conhecer seus meios de transmissão. Mesmo no caso do combate à aids, em que se pode ver no uso de preservativos uma espécie de última barreira física interposta entre os corpos, não se trata mais de reprimir diretamente o contato carnal, mas sim pautar escolhas individuais através de um conjunto de informações abalizadas sobre o estilo de vida sexualmente mais seguro, fazendo com que cada sujeito, devidamente pautado por essas informações, assuma a responsabilidade de se prevenir. Trata-se menos de um procedimento específico de combate a uma determinada doença e muito mais de um novo “modelo comunicacional de epidemia” (Teixeira, 1998). Algo bem diferente dos modelos anteriores, que se centravam, cada um há seu tempo, no banimento e na restrição da circulação para evitar o contato.

DA BIOPOLÍTICA ANALÓGICA À INFORMACIONAL

Expulsão e isolamento se impunham na Idade Média como procedimentos mais adequados à purificação dos povoados que se viam as voltas com a lepra (Foucault, 2002a). Livrar-se dos leprosos era a única forma de se livrar da doença; exigia-se uma divisão física rigorosa que demarcava a distância entre o grupo de indivíduos admitidos (sãos) e os exilados (doentes). A lepra não tinha volta, partia-se forçosamente para “terras estrangeiras” numa viagem só de ida; procedimento que funcionava não apenas para evitar a transmissão, mas para tirá-la das vistas daqueles que ainda permaneciam “puros”. A manifestação da doença transformava o sujeito leproso num morto-vivo sobre o qual todo um ritual se seguia: cerimônia fúnebre, declaração de óbito e bens transmitidos a herdeiros (Foucault, 2002a). Modelo político das sociedades de soberania que não se restringiu, como o próprio Foucault salienta, à lepra. Mendigos, vagabundos, loucos, libertinos, disformes etc., também foram alvos, não muito tempo atrás, dessa forma de governo dos corpos baseada no desterro e na sentença de morte; que punha em operação “todo

o arsenal dos conceitos e mecanismos negativos da exclusão” (Foucault, 2002a: 54).

A peste vem impor um outro modelo político de controle, não mais voltado à exclusão dos doentes para fora das cercanias da cidade, mas à delimitação, fixação e distribuição consertada dos corpos em seu próprio território (Foucault, 1996; 2002a). Distritos, quarteirões, ruas, casas, cômodos eram meticulosamente esquadrinhados para facilitar a localização dos possíveis focos de perigo e romper as comunicações que faziam avançar o mal. Não se tirava mais das vistas, como se fazia (e por muito tempo se fez) com os leprosos; mantinha-se os pestilentos sob constante e rigoroso escrutínio dentro dos espaços delimitados. Ao invés de nada mais querer saber sobre a massa doente, tratava-se de se saber cada vez mais sobre o indivíduo em processo de adoecimento. Decretada a quarentena, cada um deveria permanecer encarcerado em seu próprio lar, proibido de sair sob pena de morte, a mercê da supervisão sistemática dos inspetores e visível nos relatórios sanitários (Foucault, 1996; 2002a). Um aparato disciplinar que procurava incluir, imobilizar, numerar, registrar e vigiar bem de perto cada indivíduo (morto ou vivo) para aumentar o conhecimento geral sobre a desgraça da peste e assegurar o controle sobre o mais ínfimo movimento.

Já não se trata mais de simplesmente expulsar, mas deter a movimentação caótica dentro da cidade pestilenta, “sedentarizar” a massa de indivíduos para revelar “uma série de diferenças sutis, e constantemente observadas, entre os indivíduos que estão doentes e os que não estão” (Foucault, 2002a: 57). Nessa geografia macabra toda uma hierarquia de poder-saber se constituía, definindo quem podia circular, examinar, relatar, ordenar, desinfetar, ficar à espreita, quem deveria entrar e quanto tempo ficar submetido ao “grande internamento” erguido em defesa da sociedade (Foucault, 1992; 1996; 1997a; 2002a). Da lepra à peste todo um modelo político se reorganizou, passou de uma arquitetura negativa do poder que eliminava a parte combatida, a uma tecnologia política que começa a investir mais detidamente na observação, distinção e disciplinamento dos corpos, “um poder que não age pela separação em grandes massas confusas, mas por distribuição de acordo com individualidades diferenciais” (Foucault, 2002a: 60).

Os dispositivos disciplinares instaurados nos rastros da peste pavimentaram o caminho para uma organização político-sanitária mais complexa e envolvente, voltada à administração geral dos processos pertinentes ao bem viver coletivo em vez da eliminação de um mal específico. É o que Foucault chama de “biopoder” (1997a).

Com o processo de formação dos Estados Nacionais na Europa e a necessidade de mecanismos de poder que ajustassem o crescimento da população à aparelhagem industrial emergente, as referências mudam de escala, o corpo disciplinado passa a ser a superfície de contato de um controle político mais extensivo e de longo alcance, numa relação de poder em que os indivíduos não são apenas encarcerados, subordinados a uma rotina de funcionamento e organizados em torno de um sistema vertical de vigilância, mas distribuídos em torno de normas gerais que regulam as variações biológicas no conjunto da espécie. A demografia, apoiada na medição estatística, vai estabelecer as primeiras relações de regularidade sobre o número de nascimentos, expectativa de vida útil, incidência de doenças, causas de morte, alterações ambientais e efeitos da aglomeração humana. Tecnologia política que vai se apoiar em saberes que não tratam apenas de vigiar, treinar, punir os corpos individualmente, mas de normalizar condutas para gerir de maneira mais eficiente os movimentos que pulsam no interior desse “corpo múltiplo” (Foucault, 1999). “Depois da anátomo-política do corpo humano, instaurada no decorrer do século XVIII, vemos aparecer, no fim do mesmo século, algo que já não é uma anátomo-política do corpo humano, mas que eu chamaria de ‘biopolítica’ da espécie humana” (Foucault, 1999: 289).

Regime que não vem substituir o disciplinar, pelo contrário, aproveita-se dele. Foucault (1999) vê aí modificação parcial de finalidades, convergência e funcionamento concomitante de técnicas que operam em níveis diferentes. Na configuração biopolítica o corpo passa a ser visto como acesso privilegiado à vida coletiva, mas não deixa de ser lugar de realização da disciplina. Trata-se, entretanto, de uma função disciplinar bem diferente daquela implementada pela quarentena para fazer deter a peste, não mais imobilizar os corpos e suspender o tempo para afastar um perigo extraordinário, mas corrigir os indivíduos considerados perigosos; fortalecê-los fisicamente, elevá-los moralmente, ocupá-los cotidianamente, examiná-los permanentemente para ajustar seus corpos ao circuito da produção (Foucault, 1996). Prisões, fábricas, hospitais, escolas até então mais restritas à função básica do confinamento, tornam-se lugares de refino das técnicas disciplinares que procuram mecanizar a mobilidade individual e transformar cada interno em fonte de recurso “renovável”. A “figura arquitetural” dessa maximização das forças produtivas e minimização dos custos econômicos do exercício do poder é, para Foucault, o panóptico de Bentham. Útil a todo o tipo de indivíduo a corrigir e aplicável a qualquer instituição de confinamento humano. Mais do que um modelo arquitetônico, uma tecnologia de dominação que amarra vigiados e vigilantes num campo de visibilidade permanente; dispositivo polivalente, ágil e invasivo, que

não só inscreve nos corpos a disciplina como também, e principalmente, introjeta nas almas a vigilância. Marca da modificação das relações de poder no eixo disciplinar, num “movimento que vai das disciplinas fechadas, espécie de ‘quarentena’ social, até o mecanismo indefinidamente generalizável do ‘panoptismo’” (Foucault, 1996: 189).

Esse giro no eixo disciplinar não se deu apenas em função dos benefícios sociais que uma reeducação físico-moral poderia trazer aos indivíduos, e sim porque seus corpos, uma vez mais robustos e saudáveis, tornavam mais rija a “musculatura” político-econômica do Estado moderno. Michelle Perrot, citando a posição contrária do próprio Bentham em relação à pena de morte, dá uma mostra da importância da variável população nas estimativas econômicas do final do século XVIII: “Longe de se converter em proveito, essa pena é uma perda, um desperdício daquilo que constitui a força e a riqueza de uma nação: o número de homens” (2000: 121). Mas não se tratava apenas de aumentar a quantidade, para John Ruskin, citado por Catherine Gallagher, “o fim último de toda riqueza é produzir o maior número possível de criaturas humanas com robusto peito, olhos brilhantes e coração satisfeito” (1992: 348). Posições que mais tarde acabariam articuladas a projetos políticos higienistas/eugenistas que dariam sentido à expressão “uma nação forte se faz com uma raça forte”.

Em nome da preservação do “capital-saúde” da nação era preciso, mais do que simplesmente contabilizar o número de nascimentos e de mortes numa dada população, investir num saber mais detalhado sobre a duração, intensidade, natureza e regularidade das enfermidades que subtraem as forças físicas da espécie (Foucault, 1992; 1999). As estratégias de defesa da sociedade se alteram nesta configuração político-econômica, em vez de se movimentar pesadas engrenagens sanitárias somente quando surge uma epidemia, instalam-se “mecanismos de previdência” baseados em cálculos bioestatísticos que permanentemente cercam, e assim restringem, fenômenos inerentes (epidêmicos ou não) à vida humana para, então, elevar os níveis de saúde (Foucault, 1999). A marca sombria da peste ceifando levadas de gente num só golpe vai subsumindo na clareza científica lançada sobre doenças que lentamente corroem as energias da vida. Da ênfase no macabro, decomposição da carne, esfacelamento, putrescência, forma de “percepção homogênea da morte”, passamos ao mórbido, “forma rarefeita da vida”, desgaste paulatino do orgânico, abastardamento, declínio (Foucault, 2001). Nessa passagem “a morte abandonou o seu velho céu trágico e tornou-se o núcleo lírico do homem: sua invisível verdade, seu visível segredo” (Foucault, 2001: 197). Já não se trata

mais de lançar mão de mecanismos que abafem a estridência da peste, mas de captar a freqüência das moléstias que silenciosamente degeneram os corpos.

A preocupação com a morbidez fez com que a racionalidade médica ocupasse um lugar de destaque na arte de governar os corpos. Posição conquistada em meio ao processo de expansão das funções da higiene pública na ordenação das práticas sociais; primeira matriz de um projeto de elevação do nível geral de saúde que tem na centralização das informações científicas, normalização dos saberes médico e disseminação de regras sanitárias sua força propulsora (Foucault, 1999; Ayres, 2001). O médico vai ser o grande artífice desse empreendimento biopolítico voltado à ampliação dos “rendimentos” em saúde, voz abalizada na organização do espaço urbano e na prescrição dos modos apropriados de conduta. “É sua função de higienista, mais que seus prestígios de terapeuta, que lhe assegura esta posição politicamente privilegiada no século XVIII, antes de sê-la econômica e socialmente no século XIX” (Foucault, 1992: 203).

A medicina higienista se irradia na aparelhagem administrativa para responder à movimentação caótica de uma população cada vez mais numerosa, amontoada e insurgente. Areja cidades, abre vias, cuida da qualidade do ar e da água, arranja casamentos, assombra a sexualidade, modifica práticas corporais, impõe restrições alimentares, fiscaliza a circulação de mercadorias, regulamenta o trabalho fabril e o comércio (Foucault, 1992; Vigarello, 1996), em suma, formula regras cada vez mais estritas sobre o que se move e o que move a multiplicidade humana. O exercício desse poder normativo vai ser assegurado por uma “polícia médica” que, diferentemente de como a entendemos hoje, tinha por função cuidar da felicidade geral da nação, zelar pelo “patrimônio” político do Estado e fazer valer os preceitos gerais da higiene (Foucault, 1992; Senellart, 1995). Esse aparato policial difuso atravessa diversas instituições e aprisiona os corpos, especialmente aqueles desfavorecidos, ignorantes e perigosos de toda ordem, tentando inocular em suas almas uma mentalidade sanitária.

O projeto de transformação de condutas hostis em hábitos e atitudes higiênicas não se sustentava apenas na implementação de medidas profiláticas e no exercício da vigilância sanitária, dependia visceralmente de uma pedagogia que entranhasse na população a noção de asseio, “pois um povo amigo da limpeza logo o será da ordem e da disciplina”⁵. A escola vai ser o lugar por excelência de realização

5 Justificativa do Conselho de Salubridade do Sena, em 1821, sobre a necessidade de implementação de banhos públicos gratuitos para os pobres às margens do rio (em Vigarello, 1996: 216).

desse projeto pedagógico, centro irradiador de um trabalho face-a-face que pretendia livrar-se das “impurezas” de toda ordem livrando-se da ignorância. Elege-se a sujeira como grande inimiga da saúde da nação; “signo do vício” para Clerget e “quase sempre um efeito da preguiça” no catecismo de Guillaume (Vigarello, 1996: 215). A preguiça degenera as carnes, amolece o espírito e, por isso mesmo, aumenta a morbidade; combatê-la, portanto, é a forma mais eficaz de exorcizar as “nódoas” que mancham cidades, corpos e espíritos.

Coube aos exercícios físicos sistematizados em métodos ginásticos (Soares, 2001) responder a essa demanda biopolítica: aumentar a aptidão física, extirpar vícios, inserir crenças sanitárias, minar resistências, enfim, disciplinar. Demanda fundada num modelo analógico, dependente dos meios de confinamento e da intervenção direta de uma “voz de comando” para pôr em operação o projeto de biopoder das sociedades disciplinares. Essa *biopolítica analógica* sustentou as divisórias físicas de um modo de produção dos corpos que se estendeu até meados do século XX, quando começou a ceder lugar para as “sociedades de controle” (Deleuze, 1998). Nestas, como já foi dito antes, o poder se exercita de uma forma muito mais fluída e envolvente, pois não depende diretamente dos meios de confinamento nem da vigilância direta para atuar sobre os corpos e regular a vida, mas da circulação constante de informações que pautam decisões, assombram escolhas e ativam nos corpos determinados estilos de vida. Pode-se dizer que passamos de uma *biopolítica analógica*, que deu solidez às sociedades disciplinares a uma *biopolítica informacional* que dá vazão às sociedades de controle.

Deleuze (1999) traz um exemplo para mostrar que um controle, mesmo tendo se aproveitado do longo processo de internalização da vigilância e da generalização de um olhar panóptico, não é uma disciplina.

Com uma estrada não se enclausuram pessoas, mas, ao fazer estradas, multiplicam-se os meios de controle. Não digo que esse seja o único objetivo das estradas, mas as pessoas podem trafegar até o infinito e “livremente”, sem a mínima clausura, e serem perfeitamente controladas. Esse é o nosso futuro. Suponhamos que a informação seja isso, o sistema controlado das palavras de ordem que têm curso numa dada sociedade. (Deleuze, 1999: 4)

NA TRILHA DO RISCO

“Risco” vai se constituir numa das palavras de ordem que põe em circulação um modo de controle perfeitamente ajustado às necessidades da biopolítica informacional, especialmente no âmbito da saúde, pois funciona basicamente como uma espécie de sinalizador dos caminhos que podem ser mais ou menos perigosos e os que, por contraste, são considerados mais ou menos seguros. A sinalização é complexa e produzida por uma *expertise* que tenta mostrar o quão corrosivo pode ser o risco que compete a cada área e, ao mesmo tempo, o quão previdentes são as recomendações sugeridas. Equação que gera um roteiro de condutas saudáveis que passam a ser disseminadas nos mais diferentes recantos da vida coletiva para fazer com que cada um, já devidamente orientado, tome as decisões “certas” e siga em frente nessa “longa estrada da vida”.

O emprego do termo risco no sentido de manejo de eventos futuros pela antecipação de ocorrências indesejáveis é relativamente recente. Para Mary Spink (2003), “a palavra risco tem seu primeiro registro no século XIV. Inexistia em grego, em árabe e latim. Tem registro em espanhol desde o século XIV, mas ainda sem a clara conotação de ‘perigo que se corre’. É no século XVI que adquire seu significado moderno”. Um longo processo de significação que veio constituindo a palavra risco como um híbrido de perigo e controle.

Para Luhmann, citado por Lupton (1999), a palavra parece ter surgido no vocabulário alemão em meados do século XVI e, mais tarde, já na segunda metade do século XVII, no inglês. Independentemente das datas de sua aparição, vários/as autores/as (Giddens, 1991; Lupton, 1999; Castiel, 1999; Spink, 2003) apontam que o termo risco aparece inicialmente associado às metáforas náuticas que emergiram com as aventuras marítimas empreendidas na Idade Média (Spink, 2003). Nessa época, como argumenta Lupton (1999) com base nos estudos de Ewald, risco designava a possibilidade de um evento negativo ocorrer por força maior e de forma imprevisível. “O conceito de risco, portanto, excluía a idéia de falha ou responsabilidade humana” (Lupton, 1999: 5). É no século XVIII, com a emergência da estatística, que o termo começa a receber tratamento científico. Durante o século XIX, amplia o universo de significados e incorpora a conduta humana na ordem dos cálculos, as relações entre sujeito e meio ambiente, entre os próprios sujeitos no conjunto da população e as diferentes formas de combinação da vida em sociedade (Lupton, 1999). Na segunda metade do século XX, passa a

contaminar o vocabulário médico das mais diferentes especialidades e se firma como uma das mais eficientes estratégias de “governo à distância” (Rose, 2001; Miller, em Santos, 2002).

John-Arne Skolbekken⁶, ao analisar o impacto do termo risco na produção da área de saúde em países anglo-saxônicos e escandinavos entre 1967 e 1991, vai mostrando que sua crescente utilização no campo da saúde assumiu proporções “epidêmicas”, especialmente nos últimos cinco anos do período analisado por este autor. As áreas de utilização são diversas e vem se multiplicando no campo da saúde, mas é particularmente sobre essa associação entre risco e estilo de vida no âmbito da saúde pública que uma forma de governo dos corpos baseada num “sistema de auto-regulação” (Nettleton, 1997; Rose, 2001) se torna mais envolvente: em vez de simplesmente investir na internação de indivíduos para tentar remediar um mal já estabelecido, promover a saúde através da disseminação de informações sobre os diferentes males que nos espreitam e os estilos de vida que nos protegem (Petersen, 1997). São os avanços no conhecimento dos diferentes riscos em saúde que preparam, como diz Castiel, o “caldo cultural onde ocorre a germinação e o crescimento das propostas de PS [promoção da saúde]” (2003: 86).

Promoção da saúde é um conceito que surge de maneira mais sistematizada em meados da década de quarenta do século XX, atribuído ao médico historiador Henri Sigerist⁷, “um dos primeiros autores a fazer referência ao termo promoção da saúde quando definiu as quatro tarefas essenciais da medicina: a promoção da saúde, prevenção das doenças, a recuperação dos enfermos e a reabilitação” (Buss, 2003, p. 17). Mas o termo ganhou dimensão político-econômica somente em meados da década de setenta quando na gestão de Marc Lalonde, então ministro do governo canadense, foi elaborado o relatório *A new perspective on the health of Canadians*. O relatório Lalonde, como ficou mundialmente conhecido, procurou balizar estratégias para o desenvolvimento de políticas públicas específicas para o setor que enfatizasse mais a educação preventiva para mudança de comportamentos do que a assistência médico-curativa no enfrentamento não só das doenças em si, mas dos custos crescentes com o sistema de saúde (Castiel, 1999; 2003; Petersen e Lupton, 2000; Santos, 2002; Buss, 2003). Visando inverter a predominância da

6 Citado por Nettleton (1997: 215), Castiel (1999: 38), Petersen e Lupton (2000: 47).

7 As referências ao pioneirismo do trabalho de Sigerist foram feitas por Milton Terris e são encontradas em Castiel, (1999); Petersen e Lupton (2000); Santos (2002).

tradição médico-terapêutica no manejo de enfermidades, o relatório procurou fundamentar o conceito de “campo da saúde” em quatro grandes componentes: biologia humana, ambiente, estilo de vida e organização da assistência em saúde (Petersen e Lupton, 2000; Castiel, 1999; 2003; Buss, 2003). De certo modo, como afirma Luis Henrique S. dos Santos, “a proposta envolveu a *desmedicalização* da saúde, já que as principais causas de doença e morte no Canadá não tinham a ver com os serviços de saúde, mas sim com os outros três elementos apontados” (2002: 54).

A partir do relatório Lalonde uma série de documentos foi elaborada em encontros de âmbito internacional, que deram sustentação política ao movimento de inserção dos preceitos da promoção da saúde em diferentes países (Castiel, 1999). O documento mais destacado foi a Carta de Ottawa, produzida por ocasião do Primeiro Congresso Internacional sobre Promoção da Saúde, realizado em 1986 na cidade de Ottawa no Canadá, “sob os auspícios da Organização Mundial da Saúde (OMS), Canadian Public Health Association (CPHA) e Ministério da Saúde e do Bem-Estar do Canadá” (Buss, 2003, p. 24). A proposta básica do documento era fazer com que a população participasse de maneira mais ativa no controle e incremento da própria saúde, além de buscar a incorporação dos mais diferentes setores da iniciativa privada, organizações não-governamentais, mídia, profissionais da saúde e comunidade em geral às ações promotoras de saúde (Castiel, 1999; Santos, 2002). Mas se de um lado, como afirma Santos, “essa estratégia *desmedicaliza* a saúde ou os serviços de saúde oferecidos pelo estado, por outro, *medicaliza* toda a sociedade [...] já que saúde passa a ser um atributo de uma série de outros fatores articulados, tornando-se quase sinônimo de vida cotidiana” (2002: 54-5).

A crônica do risco ganha peso político-sanitário na série de correlações e probabilidades de cunho epidemiológico sobre o modo como cada um conduz a vida e a relação com o aumento da incidência de doenças degenerativas nas taxas de mortalidade. Essa “epidemiologia do risco” (Castiel, 1999; Lupton, 1999; Czeresnia, 2004) dá crédito e legitima o movimento contemporâneo de persuasão à vida saudável, pois ao mesmo tempo em que aponta o quão arriscado determinado comportamento pode vir a ser à saúde, também procura atestar a pertinência da disseminação de informações como meio mais adequado de prevenir doenças e “segurar” a vida. Ao contornar as fronteiras entre comportamentos cautelosos/arriscados, normais/desviantes, morais/venais a epidemiologia do risco sustenta o modelo sobre o qual os sujeitos exercem o direito à “livre” adoção de estilos de

vida. Tacitamente, esse novo “contrato social” estabelece que cada um deve saber cuidar de si mesmo, ter ciência do repertório de riscos e assumir o ônus de suas próprias opções (Nettleton, 1997; Lupton, 1999).

Políticas públicas em saúde vêm cada vez mais investindo na organização/disseminação/fixação dos procedimentos inadequados à boa conduta de si, ao mesmo tempo em que cada vez mais os sujeitos são responsabilizados/culpabilizados pelos contratemplos que lhes advêm. Sedentário, gordo, bêbado, fumante, estressado, promíscuo, drogado passam a fazer parte da longa lista de “novos marginais” que assombram o bem-viver coletivo, seres degradantes constituídos por um discurso mais fluído em sua sanha moralizante e menos solidário com quem dele se desvia: “não faz exercício porque é preguiçoso”; “é gordo de relaxado”; “não larga o cigarro porque não tem força de vontade”; “bebe de sem-vergonha”... Mapear essas “identidades clandestinas” (Said, 1996) tem sido a forma privilegiada de apontar caminhos para uma vida mais saudável, caminhos que se estreitam a cada comportamento desviante agregado, a cada risco incorporado no mapa. Nessa topografia moral os sujeitos são posicionados sobre um fio de navalha, mas permanecem “livres” para fazerem opções sobre o tipo de vida que “querem” levar, em contrapartida, devem arcar com os custos de uma escolha catalogada cientificamente como equivocada. Hoje, talvez mais do que em qualquer outra época, estamos cada vez mais atados a nossa própria liberdade de escolha.

Num mundo onde a lei de mercado é a baliza das relações sociais, a liberdade de opção é cada vez mais associada à cultura de *commodities*. Educar para o consumo (de bens, idéias, estilos...) passa a ser a forma de regular as escolhas de cada um e viabilizar intervenções na esfera da vida privada, pois ao mesmo tempo em que se ensina a escolher “bem” e a tomar decisões “certas”, comportamentos são monitorados através de um cardápio de sugestões sobre os riscos a serem evitados e os caminhos a serem trilhados. Nesta perspectiva, educar para a saúde implica pôr em marcha um processo de alfabetização dos riscos que torne cada um apto a consumir, e ativar em si mesmo, as informações produzidas pela “nova saúde pública” (Petersen e Lupton, 2000).

O entendimento de risco como elemento político de regulação das escolhas saudáveis e educação para o consumo de estilos de vida está intimamente ligado à série de trabalhos no campo da saúde, de certa forma iniciada por Robert Castel, que tem se valido do conceito foucaultiano de “governamentalidade” (Nettleton,

1997; Osborne, 1997; Petersen, 1997; Turner, 1997; Lupton, 1999). Essa noção articula tanto o modo como somos governados quanto a forma como cada um de nós se governa numa racionalidade política que toma o mercado globalizado como seu ponto de convergência (Gordon, 1991; Marshall, 1994; Senellart, 1995). Não está atrelada a nenhum território fixo sobre o qual um Estado exerceria o poder sobre a população ali assentada, mas à estruturação em larga escala do campo de ação dos sujeitos, tanto no âmbito individual quanto coletivo, para que estes se conduzam de acordo com os modos de conduta traçados (Foucault, 1992; 1997b). Foucault utiliza a metáfora do navio, que aparece nos tratados do século XVI sobre governo, para ilustrar a forma como esse controle sem fronteiras opera. “O que é governar um navio? É certamente se ocupar dos marinheiros, da nau e da carga; governar um navio é também prestar atenção aos ventos, aos recifes, às tempestades, às intempéries, etc.” (Foucault, 1992: 282-3). É algo que envolve, portanto, “o governo de si próprio e dos outros”⁸.

O exercício do poder nessa nova configuração econômico-sanitária vai estar centrado num complexo jogo de persuasão que procura transformar cada lugar de convívio em centro irradiador de informações em saúde. Diferentemente dos modelos de controle sanitário anteriores, não depende do movimento de “depuração” dos sujeitos desregrados para pôr esse sistema em operação, mas sim das estratégias de interpelação que capturam a “consciência” desses mesmos sujeitos (Nettleton, 1997; Petersen e Lupton, 2000; Rose, 2001). A noção de risco, portanto, vai funcionar como uma espécie de “cárcere privado” da biopolítica informacional, pois ao multiplicar o sentimento de vulnerabilidade⁹ dos corpos diante dos diferentes infortúnios da vida, cava o espaço necessário para a incorporação do vocabulário, práticas e técnicas destinadas à auto-regulação e aumenta o grau de dependência da população em relação aos *experts* em “segurança sanitária”. Para fazer valer essa forma de governo dos corpos, como diz Deleuze, “aqueles que velam pelo nosso bem não têm ou não terão mais necessidade de meios de enclausuramento” (1999: 4), mas de instrumentos capazes de tornar visíveis as correlações de risco que se encontram dispersas em meio à vida cotidiana e, assim, estabelecer critérios normativos para monitorar o comportamento da população.

8 Segundo Colin Gordon (1991), este seria um dos títulos pensados por Foucault para suas palestras e para um livro que não chegou a ser publicado, no qual trabalharia mais detidamente a noção de governo como uma forma de estruturar a “conduta das condutas”.

9 Apesar de estarem ligados em vários aspectos, os conceitos de vulnerabilidade e risco possuem sentidos diferentes no campo da saúde pública, a respeito da constituição dessas diferenças, consultar o trabalho de Ayres e colegas (2003).

SOBRE O CONSUMO DA VIDA ATIVA

Os “levantamentos de estilo de vida” compõem o conjunto de instrumentos que dá sustentação a esta forma de governo dos corpos baseada no exercício da informação, pois através deles cada especialidade da área da saúde poderá desenvolver, com base na bioestatística, os perfis de risco que demandam autocontrole e as medidas necessárias para combatê-lo (Petersen e Lupton, 2000; Santos, 2002). “O advento de tais levantamentos possibilita que os indivíduos não estejam diretamente sob o olhar do especialista, já que a construção do perfil de risco assume, em grande parte, o lugar do tratamento” (Santos, 2002: 55). A construção destes perfis em diferentes esferas da vida privada (atividades físicas, alimentação, peso corporal, relações sexuais, álcool, fumo, drogas, níveis de colesterol, pressão arterial, exposição ao sol, etc.) se constitui numa das mais importantes tarefas empreendidas pelos promotores da saúde, pois além de dar volume à rede de vigilância sanitária, também agrega valor à área específica que consegue fazer com que o risco que lhe cabe aumente a morbidez do conjunto.

A força dessa rede de vigilância está intimamente ligada à ramificação do controle nos mais diferentes setores sociais, pois para promover saúde nessa perspectiva é fundamental, como diz Alan Petersen (1997), exercitar a colaboração intersetorial, fazer alianças estratégicas entre diferentes níveis de governo, contar com organizações não-governamentais, entidades privadas, grupos comunitários, envolver profissionais da saúde de diferentes especialidades. Mas essa rede não sobrevive apenas de atitudes cooperativas e de relações amistosas, há também muita disputa política entre os diferentes segmentos envolvidos, travada a cada movimento de uma determinada *expertise* em busca de um lugar de relevo no mapa do risco. Esta tensão na rede ganha visibilidade quando as recomendações elaboradas por um “grupo ativista” de um determinado fator de risco contrariam de alguma forma as de outro. A repercussão na mídia local sobre a aprovação na Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul do projeto de lei 91/2003, que restringia o horário das aulas de educação física nas escolas públicas estaduais, é um exemplo de como a tensão entre diferentes especialidades dentro da “zona de risco” movimentava as engrenagens político-sanitárias contemporâneas. Resumidamente, eis o caso:

Em 29 de junho de 2004, por iniciativa do então deputado estadual Sanchotene Felice, o plenário da Assembléia aprovou projeto determinando que as aulas de

educação física, quando praticadas a céu aberto, fossem realizadas somente antes das 10h e após as 16h. De acordo com o deputado, a idéia básica era “colaborar para a redução dos riscos provocados pela exposição ao sol inadequada e intensa, que no período das 10h às 16h representa alto risco para a saúde” (CP, 2004a: 9). A justificativa e os argumentos utilizados para convencer os demais deputados estavam baseados no vocabulário médico-científico acerca dos riscos prospectados pela área dermatológica, especialmente num levantamento nacional realizado pela Sociedade Brasileira de Dermatologia, que apontava o surgimento de 55 mil novos casos de tumores de pele a cada ano no Brasil, e num documento do Instituto Nacional do Câncer, no qual se constatava “que a exposição cumulativa e excessiva durante os primeiros 20 anos de vida aumenta muito o risco de câncer de pele, confirmando ser a infância uma fase particularmente vulnerável aos efeitos nocivos do sol” (en Gomes, 2004).

Imediatamente após a divulgação da aprovação do projeto de lei, diversos segmentos ligados à educação física empreenderam uma intensa articulação política para persuadir o governador do Estado, Germano Rigotto, a vetar o projeto. Lançou-se mão de um arsenal de argumentos contrários a sua sanção: feria a autonomia administrativa, pedagógica e financeira da escola; implicava em custos adicionais para o Estado com a contratação de professores/as ou a cobertura do espaço destinado às aulas; impossibilitava à acomodação dos períodos de aula dentro do horário estabelecido; baseava-se em estatísticas que desconheciam a realidade prática das aulas de educação física etc. Em meio a estes argumentos, um em especial fez aparecer as relações de poder-saber que permeiam a zona aparentemente “neutra” dos fatores de risco à saúde. No ato da entrega ao Secretário de Educação do Estado de um manifesto em favor do veto ao PL, elaborado por entidades ligadas à educação física e a estabelecimentos de ensino, uma representante do Conselho Regional de Educação Física do Rio Grande do Sul (CREF/RS) declarou ao jornal *Correio do Povo* que os profissionais da área deveriam ter sido consultados, pois “é muito pior para a criança virar sedentária do que se expor ao sol durante 40 minutos” (CP, 2004b: 7).

Praticamente um mês após a aprovação na Assembléia Legislativa, e depois de muita pressão, o governador Germano Rigotto acabou vetando o projeto de lei no dia 23 de julho de 2004. Independentemente dos motivos alegados¹⁰ pelo governo,

10 A justificativa apresentada pelo governo para tal decisão foi que a proposta continha “vício de origem”, pois exigia “a construção de ginásios cobertos em mais da metade das cerca de três mil escolas da rede estadual” (CP, 2004c: 7).

essa movimentação acabou mostrando, de um lado, como a livre concorrência e as leis de mercado vêm impregnando as relações de poder-saber nas áreas que lidam com a promoção da saúde contemporânea e, ao mesmo tempo, como ambas vêm balizando as decisões não só da população, mas também do Estado em seu sentido mais amplo. Por outro lado, os argumentos usados nesse processo, especialmente aquele utilizado pela representante do CREF/RS, indica que a força de persuasão de programas de combate ao sedentarismo como o Agita São Paulo extrapolaram as fronteiras do campo específico da atividade física e conquistaram “corações e mentes” de gestores públicos, profissionais da saúde e da mídia em geral.

Um modo de promover estilos de vida fisicamente ativos que está intimamente articulado à crescente “marketização das relações sociais” (Turner, 1997; Nettleton, 1997), marca mais visível da neoliberalização (privatização, terceirização, autogestão) da sociedade e dos costumes. Movimento que impulsionou e foi impulsionado por um conjunto de saberes e técnicas que propiciaram a crescente responsabilização dos sujeitos na forma de administrar sua própria saúde, condição física e, principalmente, seu grau de exposição a comportamentos e situações de risco. Uma tecnologia política que vê cada sujeito como “um sistema de processamento de informações” (Vaz, 1999), que deve aprender a decodificar mensagens por conta própria e a consumir num sentido mais amplo: adquirir (práticas saudáveis), aniquilar (riscos à saúde) para, finalmente, possuir (a vida).

BIBLIOGRAFIA

- Ayres**, José Ricardo de Carvalho M. (2001). “A saúde coletiva e o espaço público moderno: raízes histórico-sociais da ciência epidemiológica”. *Revista Projeto História* (23): 83-103.
- Ayres**, José Ricardo de Carvalho M. *et al.* (2003). “O conceito de vulnerabilidade e as práticas de promoção da saúde: novas perspectivas e desafios”. In: **Czeresnia**, Dina; Freitas, Carlos Machado. *Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, pp. 117-139.
- Buss**, Paulo Marchiori (2003). “Uma introdução ao conceito de promoção da saúde”. In: **Czeresnia**, Dina; Freitas, Carlos Machado. *Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, pp. 15-38.
- Castiel**, Luis David (1999). *A medida do possível... saúde, risco e tecnobiociências*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/FIOCRUZ.
- (2003). “Quem vive mais morre menos? Estilo de riscos e promoção da saúde”. In: **Bagrichevsky**, Marcos, Alexandra Palma y Adriana Estevão (Orgs.). *A saúde em debate na educação física*. Blumenau: Edibes, pp 79-97.
- CELAFISCS** – Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul (2002). *Isto é Agita São Paulo*. São Caetano do Sul: CELAFISCS/ Governo do Estado de São Paulo.
- CP, Correio do Povo** (2004a). “Aulas de Ed. Física em horário limitado”. *Jornal Correio do Povo*, Porto Alegre, 30 jun. 2004a. Seção Ensino, p. 9.
- (2004b). “Horário polêmico para Ed. Física: Projeto que limita a prática esportiva escolar para antes das 10h ou depois das 16h é contestado”. *Jornal Correio do Povo*, Porto Alegre, 3 jul. (2004b). Seção Ensino, p. 7.
- (2004c). “Vetada lei da Educação Física”. *Jornal Correio do Povo*, Porto Alegre, 24 jul. 2004c. Seção Ensino, p. 7.
- Czeresnia**, Dina (2004). “Ciência, técnica e cultura: relações entre risco e práticas de saúde”. *Cadernos de Saúde Pública*, 20 (2): 447-455.
- Deleuze**, Gilles (1998). *Conversações*. São Paulo: Editora 34.
- (1999). “O ato de criação”. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 27 jun. 1999, Caderno Mais, p. 4.
- Folha de São Paulo**- UOL. *Sedentarismo custa R\$ 93,7 mi a SP*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/equilibrio/noticias/ult263u2845.shtml>> Acesso em: 14 out. 2003.
- Foucault**, Michel (1992). *Microfísica do poder*. 10 Ed. Rio de Janeiro: Graal.
- (1996). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 14 Ed. Petrópolis: Vozes.
- (1997a). *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. 12 Ed. Rio de Janeiro: Graal.

- (1997b). *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- (1999). *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes.
- (2001). *O nascimento da clínica*. 5 Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- (2002a). *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. São Paulo: Martins Fontes.
- (2002b). *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau.
- Fraga**, Alex Branco (2006). *Exercício da informação: governo dos corpos no mercado da vida ativa*. Campinas: Autores Associados.
- Gallagher**, Catherine (1992). “La bio-economía de nuestro común amigo”. In: **Feher**, Michel; Ramona Nadaff y Nadia Tazi (Org.). *Fragmentos para una historia del cuerpo humano*. Madrid: Taurus, pp. 345-365 (tomo III).
- Giddens**, Anthony (1991). *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: UNESP.
- Gomes**, Catarina (2004). Aprovado projeto que estabelece horário para as aulas de educação física. *Assembléia Legislativa do Rio Grande do Sul*. Notícias do plenário, 29 jun. 2004. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/>> Acesso em: 19 nov. 2004.
- Gordon**, Colin (1991). “Governmental rationality: an introduction”. In: **Burchell**, Graham; Colin Gordon y Peter Miller (Orgs.). *The Foucault effect: studies in governmentality*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 1-51.
- Governo do Estado de São Paulo** (1998). *Programa Agita São Paulo. Manual de orientação*. São Paulo: Secretaria de Estado da Saúde/CELAFISCS.
- Lupton**, Deborah (1999). *Risk*. London/New York: Routledge.
- Marshall**, James (1994). “Governmentalidade e educação liberal”. In: **Silva**, Tomaz T. da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 2 Ed. Petrópolis: Vozes, pp. 21-34.
- Matsudo**, Sandra *et al.* (2003). “The Agita São Paulo Program as a model for using physical activity to promote health”. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 14 (4): 265-272. Disponível em: <<http://www.scielosp.org/pdf/rpspl/v14n4/18126.pdf>> Acesso em: 3 nov. 2003.
- Matsudo**, Victor Keihan Rodrigues *et al.* (2003). “‘Construindo’ saúde por meio da atividade física em escolares”. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 11 (4): 111-118. Disponível em: <<http://www.ucb.br/mestradoef/rbcm/downloads/artigo111-118v.11n.4.pdf>> Acesso em: 25 jun. 2004.
- Meyer**, Dagmar E. (2000). “Educação em saúde e prescrição de ‘formas de ser e habitar’: uma relação a ser ressignificada na contemporaneidade”. In: **Fonseca**, T. E D. Francisco. (Orgs.). *Formas de ser e habitar a contemporaneidade*. Porto Alegre: Editora UFRGS.
- MS – Ministério da Saúde** (2002). “Programa Nacional de Promoção da Atividade

- Física “Agita Brasil”: atividade física e sua contribuição para a qualidade de vida”. *Revista de Saúde Pública*. 36 (2): 254-256. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102002000200022&lng=pt&nrm=iss> Acesso em: 28 jul. 2002.
- Nascimento**, Evando (1999). *Derrida e a literatura: “notas” de literatura e filosofia nos textos da Desconstrução*. Niterói/RJ: Universidade Federal Fluminense.
- Nettleton**, Sarah (1997). “Governing the risk self: How to become healthy, wealthy and wise”. In: **Petersen**, Alan e Robin Buton (Eds.). *Foucault, health and medicine*. London/New York: Routledge, pp. 207-222.
- OPAS – Organização Pan-americana de Saúde** (2003). *Doenças crônico-degenerativas e obesidade: estratégia mundial sobre alimentação saudável, atividade física e saúde*. Brasília: OPAS/OMS. Disponível em: http://www.opas.org.br/sistema/arquivos/d_cronic.pdf> Acesso em: 28 ago. 2003.
- Osborne**, Thomas (1997). “Of health and statecraft”. In: **Petersen**, A. e R. Bunton (Org.). *Foucault, health and medicine*. London/New York: Routledge, pp. 207-222.
- Pate**, Russel *et al.* (1995). “Physical Activity and Public Health: A Recommendation from the Centers for Disease Control and Prevention and the American College of Sports Medicine”. *JAMA*, 273(5): 402-407. Disponível em: <http://wonder.cdc.gov/wonder/prevguid/p0000391/p0000391.asp#head0090000000000000>> Acesso em: 19 jul. 2002.
- Perrot**, Michelle (2000). “O inspetor Bentham”. In: **Silva**, Tomaz Tadeu da (Org.). *O Panóptico*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 109-150.
- Petersen**, Alan (1997). “Risk, governance and the new public health”. In: **Petersen**, Alan e Robin Buton (Eds.). *Foucault, health and medicine*. London/New York: Routledge, pp. 189-206.
- Petersen**, Alan e Deborah Lupton (2000). *The new public health: health and self in the age of risk*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage.
- Rose**, Nikolas (2001). “Inventando nossos eus”. In: **Silva**, Tomaz Tadeu. *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 137-204.
- Said**, Edward W. (1996). *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Santos**, Luis Henrique Sacchi dos (2002). *Biopolíticas de HIV/AIDS no Brasil: uma análise dos anúncios televisivos das campanhas oficiais de prevenção (1986-2000)*. Porto Alegre: UFRGS. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Senellart**, Michel (1995). “A crítica da razão governamental em Michel Foucault”. *Tempo social: revista de sociologia/USP*, 7 (1-): 1-14.

- Soares**, Carmen Lúcia (2001). *Educação física: raízes européias e Brasil*. 2 Ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados.
- Spink**, Mary Jane P. “Suor, arranhões e diamantes: as contradições dos riscos na modernidade reflexiva”. *Portal Esterisco*. ENSP/FIOCRUZ. Disponível em: <<http://www.ensp.fiocruz.br/projetos/esterisco/suor3>> Acesso em: 30 mar. 2003.
- Teixeira**, Ricardo Rodrigues (1998). “Epidemia e modelo securitário”. *Interface: comunicação, saúde e educação*, 1 (2): 77-95. Disponível em: <<http://www.mensagemeria.hpg.ig.com.br/rizoma/episecurita.htm>> Acesso em: 18 jun. 2003.
- Turner**, Bryan S. (1997). “From governmentality to risk: some reflections on Foucault’s contribution to medical sociology”. In: **Petersen**, A. e R. Bunton (Org.). *Foucault, health and medicine*. London/New York: Routledge, pp. ix-xxi.
- Vaz**, Paulo Roberto G. (1999). “Agentes na Rede”, *Anais. 8º Encontro Anual da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Comunicação*. Belo Horizonte: UFMG, V. 1. Disponível em: <<http://www.eco.ufrj.br/paulovaz/textos/agente.pdf>> Acesso em: 20 nov. 2002.
- Vigarello**, Georges (1996). *O limpo e o sujo: uma história da higiene corporal*. São Paulo: Martins Fontes.
- WHO – World Health Organization** (2002). *World Health Day 2002 – Move for Health – 7 april*. Genebra: WHO. Disponível em: <<http://www.who.int/archives/world-health-day/eng.shtml>> Acesso em: 8 jul. 2004.
- (2003). *Annual Global Move for Health Day Initiative*. Genebra: WHO. Disponível em: <<http://www.who.int/hpr/physactiv/mfh.day.shtml>> Acesso em 5 jul. 2004.



Cuerpos travestis, perturbando deseos e ideologías

Andrea Jeftanovic

A diferencia de las certezas y de las creencias, la revuelta permanente es ese cuestionamiento de sí mismo, del todo y de la nada que, evidentemente, ya no tiene lugar o razón de ser.

El porvenir de la revuelta, Julia Kristeva (1998)

¿Dónde está el género en los trámites de inmigración, cuando los formularios enuncian: marque femenino o masculino? ¿Dónde está el género en las encuestas de opinión pública dividiendo las estadísticas entre mujeres y hombres? ¿Dónde está el género en la frase rito del matrimonio civil: “los declaro marido y mujer”? Este ensayo intenta reflexionar sobre el cuerpo como soporte de sexualidades y géneros que escapan de la lógica binaria, atendiendo en especial el caso de la identidad travesti, para complejizar y cuestionar la naturaleza de los cuerpos, de su deseo, la inscripción cultural y cívica.

El cuerpo es un locus de significado de género, y el género en tanto identidad sexual es cultura y elección, un acto diario de reconstrucción e interpretación. Elegir un género es interpretar las normas del género de un modo que reproduzca y organice la propia identidad, renovando una historia cultural en los propios términos corporales. Elegir un determinado tipo de cuerpo, vestir el propio cuerpo de una forma determinada, implican escenificar una identidad sexual. Según la definición de la Organización Mundial de la Salud, “La identidad de género es la convicción personal íntima y profunda de que se pertenece a uno u otro sexo, en un sentido que va más allá de las características cromosómicas y somáticas propias”¹. En otras palabras, las diferencias naturales de sexo no determinan la identidad de las personas como hombres y mujeres. En ese sentido, el género equivale a una construcción cultural de la persona, quien “elegiría su sexo”, una

¹ <http://www.who.int/topics/gender/es/>

identidad que va más allá del binarismo heterosexual/homosexual, que considera una amplia gama de posibilidades como el transexual, el travesti, la lesbiana, el bisexual, el *drag queen*, y otras.

En ese universo de opciones, el sujeto travesti es aquel que no abandona su sexo original impostando un cuerpo contradictorio donde se albergan signos contradictorios; genera una inédita síntesis de los significantes masculinos y femeninos, por ejemplo, cejas pintadas y barba. Elementos opuestos que conviven con la tensión, la repulsión, el antagonismo que entre ellos se crea, y subrayando una y otra vez la cuestión: ¿es hombre o mujer? El travesti es alguien que utiliza ropas o maneras propias del género distinto al suyo. Travestirse no indica necesariamente una orientación sexual homosexual; existen personas de orientación heterosexual que se travisten, tanto por motivos laborales y artísticos como por deseos eróticos, construcción de una identidad o simplemente por diversión. El transformista es la persona que adopta la identidad de sexo opuesta sólo como técnica de actuación. Y el transexual es la persona que requiere una reasignación genérica completa para participar de la opción con la que se siente identificada (diferente de su sexo biológico), e incluye frecuentemente una intervención quirúrgica en sus órganos genitales y el uso de hormonas. El *drag queen* es una actuación mediante la cual, de forma deliberada, un sujeto personifica a otro, con el ánimo no sólo de verse a sí mismo en el proceso de desplazamiento hacia ese otro que es personificado, sino también de ser visto por otros. A diferencia de la práctica del travestismo –que puede ocurrir de manera privada, o que busca atenuar las diferencias entre un yo y su otro, o que está fundamentalmente asociada a asuntos de género–, la actuación *drag* hace notar, de manera ambigua, la distancia entre quien personifica y ese otro personificado.

La académica chilena Soledad Bianchi (1997a) comenta y desarrolla las nociones asociadas en una ponencia acerca de la identidad travesti:

... decir Travesti es decir disfraz y decir maquillaje. Si me dicen disfraz, yo asocio con teatro (si quiero actuar, debo vestirme y simular tal personaje). Si me dicen disfraz, conecto con carnaval (el momento en que todos son otros y asisten enmascarados, por lo menos), y, además, encadeno con juego. De inmediato, entonces, se perciben dos capas: la visible –del disfraz mostrado, la aparente–, y la oculta –lo que seríamos–. Si sigo esta pista pensaría en engaño, y al quitar la máscara, descubriría la infidelidad de disfrazarse, a causa de: ocultar, disimular, encubrir, alterar, cambiar, modificar, engañar (entre otras acepciones puestas por María Moliner). Disfraz es, también, abundancia frente a moderación, es exceso en oposición a control...

Bianchi apunta a la idea del disfraz, del juego de la representación carnavalesca, del disimulo o engaño, y de la doble ocultación, porque obviamente lo que define al travesti masculino o femenino es esconder su biología original en una careta que expone “la trampa”, donde el maquillaje no es mera cosmética, sino un cuestionamiento a saberes e ideologías, a categorías y subordinaciones. Es que el travesti va más allá de las sexualidades minoritarias, de las eróticas y de los cuerpos deseantes; su operación identitaria cuestiona el lenguaje, los géneros gramaticales (¿es “él” o “ella”?), la epistemología occidental, la estructura del conocimiento. Ahí radica la importancia de la teoría de género y su repercusión en el campo del conocimiento, que es indicado como limitado para dar cuenta de la complejidad humana, y donde el travesti es una interrogante abierta. Como afirma Olga Grau, crítica feminista chilena:

... [son] precisamente las disquisiciones que nos permiten desplegar la consideración de los seres intersextos o donde lo humano como género se fractura corporalmente: mestizos, hermafroditas, homosexuales, lesbianas, bisexuales, travestis, transexuales, andróginos, castos y libertinos; es donde las categorías binarias se hacen insuficientes. (Grau, s. f., 2)

El travesti en sí nos plantea un desafío epistemológico; según Grau, el de fundar otra lógica, otros condicionamientos mentales de mayor plasticidad, que sean capaces de contener, percibir y acoger las diferencias singulares. Postula que es tiempo de predisponer socialmente un saber de esta índole. Nuestra lógica categorial tiene límites para pensar lo singular, la proximidad de los opuestos y extremos, que contengan también las mezclas sociales, raciales, lingüísticas, de los tránsitos entre las identidades genéricas femenina y masculina. Es curioso que las mezclas produzcan emociones tan encontradas: rechazo, aversión, fascinación. Nos recuerdan que han sido fuente de fantasías mitológicas como sirenas, centauros, pegasos, unicornios. Pero en el caso de los sujetos, estas identidades son consideradas *contra natura* y, por tanto, vistas como deformaciones y monstruosidades. Es más, Grau habla de la aversión, todavía masiva, que muchos sienten hacia la persona que no aparece absolutamente determinada como mujer o como hombre estereotipado, tanto en su aspecto físico como en aquello que socialmente se espera de ambos géneros. E incluso, de que tal aversión puede cobrar relieves extremos en el deseo de exterminio. No olvidemos que el régimen nazi también persiguió a homosexuales, además de judíos, gitanos y enfermos. O sin ir más lejos, los crímenes que hay de grupos *skin head* contra gays y travestis.

La psiquiatría original también ha concebido problemáticamente las identidades sexuales minoritarias, lo que ha influido sin duda en nuestra percepción. Sigmund Freud, en *Los tres ensayos sobre sexualidad* (1905), habla en el artículo titulado “Aberraciones”, palabra nada de neutra, acerca de “La inversión”, para referirse a la homosexualidad. Freud diferencia entre inversiones heredadas y adquiridas, y analiza complejas variables que determinan la inclinación sexual del hermafroditismo físico y psíquico de los sujetos masculinos. Si bien reconoce la naturaleza perversa de toda sexualidad humana, establecerá que toda homosexualidad en un adulto es patológica porque habría una aberración respecto a la meta (coito y procreación) y el objeto sexual (persona del mismo sexo). Sin duda, esta noción de que todo comportamiento que no se ajuste al modelo heterosexual, genital y reproductivo es una aberración ha impactado en la actitud social, en la comprensión cultural.

Ejemplo de esta actitud adversa es una noticia aparecida en un diario en Santiago de Chile². Hace un mes se despertó una polémica en la comuna de Las Condes, específicamente en un barrio llamado El Golf, lugar residencial de clase alta y de oficinas exitosas y filiales de empresas multinacionales, donde la presencia de travestis ha sido motivo de lides civiles. El alcalde Francisco de la Maza, autoridad local, ha llamado a un plebiscito para cerrar las calles donde de noche hay travestis que trabajan en el comercio sexual, y que, por cierto, son buscados por clientes que residen allí. El plebiscito de consulta a los vecinos arrojó los siguientes resultados: el 59,6% de 1.793 votos aprobaron el cierre (con un sistema de vallas e identificaciones para los vecinos); además, el 52,43% determinó que el horario de restricción fuera entre las 23:30 y las 5:00 horas³. Es decir que la mayoría de los habitantes votaron por convertir su sector en algo que oscila entre un “paseo peatonal” y una “cárcel”, en pos de defenderse de la presencia de estos sujetos “abyectos”. Los travestis, a su vez, argumentaban que la decisión de ubicarse en esas esquinas se debía a que clientes de ese sector los buscaban, y preguntaban por qué esa cacería no se aplicaba a las prostitutas. Si bien la medida no se aplicó por ser inconstitucional, se sentó un precedente para un nuevo tipo de “espacio público”, y se evidenció la inconclusa política sobre el comercio sexual y la implícita desigualdad entre uno y otro tipo de habitantes.

¿Qué es lo que cuestiona el travesti más allá de su cuerpo? ¿Qué es lo que busca un travesti? ¿Hay un solo tipo de travesti? ¿Cuándo hace parte de la red de

2 Datos del diario *El Mercurio*, 1 de septiembre de 2006. Consultar en <http://www.emol.com>.

3 Datos del diario *El Mercurio*, 1 de septiembre de 2006. Consultar en <http://www.emol.com>.

comercio sexual, es la subjetivación lo que está en juego o se trata de un medio de sobrevivencia? Enigmática identidad, que vacila, que “vive bordeando los límites, jugando con los órdenes simbólicos y con las materialidades de los cuerpos, abriendo el espacio identitario de lo posible, desde la fractura, el quiebre de la articulación de los géneros dicotomizados” (Grau, s. f.: 3). En la academia norteamericana se ha erigido un modelo teórico capaz de contener esta singularidad: la teoría *queer*. En su sentido original, “queer” significa “raro”, en inglés. Se usaba como un insulto contra aquellos que estaban relegados a los márgenes de la sexualidad dominante (como “marica”) pero ha sido reapropiado por quienes recibían ese insulto. De este modo, los aludidos se han convertido –por primera vez– en los productores del discurso sobre sexualidad (las minorías sexuales siempre han sido el objeto estudiado, el “otro”). Uno de los valores más importantes del término es el de no ser algo estático, esencial, sino estar en permanente evolución, como las personas. Y ése es, también, uno de los postulados principales: la identidad no es una esencia sino un continuo. Pero, ¿hay algún modo de vincular la cuestión de la materialidad del cuerpo con la *performatividad* del género? La académica Judith Butler, una de las fundadoras de esta escuela, se enfrenta a los problemas de la relación entre hablar y actuar a través de una lectura original de Jacques Lacan, Louis Althusser, J. L. Austin y Jacques Derrida. La autora reflexiona sobre los límites del sujeto, la función del lenguaje en la constitución de la subjetividad y su articulación con el poder. Asimismo, Butler pone de relieve el estatuto performativo –y no solamente descriptivo– de las enunciaciones de sexo y de género.

Butler afirma que no hay una identidad heterosexual o gay o lesbiana esencial o biológica. Introduce la noción de una sexualidad plural y un género ambivalente. Se deconstruye el binarismo heterosexual/homosexual en tanto jerarquía y radicalidad. Se rompe con las ortodoxias para incluir una amplia gama de sexualidades que irrumpen sobre las categorías fijas o establecidas. Hay un rechazo al esencialismo, hay una disrupción de la identidad que actúa como agente en la performatividad del devenir heterosexual, lésbico, homosexual u otro. Es un desafío ontológico que desplaza las nociones del *self* o sí mismo como algo único. Este rechazo tiene que ver con la subjetividad posmoderna, una noción donde la identidad es una serie de máscaras, roles, potencialidades; una amalgama donde todo es provisional, contingente e improvisado.

En esta perspectiva, las categorías homo y hetero son instrumentos regulatorios, que desde afuera normalizan (Estado, leyes, economía), pero que no corresponden

al proceso individual del sujeto, sólo se aproximan a su identidad. Se ponen en cuestión la naturaleza dada, la normatividad *self/heterosexual*. La forma de identidad del sujeto, el original, es necesariamente una compleja mezcla de obediencias elegidas, posiciones sociales, estereotipos familiares, más que una esencia fija. Por lo tanto, ser gay o no es una posibilidad de construirse, de devenir como tal en un género que se elige. Se trata de un proceso de interpretación en una profunda red de normas culturales.

En su libro *Cuerpos que importan*, junto con la noción performativa, Butler incluirá en su eje teórico la incorporación melancólica de la norma. Sostiene que en la cultura occidental existe una matriz heterosexual que penetra en la construcción del género, e incluso se encuentra en la explicación de Freud sobre el complejo de Edipo. Esta matriz es una construcción exagerada y rígida de la relación entre género y sexualidad, en la cual las posiciones de “masculino” y “femenino” son establecidas, en parte, por medio de prohibiciones que demandan la pérdida de ciertos apegos sexuales, y que exigen además que esas pérdidas no sean declaradas ni sufridas. Esto implica que la heterosexualidad se adquiere, en cierto grado, mediante prohibiciones que toman como uno de sus objetos el apego homosexual, forzando con ello la pérdida de esos apegos.

Siguiendo la línea psicoanalítica, Butler explica que en la formación del ego esta pérdida es conservada como una identificación rechazada, en la que los objetos homosexuales quedan excluidos desde el principio. En esta identificación no hay reconocimiento o discurso con el cual la pérdida pueda ser nombrada o sufrida. La heterosexualidad se naturaliza a sí misma subrayando la alteridad de la homosexualidad, y por tanto, la identidad heterosexual se consigue por medio de una incorporación melancólica del amor que rechaza. Es decir, se trata de una identidad basada en el rechazo a declarar un apego, y por ende, el rechazo a sufrir. Más aún: cuando la prohibición contra la homosexualidad es culturalmente penetrante, la pérdida es precipitada mediante una prohibición que se repite y ritualiza en toda la cultura: una cultura de la melancolía de género en la que el logro heterosexual es reforzado con el rechazo. La homosexualidad no es abolida, sino conservada en su prohibición. Por lo tanto, según esta autora, cualquier forma rígida de género, sea heterosexual u homosexual, origina formas de melancolía. Ello ocurre porque el género es representativo (performativo), es decir que la actuación de género produce retrospectivamente la ilusión de que hay un núcleo interior en el género (el efecto de una esencia o atribución verdadera o permanente); pero el género se produce como una repetición ritualizada de convenciones

socialmente obligadas, y puede ser entendido como “la actuación” de una aflicción no resuelta.

En síntesis, el interminable “volver sobre sí mismo” (en la puesta en escena) y la incorporación melancólica en la formación del sujeto también aparecen como partes constitutivas; constituyen un esfuerzo de “representar”, a partir de figuras del lenguaje, la diferenciación de los espacios “interno” y “externo”. Es necesario destacar que la sumisión del sujeto a un discurso que tiene el poder de formarlo y regularlo por medio de la imposición de categorías del lenguaje no presupone una determinación lingüística anterior al sujeto; recuérdese que el sujeto es una estructura en formación. En estos supuestos, la identidad de travesti resolvería de otro modo las tensiones de “volverse a sí mismo” y la formación melancólica del sujeto, ya que no renuncia claramente a ningún opuesto, abriendo prácticas transformacionales que dan pie a formas nuevas de ser, hacer y significar, que exploran nuevas economías del placer, nuevos usos del cuerpo, nuevas subjetividades que resisten la normatividad, la identidad erigida sobre un rechazo. En la medida en que el travesti alberga significantes masculinos y femeninos, renuncia a una esencia y a una alteridad.

Lo anterior lo podríamos asociar con lo que postulan Gilles Deleuze y Félix Guattari en *Kafka: una literatura menor*, donde establecen que hay literaturas que presentan condiciones revolucionarias en el interior de lo que se llama la gran literatura (o la literatura establecida), a través de la desterritorialización del lenguaje, su conexión inmediata e inevitable con lo político y la dimensión colectiva de su enunciación. Es plausible preguntarse si el travesti en el campo de las identidades sexuales es un “género menor”, no por condición peyorativa, sino porque dentro de la matriz “mayor o dominante” (la heterosexual) deviene una secuencia de estados intensivos, una inscripción política que es una fractura entre el sujeto que enuncia y el sujeto enunciado. Es una identidad revolucionaria para una práctica cultural marginal dentro de lo que se llama la gran cultura o la cultura hegemónica heterosexual. El sujeto travesti es un sujeto “desviado”, un “otro”, un “queer”, que usa un lenguaje que no es el suyo, la epistemología binaria, y, al hacerlo, revela la configuración de poder que da forma a esta distinción y no alcanza a explicar su específica identidad: ¿es hombre o mujer? Es una condición que subraya un sentido de extrañamiento y distancia respecto del lenguaje oficial y, sin embargo, una condición que impone la necesidad de buscar otras formas de actuar y significar. Así, el travesti se define como una estrategia para producir formas de ser, hacer y significar que, aunque son resultado inevitable de los discursos/prácticas

que hacen posible la sexualidad, se niegan a enunciar un nuevo sujeto, elaborando así una crítica a las actuales definiciones. Si entendemos que la sexualidad es un discurso que regula las economías sociales del placer y que modula la visualidad de los circuitos, expresiones y cuerpos sociales e individuales en relación con las prácticas sexuales (deseo y afectividad), el travesti establece un lugar cultural fuera de las configuraciones de saber/poder, de la normatividad sexual. En este sentido, este sujeto revela, explota, detona la ambivalencia de cualquier discurso/práctica que construye su fuerza y su configuración de poder sobre la consideración de lo heterosexual como una práctica dada, natural y transparente.

Ahora, la “elección” de un género, más que un acto totalmente subjetivo e intencional en el que cada cual construye “su” propio género al libre albedrío, en la “actuación” del género, se inscribe en una red discursiva e históricamente localizada que le precede. Es precisamente en la construcción corpórea de su discurso que el sujeto no sólo accede a esa matriz de saber y poder, sino que elabora “su” propio libreto, mediante la repetición de actos performativos y de habla. Es en esta repetición donde Butler ubica el doble sentido de lo *performativo*: el género es un acto del habla que da forma a la subjetividad, pero también es una operación del lenguaje que en su repetición disemina los significados originales que el código del género supone contener. La puesta en escena del género produce un desplazamiento entre lo que la norma quiere decir y quien la ejecuta, donde el significado no referencial dado por el “actor” excede el significado “supuesto” del libreto. Un acto del habla que crea una condición cultural, una subjetividad, pero al mismo tiempo es la operación deconstructiva que impone los límites al canon que el género supone repetir. Los actos del habla son declaraciones que no se basan en la idea de que la realidad existe antes de la enunciación, sino que lo real se crea mediante su formulación, mediante el lenguaje. La noción del género y de la identidad como puesta en escena forma parte del interés contemporáneo en hacer una crítica a la metafísica occidental que siempre ha sostenido que el lenguaje es la re-presentación de un mundo del afuera –llámese Dios, la Idea o la Historia–.

La cultura nos ha aportado artefactos, libros y películas, en los que el sujeto travesti se ha develado en personajes entrañables, donde las nociones antes mencionadas toman lugar en caracteres, tramas y discursos. Si el género pasa por un acto de habla, que es repetición y cultura, y la identidad sexual es un relato móvil que se construye, resulta iluminador revisar la trayectoria de estos caracteres que han desplegado su ambivalente y compleja personalidad. Es el caso de la novela *El lugar sin límites* de José Donoso, del personaje la Agrado en la película

Todo sobre mi madre de Almodóvar y del sujeto de las crónicas de Pedro Lemebel. Abramos las cortinas y revisemos estas “puestas en escena” donde se complejiza y reflexiona en torno a esta figura.

UN TRAVESTI NARRATIVO: TÚ ERES LA MUJER, MANUELA, YO SOY LA MACHA

La novela *El lugar sin límites* (1966) de José Donoso⁴, destacado escritor chileno y protagonista del *boom* latinoamericano, es una obra transgresora y vanguardista en muchos sentidos. Primero, es una novela que abre un nuevo camino estético frente al realismo regionalista. Y segundo, el texto ofrece un interesante caso de cuestionamiento de las categorías de género, una sexualidad contradictoria, y un tratamiento lúdico e irreverente del cuerpo travesti.

La trama de la mencionada novela se ambienta en un decadente burdel de provincia en el centro-sur de Chile, en un pueblo llamado El Olivo, donde hay una estación ferroviaria que no ha visto partir ni llegar trenes, y permanece en el anhelo del porvenir. La acción transcurre en medio de un mundo aristocrático venido a menos, y de clases populares que de una u otra forma trabajan para los terratenientes. El relato cuenta el último día de vida de la Manuela, un travesti socio del prostíbulo del pueblo que es conocido por sus números de baile español. El relato cronológico es interrumpido para narrar dos acontecimientos del pasado que se articulan en torno a las *performances* de la Manuela. Primero, el hecho que transcurrió 20 años atrás cuando se celebraba el triunfo de Don Alejo –terrateniente y senador de la zona, hombre de edad, fiel cliente y sostenedor del burdel–, y la apuesta que éste le hizo a la Japonesa Grande, prostituta de renombre y dueña original del local, de acostarse frente al público con la Manuela, un travesti que era el número especial de la fiesta. Esta apuesta tuvo dos resultados. Primero, convirtió a ambas –a la Manuela y a la Japonesa– en dueñas de la casa que era propiedad de Don Alejo. Y segundo, el nacimiento de una niña, la Japonesita. Posteriormente, la Japonesa Grande muere, y quedan a cargo del local la Manuela y la Japonesita pero cumpliendo

4 Nació en 1924 y murió en 1996. Destacado novelista chileno de nombradía internacional, catedrático y periodista. En la literatura chilena del siglo XX, su obra narrativa representa un nuevo camino estético frente al realismo regionalista. Entre su vasta obra destacan: *Verano y otros cuentos* (cuentos, 1955), *Coronación* (novela, 1957), *El obscuro pájaro de la noche* (novela, 1970), *Historia personal del boom* (memorias, 1972), *La desesperanza* (novela, 1986), *Donde van a morir los elefantes* (novela, 1995).

distintos roles: la Manuela en cuanto espectáculo sexual, y la Japonesita como la administradora del dinero, ya que ella no participará del tráfico de cuerpos.

El segundo momento del *racconto* data de un año atrás, cuando la Manuela estaba bailando su show de flamenco y Pancho Vega –el “macho” del pueblo– la ataca y casi la mata, si no es por la intervención de Don Alejo. Pero Pancho promete volver algún día y vengarse. En este punto se ensambla la historia, en torno al regreso de Pancho a la última representación de la Manuela y al trágico desenlace de su vida.

En general, en las obras de Donoso el fenómeno de la inversión es un aspecto central de su universo creativo, y en esta obra en particular no sólo se invierten las categorías sexuales de los personajes, sino que también se invierten las convenciones familiares, los roles económicos, las jerarquías y los valores contenidos en el discurso oficial. Donoso crea en este universo ficticio “un mundo absolutamente al revés”. Propone un texto cuya dialéctica estructural consiste en un simultáneo marcar y borrar límites, articulado a partir de la identidad travesti de la Manuela.

La Manuela es gramaticalmente mujer (la), pero en tanto hombre atrae a la Japonesa (con quien tiene una hija). La Manuela no calza con las categorías binarias tradicionales de heterosexual y homosexual; es un cuerpo contradictorio. Como lo dice el párrafo que describe el desconcierto frente a su arribo a la estación ferroviaria de El Olivo: “Bajaron también dos mujeres más jóvenes, y un hombre, si es que era un hombre. Ellas, las señoras del pueblo, mirando desde cierta distancia discutían qué podía ser: flaco como una escoba, con el pelo largo y los ojos tan maquillados como los de las hermanas Farías” (p. 63)⁵.

Lo que los espectadores resaltan aquí es la ambigüedad del personaje y su teatralidad, su histrionismo, su condición de espectáculo, lo falso. Lo que la Manuela nos hace ver no es una mujer bajo la apariencia de la cual se escondería un hombre, una máscara que al caer deja al descubierto la barba, un rostro ajado y duro, sino el hecho mismo del travestismo. Nadie ignora que la Manuela es un ajetreado bailarín que conserva sus genitales masculinos. Su identidad necesita permanentemente redefinirse en el baile, en el traje. El vestido de española es lo opuesto al hecho de engendrar a la Japonesita. La Manuela, en su juego de seducción, no es un hombre ni una mujer, sino un “marimacho” que juega con esa

5 Las citas de esta novela corresponden a la edición de 1995 de Alfaguara.

ambigüedad. Por ejemplo, en el acto sexual, la Manuela, por definición biológica, es el hombre pero la Japonesa es el elemento activo del acto. En el fondo, la Manuela es un hombre pasivo que engendra a su pesar:

Manuela, como si fuéramos dos mujeres, mira, así, ves, la piernas entretreídas, no tengas miedo el movimiento de las nalgas, el sexo en el sexo dos sexos iguales [...] no, no, tú eres la mujer, Manuela, yo soy la macha, ves cómo te estoy bajando los calzones y cómo te quito el sostén para que tus pechos queden desnudos y yo gozártelos, tienes Manuela, no llores, sí tienes pechos, chiquitos como los de una niña, pero tienes y por eso te quiero. [...] Mijito lindo qué cosa más rica. [...] Tú eres la hembra, yo soy la macha. (p. 104)

La Japonesa es consciente de esa compleja ambigüedad, y maneja con maestría lo biológico y lo simbólico para no dislocar la identidad que la Manuela ha conformado; y de esa forma logra convencerla de tener relaciones sexuales con ella.

La Manuela no sólo invierte su identidad, sino que invierte todo un sistema familiar y económico. Tiene una hija signada por una doble inversión: nace de un padre que actúa como hembra en el acto sexual, pero que tiene la capacidad de procrear. Ser el padre de la Japonesita es lo opuesto a la expresión de la Manuela como bailadora de flamenco. Por otra parte, hay otra inversión en referencia al rol que cumple La Japonesita, la hija mujer, pues es ella quien administra el burdel, “quien lleva los pantalones” –deposita el dinero religiosamente todos los lunes–, y es la única virgen del burdel. En cambio, la Manuela, en cuanto travesti, adopta un valor de “hembra” en el sistema económico, como un objeto de posesión y transacción. Lo que lega a la hija, consecuentemente, no es lo que un padre dejaría en herencia –tradicionalmente, un apellido, una dote–, sino lo que una madre legaría; una ética, cuyo valor privilegiado es “pescarse un hombre” (seducción y prostitución). Por ejemplo, en una ocasión, la Manuela le dirá a la Japonesita: “Acuéstate con él, no seas tonta. Es regio. El hombre más macho de por aquí y tiene camión y todo y nos podría llevar a pasear”.

También observamos una inversión en la relación padre-hija en cuanto a los roles de protección y jerarquía, por ejemplo, cuando la Japonesita atemorizada le dice a la Manuela, su padre:

Ud. me tiene que defender si viene Pancho. La Manuela tiró las horquillas al suelo. Ya estaba bueno. ¿Para qué se hacía la tonta? ¿Quería que ella la

Manuela, se enfrentara con un machote como Pancho Vega? Que se diera cuenta de una vez por todas y que no siguiera contándose el cuento [...] Sabes muy bien que soy loca perdida, nunca nadie trató de ocultártelo. Y tú pidiéndome que te proteja: si voy a salir corriendo a esconderme como una gallina en cuanto llegue Pancho. Culpa suya no es ser su papá. (p. 48)

La Manuela a su vez desea ser su hija, envidia su juventud y sobre todo su condición de mujer. Dándole una vuelta de tuerca al “lugar común”, lo que envidia de ella es la ausencia del pene, la verdadera feminidad. Porque la Manuela sabe que nunca podrá enamorar a Pancho por la condición de su sexo original –ser un hombre–. Su condición paterna justamente le hace ser consciente de su identidad móvil, contradictoria, incoherente y falsa; y hace que se desdibuje su improvisada identidad:

La Manuela terminó de arreglar el pelo de la Japonesita [...] Era mujer. Ella se iba a quedar con Pancho. Él era hombre. Y viejo. Un maricón pobre y viejo. Una loca aficionada a las fiestas y al vino y a los trapos y a los hombres. [...] Pero de pronto la Japonesita le decía esa palabra (papá) y su propia imagen se borroneaba como si le hubiera caído encima una gota de agua y él entonces, se perdía de vista a sí misma, mismo, yo, misma no sé, él no sabe ni ve a la Manuela y no quedaba nada, esta pena, esta incapacidad, nada más, este gran borrón de agua en que naufraga. (p. 59)

En la novela, el vestido de española es mencionado treinta y siete veces, y cumple un rol vital para el funcionamiento de la historia y de los personajes. La máxima transformación de la Manuela, su identidad cabal como travesti, toma lugar en el burdel cuando realiza su espectáculo de bailarina de flamenco. Es importante notar que se trata de un acto que no ocurre en la calle ni a plena luz del día. Es una *performance* que tiene lugar en el escenario, dentro del marco del juego o de la ficción. Para su total existencia necesita un público que entre en el juego, donde “su peligro” se vuelva cómico y aceptado, pero amenazante. Tal vez, la principal función del vestido es ser el instrumento y el fin de su identidad móvil y contradictoria. El vestido refuerza la ambigüedad del personaje a través de una serie de funciones específicas: cubre los genitales masculinos, y significa una feminidad de mentira; para participar en ella hay que estar dentro del juego. El vestido cubre la edad, los achaques, oculta su condición desamparada de “maricón viejo”. Pero el traje también se daña, registra el paso del tiempo y su pasado dorado. Reinstaura la dialéctica central del personaje: ocultar el sexo *versus* revelarlo.

El vestido representa la metamorfosis que se produce a través de la ropa, que crea las condiciones para desarticular los roles sexuales del sistema. En su ropa de diario está presente su condición de papá, sus genitales masculinos, pero con el traje alcanza su máxima apariencia femenina. El vestido es el significante lúdico, que hace posible una serie de desplazamientos, identidades e inversiones, que articulan una sintaxis paralela al discurso oficial y que amenazan las prescripciones sociales. Su vestido de “bailaora” es un fetiche comunicante, ayuda a cumplir el propósito de conquistar a los hombres pero dentro de un juego de representaciones peligrosas.

Lo que la Manuela muestra, en especial en su número de flamenco, no es sólo la coexistencia en un solo cuerpo de significantes masculinos y femeninos, sino también la tensión, la repulsión, el antagonismo que esto crea privada y públicamente. El personaje de la Manuela cuestiona el orden establecido, inquieta la definición sexual de los hombres del pueblo –Don Alejo, Pancho, Octavio: los machos del pueblo– y denuncia “la trampa” de los absolutos. Las sensaciones y reacciones que suscita en ellos evidencian la ambigüedad y complejidad de la identidad sexual de cada uno de ellos y de lo azaroso de los cuerpos. Estos hombres asisten fervorosos al espectáculo y se sienten excitados por esta “bailarina”. Ya no podemos decir que Pancho es un hombre y punto, hay algo más contradictorio y complejo en él.

En las tres actuaciones con el vestido de española se articulan los tres grandes hitos de la historia, pero el traje termina siendo rasgado o desplazado del cuerpo que oculta, dando paso al trágico desenlace. Es en el tercer y último número de flamenco cuando Pancho y Octavio cumplen su venganza. Toman a la Manuela y la llevan lejos para violarla. En medio del campo rasgan su vestido, que es más que dañar una tela, es traspasar los límites, es romper la ilusión y dejar al descubierto el peligro de las categorías confusas. Cuando se rasga el vestido, se revela el verdadero nombre de la Manuela –Manuel González Astica–, y es cuando finaliza el juego: “Parada en el barro de la calzada mientras Octavio la paralizaba retorciéndole el brazo, la Manuela despertó. No era la Manuela. Era él, Manuel González Astica. Él. Y porque era él iban a hacerle daño y Manuel González Astica sintió terror” (p. 125).

Los dos “machos” del pueblo están excitados y prontos a violar a una glamorosa mujer que en realidad es un hombre viejo y flaco. Ellos se inquietarán y cuestionarán sus conductas, sus identidades. Pancho, tras dejarse besar por la Manuela, tendrá

la siguiente discusión con su cuñado: "Qué me voy a dejar besar por este maricón asqueroso, está loco, compadre, qué me voy a dejar hacer una cosa así. A ver Manuela ¿me besaste?" (p. 124). Y Pancho, al ver su machismo cuestionado y su honor mancillado, debe reafirmar su hombría mediante un acto brutal que suprime la ilusión del juego, y el acto sexual pasa a acto criminal. La Manuela sólo podía morir fuera del escenario, cuando se acaban el juego y la representación, y las personas involucradas toman conciencia del peligro del cuerpo y su investidura.

Donoso, como el título de la novela *–El lugar sin límites–*, propone un texto cuya dialéctica estructural consista en un simultáneo marcar y borrar límites, y en mostrar los peligros de transgredirlos. De esta forma se denuncia "la trampa" de los absolutos. En este caso, se denuncia la falacia de la cultura machista, ya que la respuesta masculina que el vestido español provoca evidencia la interiorización de un rol masculino adjudicado, y por ende, relativo, cuestionable y susceptible de ser cambiado. Por lo tanto, no hay UNA VERDAD, sino varias verdades interrelacionadas.

UN TRAVESTI FÍLMICO: "UNA MUJER ES MÁS AUTÉNTICA CUANTO MÁS SE PARECE A LO QUE HA SOÑADO DE SÍ MISMA"

La producción cinematográfica del director español Pedro Almodóvar, a través de películas como *¿Qué he hecho yo para merecer esto?* (1983), *Entre tinieblas* (1983), *La ley del deseo* (1986) y *Tacones lejanos* (1991), se inscribe en ese "cine menor" que, repitiendo, haciendo mímica y "personificando" cinematográficamente el cine de Hollywood y sus personajes, apuesta al papel de la cultura cinematográfica en la construcción de otra sexualidad. Una exploración de territorios desconocidos para la configuración de nuevas economías del placer, siempre excéntricas, siempre *queer*.

En *Todo sobre mi madre* (1999), Almodóvar nos ofrece una curiosa historia de géneros e identidades sexuales. Recordemos que la película narra la historia de Manuela, una enfermera de la Organización Nacional de Trasplantes cuyo hijo, al que estaba muy unida, muere en un accidente, debiendo enfrentarse paradójicamente al dilema de la donación de órganos de un ser querido. Poco antes, el muchacho había concluido un libro titulado *Todo sobre mi madre*, en el que expresaba su intranquilidad por no haber conocido a su padre, al que creía muerto.

En realidad, su padre está vivo y Manuela decide reencontrarse con él después de dieciocho años. Para eso viaja a Barcelona. Pero no es un padre cualquiera: Esteban es ahora Lola, un travesti del que ella huyó a Madrid mientras esperaba un hijo suyo; es adicto a la heroína y ahora agoniza por el virus del sida. Al llegar a esa ciudad conoce y se reencuentra con una serie de personas que desafían las nociones de género. Huma y Nina, dos actrices lesbianas a quienes admira; la Agrado, un travesti que fue una de sus mejores amigas en el pasado; la Hermana Rosa, una monja que trabaja en la reinserción social de prostitutas y travestis y que queda embarazada de Lola y se contagia del VIH; la madre de la monja, una ácida burguesa catalana que no comprende la vocación de su hija. Es así como los asuntos de maternidad, los roles sexuales y la construcción del género son explorados mediante operaciones excéntricas. La figura de la masculinidad se profana a través del travestismo de Lola (Toni Cantó) y la amnesia del padre de la Hermana Rosa (Penélope Cruz). Y la maternidad se disocia de la escena institucional de la familia; y el deseo y el amor circulan de manera obtusa mediante la puesta en escena del homoerotismo y las formas *queer* de configuración de la subjetividad. En estas constelaciones familiares destaca que Manuela termine cuidando a Rosa durante su delicado embarazo, para quedarse con el bebe tras su muerte, y que Lola (Esteban), pese a su travestismo, sea capaz de engendrar dos niños (y, por tanto, de atraer a dos mujeres heterosexuales), a otros dos Esteban.

Hay muchos vericuetos de la historia narrada en código de melodrama, pero nos concentraremos en el universo *queer* —monjas embarazadas, lesbianas, parejas gay, drogadictos, amantes transexuales, travestis, inmigrantes y *drag queens*—, y entre ellos, en el personaje de la Agrado.

Agrado (interpretado por la actriz Antonia San Juan) es la travesti desenfadada, que tras una serie de asaltos decide “dejar la calle” o la prostitución. Auxiliada por Manuela tras el reencuentro, y al amparo de la hermana Rosa, cambia de rumbo. Es así como se convierte en la asistente de las actrices de *Un tranvía llamado deseo* de Tennessee Williams. Una noche, cuando las protagonistas, tras tener una fuerte pelea, no pueden acudir a la función, es ella la encargada de dar la noticia al público, no sin antes ofrecer que contará su vida a quienes se queden en la sala. Entre murmullos y risas, pocos asistentes se van. Agrado hace una “puesta en escena” de su libreto personal en un memorable monólogo que comienza con: “Me llaman la Agrado, porque sólo he pretendido hacerle la vida agradable a los demás [...] Antes era un camionero y me dedicaba a tener encuentros sexuales en diversos lugares, yo hacía la carrera en los puentes, cerca del cementerio [...]

Además de agradable, soy muy auténtica [...]” A continuación da la lista detallada de todas las operaciones quirúrgicas a las que se ha sometido para ser auténtica, y su correspondiente precio, en pesetas:

... Rasgado de ojos, 80 mil, silicona en labio, frente, pómulo, cadera y culo [...] el litro está a sesenta mil pesetas. Echad vosotros la cuenta, porque yo ya la he perdido [...] ¿Tetas? Dos. Que no soy ningún monstruo. Setenta cada una, pero ésas las tengo muy amortizadas [...] Me ha costado mucho ser auténtica. Pero no hay que ser tacaña con todo lo relacionado con nuestro aspecto. Porque una mujer es más auténtica cuanto más se parece a lo que ha soñado de sí misma.

El público aplaude, Agrado lo ha conquistado. Y cuán pertinente es este “soñarse a sí misma” como construcción de género, como puesta en escena de ese género que se elige, como certero resumen de la política de la subjetividad *queer*. En este sentido, el filme es en sí mismo una “máquina de devenir”, en el que confluyen discursos y cuerpos *queer* dentro de un lenguaje mayor. La Agrado cuenta a la audiencia la historia de cómo *ha devenido auténtica*, construyéndose un cuerpo nuevo, diferente del suyo pero guardando sus genitales masculinos. Su sueño de autenticidad se vincula a la capacidad de actuar, fingir, mentir, transformarse, improvisar. Pero no perdamos de vista que es una autenticidad que se basa en el artificio (siliconas, operaciones, depilación láser, maquillaje, etcétera)⁶. La Agrado hace promoción de su cuerpo para venderse como mercancía en el campo erótico. En la película, ella atrae a hombres y mujeres, a homosexuales y heterosexuales; su subjetividad se ubica en los intersticios y los márgenes de las narraciones culturales, para explorar nuevos circuitos del deseo, nuevos territorios corporales, nuevas instancias críticas a las construcciones culturales. Como sostiene Víctor Manuel Rodríguez, el caso del travesti en este filme trasciende la anécdota de un caso gracioso:

son identidades minoritarias y marginales, no tanto en el sentido en que se articulan en torno a un sujeto idílico, que fundamenta su relación con la cultura a través de un pasado mítico que ya no es, o a la posibilidad de un futuro que de manera peligrosa quiere ser hegemónico; si no en tanto que son minorías que funcionan de manera suplementaria a las narrativas de la Nación, la Historia, la Comunidad: son el sucio en el ojo de la tradición, son aquello que le impide a las narraciones culturales ubicarse como únicas, trascendentes y universales. (Rodríguez, 2002: 112)

6 En esto del artificio es curioso que la madre de Rosa sea un ama de casa que falsifica cuadros.

En este sentido, Almodóvar hace un “cine menor” que produce una interpelación al espectador que niega la identificación y, en su lugar, da valor a la diferenciación, al devenir otro, al ser menor. Un devenir “menor” circunscrito en la tragedia: la muerte del hijo por un accidente automovilístico, el virus del sida, la muerte en el parto. No olvidemos la última escena, cuando finalmente la Manuela encuentra a Lola en el cementerio donde entierran a Rosa, y Lola le dice: “No eres un ser humano, eres una epidemia”. Pero hay salida, un cierto final feliz, cuando Lola, moribunda a causa del sida, puede abrazar al hijo que le ha dado Rosa. El otro que es el niño, que ha heredado el mal, termina neutralizando el virus sin explicación.

UN TRAVESTI EN LA CRÓNICA: “EN TODO GAY HAY UNA LOCA QUE SE DESVISTE FRENTE AL ESPEJO”

Pedro Lemebel⁷ (Santiago, 1949) es un escritor y artista visual que se dio a conocer en la década de los 80 como integrante del colectivo de arte conocido como “Yeguas del Apocalipsis”, junto a Francisco Casas, realizando una destacada labor en instalaciones y *performances* bajo el régimen de Augusto Pinochet (1973-1988). Hay que considerar que durante la dictadura, y en todo gobierno autoritario, la palabra oral y el cuerpo son a veces instrumentos sediciosos más posibles y efectivos que las letras. Conscientes de esto, el colectivo protagonizó algunas memorables *performances* urbanas: pasearse a caballo desnudos por las calles de Santiago, presentarse a un congreso del Partido Comunista con plumas de *vedette* o repartir preservativos en la Feria del Libro.

El trabajo de Lemebel luego se concentró en la literatura, desarrollando una particular escritura de la crónica torrencial, una suerte de neobarroco popular que cruza escenarios urbanos marginales y deseos transgresores. Ha publicado, entre otros libros, *La esquina es mi corazón* (1995), *De perlas y cicatrices. Crónicas radiales* (1998), *Loco afán. Crónicas de sidario* (1996), con los que gana un reconocimiento definitivo. El epígrafe de su primer libro de crónicas, es del poeta argentino Néstor Perlongher, y dice: “Errar es un sumergimiento en los olores y los sabores, en las sensaciones de la ciudad. El cuerpo que yerra ‘conoce’ en/con su desplazamiento”. En congruencia con este conjunto de textos, podría verse

⁷ Recientemente ha publicado *Zanjón de la Aguada* y *A flor de boca*. En los años recientes ha gozado de becas otorgadas por el Consejo Nacional del Libro y la Lectura, y la Fundación Guggenheim.

como una imagen cubista de una ciudad sin centro por donde se merodea buscando, equivocándose, desatando pulsiones, y donde las identidades se hacen, se definen a medida que se desplazan. Para Lemebel, la ciudad es un escenario donde se despliega el deseo ilícito del travesti popular o “la loca”.

La esquina es mi corazón recoge una serie de crónicas publicadas en la revista *Página Abierta* desde el año 89, a inicios de la democracia, que elaboró como abanico de “postales homosexuales” de la ciudad, dibujando el mapa urbano del deseo homosexual, con la elaboración del *voyeur* pillado en el acto. Un *voyeur* que mira en el espejo de su ojo en el fondo. Es así como la académica Soledad Bianchi define el libro como “un álbum fotográfico urbano donde cada una de las imágenes no sería una foto estática sino una suerte de paneo por sitios, situaciones, personajes, ambientes, sentimientos. Todo esto contemplado por ojos homosexuales y travestis que se deslizan, recorren, rescatan y revelan ángulos –topográficos y humanos– secretos, ocultos y ocultados”⁸. Bianchi habla del poder de la mirada como instrumento de escritura, donde estas crónicas urbanas registran las trayectorias de pies y ojos, donde nada queda prohibido ni censurado. De este modo, podemos completar una cartografía de la ciudad –específicamente de Santiago– bajo una nueva mirada. Cada texto no es sólo un fragmento por su extensión sino, asimismo, por el recorte de la mirada que se traduce en ágiles enfoques parciales. Está la mirada de “la ciudad como soporte”, donde ésta no es un escenario de palabras sino un escenario donde la poesía y el deseo se consuman en una acción de arte. Lemebel nos hace ver lo que no queremos ver, devela y revela.

En los textos escribe sobre cuerpos que se restriegan unos contra otros en autobuses repletos, en parques, en casas de baños, en solares baldíos. Como sostiene la académica estadounidense Jean Franco, es la visión de sujetos que cruzan la urbe con una libido salvaje, latente, ávida; el deseo incontrolado de sus personajes marginales es tan anónimo como compartido; en especial, es la visión del sujeto travestido, en particular, quien impone límites peligrosos, burlándose de la vigilancia del “Estado pero expuesto a la violencia azarosa de quienes se sienten atraídos y rechazan esa ambigüedad sexual. Pero más allá de todo hay una ciudad de partes humanas –anos, penes, muslos– que emiten sudores y olores, que provocan dolor y placer. Miembros, órganos, pieles que intentan inscribir su deseo en un cuerpo otro” (Franco, 2003: 299-300). A su vez, las crónicas son episodios urbanos y eróticos que insinúan el desplazamiento del centro hacia periferias, los arrabales

⁸ Bianchi (1997b): “Un guante de áspero terciopelo, la escritura de Pedro Lemebel”.

y las marginalidades, en un frecuente ambiente nocturno. Espacios tales como penumbras de cine, humedades frías de Parque Forestal, la oscuridad de la cárcel, los espacios de los cuarteles militares, las calles del Santiago antiguo. Un entramado clandestino que muestra que hay cientos de amores y encuentros sexuales para seguir contando, para seguir inventando y decorando descarada y literariamente, siempre en el límite de lo prohibido y lo asombroso. La ciudad puede ser entendida, además, a través de una estructura de espacios prohibidos, deseantes, donde circula el cuerpo del travesti. En la crónica “Homoeróticas”, parece que el propio Lemebel sintetiza la mirada de una ciudad y un deseo homosexual y marginal: “La ciudad testimonia estos recorridos en el apunte peatonal que altera las rutas con la pulsión dionisiaca del desvío. La ciudad redobla su imaginario civil en el culebreo alocado que hurga en los rincones del deseo proscrito”⁹.

Lemebel, en su trabajo de cronista, se inclina por las homosexualidades que quiebran el falogocentrismo (Derrida), que han ganado un lugar en la ciencia y en la política de Estado. Por ejemplo, en Chile hace sólo diez años cambió la ley que condenaba la sodomía inscrita en el Artículo 35 de la Constitución civil. Pero el camino legal y el de la mentalidad van por sendas distintas, todavía queda el desafío de la inserción de la cuestión homosexual en lo social. Todo lo cual sugiere que el nombre multiplicado dirime en el cuerpo del lenguaje la prohibición del cuerpo transgresivo: contra la reducción del habla que lo condena, sanciona, persigue y victimiza, este derroche nominal transfiere este cuerpo a la zona acrecentada de significación permutante, donde la identidad es una máscara y el sujeto es una mascarada.

Yo no privilegio el sexo, el falo a falo, eso me da lo mismo, eso ocurre en las cárceles, en el servicio militar donde los hombres practican la homosexualidad y después salen. Ellos no son homosexuales, es algo circunstancial. Creo que a futuro la homosexualidad va a ser una práctica entre los hombres, en cuanto a ese technicolor, ese tornasol que tiene en sus alas simbólicas el pensarse loca desaparezca, para caer en esa concepción neofascista del macho a macho. Ahí habría un triunfo de la homosexualidad capitalista. (Lemebel, 2000: 76)

También consciente de la complejidad del mundo sexual, da cuenta de la verdad y del lugar del travesti en ese entramado de poderes y discursos. Pero cuidado, no toda homosexualidad sería “menor”, y es así como Lemebel distingue:

9 <http://lemebel.blogspot.com/2005/11/homoeroticas-urbanas-o-apuntes-prfugos.html>

Primero el mundo homosexual es un universo enorme lleno de matices. Yo te podría hablar desde el mariconaje guerrero que yo practico nada más. No todas las homosexualidades tienen que ver con este discurso. Existe una homosexualidad gay, blanca, apolínea que se adosa al poder por conveniencia. En ese sentido hay minorías dentro de las minorías, lugares que son triplemente segregados como lo es el travestismo. No el travestismo del show que ocupa su lugar en el circo de las comunicaciones, sino que el travestismo prostibular. El que se juega en la calle, el que se juega al filo de la calle, ese es segregado dentro del mundo gay, o también son segregados los homosexuales más evidentes en este mundo masculino. Aquí en Chile por ejemplo, donde yo vivo que es una población¹⁰, lo gay se entiende como una rara ecología, “qué es eso”, un cierto arribismo de comerse la palabrita y sustituirla por otras, de encubrir las otras categorías que han recreado tanto la homofobia como el folklore homosexual. Son palabras de agresión a lo homosexual, como el “coliza” o “tereso”, que al usarlas yo, las descargo de esa energía brutal.

Lemebel imita el gesto de apropiarse del insulto, así como lo hizo la teoría *queer* con su denominación, revirtiendo el menosprecio en estrategia de poder, en categoría de distinción. Pero en esa estrategia está alerta a distinguir las homosexualidades que se adosan, que resisten a las formas hegemónicas. Es por eso que distingue a la “la loca” y al gay apolíneo: “son categorías distintas pero no contrapuestas”: de esta forma asegura que “en todo gay hay una loca que se desviste frente al espejo, privadamente”. Pero en ese “fetichismo de la femme exagerada también hay un enganche con la madre, un lugar emotivo. Pero más allá de eso, y es lo que me interesa a mí, me interesa lo homosexual como una construcción cultural, como una otra forma de pensarse” (2000: 76). Una otra forma de imaginar el mundo, no sólo desde la teoría homosexual sino desde todos los lugares agredidos y dejados de lado por esta maquinaria neoliberal y globalizante. “Yo sigo apostando por esos lugares mínimos, a pérdida” (2000: 76). Y siguiendo con estas distinciones dentro del complejo universo homosexual, Lemebel es crítico de algunas de las operaciones *queer*, comprende la evolución de las regulaciones del *establishment* y los peligros del “empoderamiento”:

... lo gay no es sinónimo de travesti, marica, trolo, camionera, marimacho o transgénero. Estos últimos flujos del desbande sexual aparecen encintados como multitudes *queer* después de que lo gay obtuvo su conservador reconocimiento. Quizá son estas categorías las que pueden alterar el itinerario de los azahares gay tan cómodos en el status de la legalización. Nunca fui tan ingenuo ni tan iluso como para jactarme de que la elección erótica me

10 En Chile se usa para villas miseria o barrios marginales.

convertía en la condesa de la resistencia, siempre supe que existía la homosexualidad fascista y burguesa ahorcada en la corbata de su auto-represión¹¹.

Estas identidades, en Chile, y seguramente en otras partes, han dialogado con las mujeres, generando una complicidad, porque, siguiendo a Deleuze, todo devenir minoritario pasa por un devenir mujer. Evidentemente, pasa por ahí, se constituye y hace cómplice en esa matriz. Lemebel afirma:

... toda minoría gay, sexual, étnica pasa por el devenir mujer. Y más allá de eso, esto puede sonar como eslogan, y es que todo lo que yo he aprendido lo he aprendido de ese lugar –la mujer– en términos de confrontación a lo dominante, a lo fálico. Y de alguna manera eso ha sido mi vida, una oblicuidad a lo dominante. (2000: 76)

CUERPOS QUE INTERROGAN Y ENUNCIAN

El cuerpo travesti nos interroga una y otra vez: ¿es hombre o mujer? Una pregunta que no tiene respuesta. Porque elegir un género es una posibilidad de construirse. Se trata de un proceso de interpretación de las normas culturales. El travesti perturba la narrativa tradicional, cuenta una nueva historia, es una representación distinta. Supera la estructura ideológica como yo/otro, sujeto/objeto, materialidad/idealización, o realidad/ilusión, propias de la reconstrucción; va más allá de las oposiciones. El travestismo no es un binarismo ni tiene noción de jerarquía, de dominio de uno sobre otro. La posición de travesti tensa el escenario contradiciendo la visión histórica de la mujer como alguien que trabaja contra Edipo, y problematizando la narrativa del cuerpo femenino y del cuerpo masculino. La innovación narrativa está en la representación del cuerpo femenino no como una falta de femineidad que se completa o erradica por el deseo masculino, sino como un cuerpo que es y no es femenino y masculino; como dos mujeres diferentes que en conjunto habitan una posición de sujeto masculino desplazado, distinto.

Es importante recordar que travesti no es un sujeto sexual pasivo ni una mujer fálica. No tiene las atracciones de la madre fálica que representa la castración, y tampoco es la imagen pornográfica de las dos mujeres “femeninas” que buscan un

¹¹ <http://www.casa.cult.cu/semanadelautor/lemebel/iframeentrevista.htm>

hombre para llenar la brecha que existe entre ellas. Esta estructura establece una subjetividad femenina que interrumpe el flujo edípico porque cuestiona la primacía del falo masculino, descentraliza el mito de Edipo. Fuerza a este mito a reanalizar el deseo y su dirección. De esta forma, se independiza de los discursos de poder, entrando en el ámbito de lo irrepresentable.

Los travestis son un colectivo menor que ocupa posiciones paradójicas desde donde es posible imaginar una variedad de posibilidades que permitan reordenar las relaciones entre conductas sexuales, identidades eróticas, construcciones de género, formas de saber, regímenes de enunciación, lógicas de representación, modos de autoconformación y prácticas comunitarias para reestructurar las relaciones entre el saber y el ser, el poder y el ser y el propio ser. El sujeto travesti está ahí desafiando a las ciencias sociales, a las ciencias biológicas, a la psicología, al estatus cívico, estipulando, jugando con la idea de que existen tantos géneros como personas. Como sostiene Lemebel, aún está pendiente ver en el homosexual, en el travesti, “un devenir más en este abanico múltiple y polimorfo de la sexualidad en evolución y constante cambio. Tal vez, la homosexualidad pudiera ser una parada en esta evolución y ser una sexualidad por venir, por hacerse” (2000: 76).

BIBLIOGRAFÍA

- Bianchi**, Soledad (1997a). “Travestismo: la infidelidad del disfraz”. Ponencia *Ciclo de Género, Educación y Cultura “Conjurando lo perverso. Lo femenino: presencia, supervivencia”*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. En <http://www2.cyberhumanitatis.uchile.cl/03/textos/SBIANCHI.HTML> (septiembre de 2006).
- (1997b). “Un guante de áspero terciopelo, la escritura de Pedro Lemebel”. Ponencia *Ciclo de Género, Educación y Cultura “Conjurando lo perverso. Lo femenino: presencia, supervivencia”*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. En <http://www2.cyberhumanitatis.uchile.cl/03/textos/SBIANCHI.HTML> (septiembre de 2006).
- Deleuze**, Gilles (1996). *Crítica y clínica*. Barcelona: Anagrama.
- Deleuze**, Gilles y Felix Guattari (1999). *Kafka, por una literatura menor*. México DF: Era.
- Derrida**, Jacques (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- Donoso**, José (1966). *El lugar sin límites*. Santiago: Alfaguara, 1993.
- Foucault**, Michel (1999). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Franco**, Jean (2003). *Decadencia y caída de la ciudad letrada: la literatura latinoamericana durante la Guerra Fría*. Barcelona: Debate.
- Freud**, Sigmund (1929). “Una teoría sexual y otros ensayos”. En *Obras completas II*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Grau**, Olga (s. f.) *Entre aromos e identidades fracturadas*.
http://www.babelonline.net/home/004/ventaglio/Grau_fracturada.pdf
- Jeftanovic**, Andrea (2000). “El cronista de los márgenes (entrevista a Pedro Lemebel)”. *Revista Lucero* (Universidad de Berkeley), pp.74-79.
- Lemebel**, Pedro (1995). *La esquina es mi corazón*. Santiago: Cuarto Propio.
- (1998). *De perlas y cicatrices. Crónicas radiales*. Santiago: Cuarto Propio.
- (1996). *Loco afán. Crónicas de sidario*. Santiago: Lom.
<http://www.emol.com>
<http://www.oms.org>
<http://www.todosobremimadre.com>
- Entrevista a Pedro Lemebel en <http://www.casa.cult.cu/semanadelautor/lemebel/iframeentrevista.htm> (2000).
- Ludmer**, Josefina (1984). “Las tretas del débil”. *La sartén por el mango. Encuentro de escritoras latinoamericanas*. Río Piedras: Huracán, pp. 47-54.
- Rodríguez**, Víctor Manuel (2002). “Cine menor y performatividad queer”, *Universitas Humanística* (53): 109-119.
- Sarduy**, Severo (1969). *Escrito sobre un cuerpo*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Sontag**, Susan (1996). *La enfermedad y sus metáforas*. Madrid: Taurus.



Dejar nacer y querer vivir: gestión y gestación del cuerpo y de la vida

Zandra Pedraza Gómez

Los estudios del cuerpo y la correspondiente teoría social cuentan entre sus intereses los de reconocer y poner de manifiesto el carácter político intrínseco a las prácticas y los discursos relativos al cuerpo, es decir, registrar el cuerpo como el lugar, la condición o la entidad en la cual el poder se hace efectivo, en el individuo, y a través de él, en la sociedad. Esta corriente parece relacionada con el hecho de querer mostrar que la contundente evidencia de que el cuerpo existe, más allá de todo acto simbólico o cultural –el hecho de ser el cuerpo un dato fuerte para las ciencias sociales y, particularmente, para la antropología y la psicología, cuyo desarrollo se basa sólidamente en este reconocimiento–, puede llamar a engaños y es receptora de un cúmulo de fuerzas sociales que rebasan la mera constitución física. El surgimiento de los estudios sobre el cuerpo a partir de los años ochenta ha estado particularmente acompañado del esfuerzo por dilucidar las dimensiones simbólicas, prácticas y políticas de un fenómeno de existencia material incuestionable, asible a la manera de una sustancia en el laboratorio. Esa misma propiedad es el principal elemento que convierte al cuerpo en objetivo y plataforma de la acción social, cultural y simbólica, lo que la hace posible, y por ello mismo, por ser la encarnación misma de la vida, ha de comprenderse como elemento primordial del orden social y de la acción política.

Sea que los estudios relativos al cuerpo se ocupen de aspectos externos como la apariencia, el comportamiento, el vestido, las marcas en la piel, el arreglo o las intervenciones estéticas, sea que traten la expresión y configuración de la corporalidad y la subjetividad en clave de género, que expongan las tecnologías que inculcaron disciplina y normalizaron al individuo moderno, o exploren las concepciones de la salud y del tratamiento de la enfermedad, en todos los casos se encuentra la intención de dilucidar las relaciones de poder involucradas en tales procesos, bien como parte del ejercicio de gobierno, como acción del individuo sobre sí mismo, o bien como un aspecto sustancial de las relaciones humanas que

tejen el orden social a través de los vínculos y de la interacción que guían tales pautas.

En el desarrollo de la teoría social, los estudios del cuerpo dieron un paso adelante cuando el viraje interpretativo de los años 80 se propuso sobrepasar las limitaciones de las orientaciones concentradas en los aspectos lingüísticos –como parte de las cuales el lenguaje y las modalidades del discurso habían ganado mucha atención–, para favorecer los modelos analíticos centrados en el sentido hermenéutico y simbólico. Sin embargo, en la medida en que la acción individual y su relación con creencias y valores no se encuentra siempre expresada lingüísticamente, y por cuanto no todo conocimiento adquiere forma verbal, el cuerpo surge como recurso metodológico con el cual se espera, si no superar, sí al menos hacer porosas las barreras entre concepciones biológicas y culturales, entre la acción individual y el peso de la estructura social, entre las divisiones de naturaleza y cultura, pero también lograr mayor comprensión sobre las formas operativas del poder en dimensiones distintas de las que alcanza a revelar el análisis de los enunciados discursivos.

Además de evidenciar en el cuerpo los efectos de la tensión saber/poder, traducidos en categorías clásicas de ordenamiento social moderno como el género, la edad, la raza, la clase y la etnia, se espera también ver en él el efecto de estas variables sobre la acción individual y aprehender incluso sus manifestaciones subjetivas. El cuerpo tiende así a componerse teórica y metodológicamente como un recurso que permite un mayor equilibrio en la consideración de aspectos macro y microestructurales, de la encarnación de formaciones simbólicas, de la presencia de la tradición en la acción individual, pero también de la capacidad de transformación que yace en la persona.

BIOPODER Y ESTÉTICO-POLÍTICA

No sorprende entonces la incidencia que ha tenido la analítica interpretativa del poder propuesta por Michel Foucault en la comprensión y el tipo de temas explorados en los estudios del cuerpo. Tanto si se examinan las investigaciones generales sobre historia del cuerpo¹, historia de la pedagogía y la infancia², historia

1 Pueden consultarse, por ejemplo: Barrán, 1995; Corbin *et al.*, 2005; Feher *et al.*, 1989; Fergusson, 1997; Le Breton, 1990; Vigarello, 1975.

2 Ver Delgado, 1998; Larrosa, 1995; Loux, 1979.

de las mujeres y su cuerpo³, como los análisis acerca de la ciencia y la comprensión y representación de la idea del cuerpo⁴, de la población de jóvenes⁵ o del desarrollo de tecnologías genómicas y moleculares de transformación del cuerpo⁶, se advierte la reiteración las interpretaciones de estos fenómenos formuladas bajo las categorías “anátomo-política” y “biopolítica”. En los estudios del cuerpo reina un consenso en torno a que éste se puede entender como una construcción del ejercicio del poder que al mismo tiempo lo ejerce y es receptor de él. Tal condición se expresa muy a menudo a través de un análisis en el cual, como derivación de las concepciones de la antropología filosófica y de la fenomenología, el cuerpo resulta trasunto de la subjetividad, fruto de la condición abierta e inacabada del ser humano y forma concreta de la manera como se realiza el conocimiento humano⁷.

En este panorama se reconoce que el ejercicio del biopoder ha sufrido transformaciones importantes, en la medida en que tanto los mecanismos y tecnologías empleados para disciplinar al individuo a través del cuerpo como los de regulación y control de la población se ponen en práctica con base en un conjunto dinámico de discursos y de recursos prácticos que constantemente desvían, reorientan o modifican sus propósitos⁸. Las evoluciones teóricas de mayor impacto en la actualidad provienen de las interpretaciones que ofrecen Agamben (1998: 19), Hardt y Negri (2000), Rabinow (1999) y Rose (2006), respecto del campo de concentración, el imperio y el laboratorio. Todas han retoñado en el terreno del

3 Entre otras, se destacan las de Brumberg, 1997; Duby y Perrot, 1990; Laqueur, 1987 y 1999; Perrot, 1984.

4 Conboy *et al.*, 1997; Haraway, 1991; Jordanova, 1989 y 1999; Stafford, 1991.

5 Barrán, 1996; Levi y Schmitt, 1996.

6 Crary y Kwinter, 1992; Duden y Noeres, 2002; Rabinow, 2003; Rose 2006.

7 Gehlen, 1940; Laín Entralgo, 1989; Falk, 1994; Levy, 1993.

8 Es claro que la definición del ejercicio del biopoder supone que el disciplinamiento anátomo-político ocurrido con cierto grado de éxito, el suficiente, al menos, para que los principios de control, incluso los desterritorializados, se hagan efectivos por decisión propia e incluso por convicción de las personas. Por tanto, al establecer que la biopolítica es la forma por antonomasia de control de la población, debe entenderse que lo es precisamente porque las formas disciplinarias han sido aceptadas y adoptadas en la vida social, sin que, en general, sean objeto de mayor resistencia. El hecho de que las disciplinas de las ciencias sociales se ocupen de introducir la sospecha y develar el funcionamiento de tales mecanismos no significa que se establezca una resistencia efectiva en la reproducción cotidiana de tales principios: no se trata de eliminar la escuela, las prácticas higiénicas o el trabajo; por el contrario, todas estos elementos, básicos en el ordenamiento anátomo-político, están ya en la actualidad consignados como derechos. Las luchas en torno a dichos derechos se orientan a garantizarlos, a expandirlos, a ampliar la participación de la población en las decisiones relativas a ellos, en fin, a reproducirlos de manera que satisfagan las demandas concernientes a su aplicación. Es aquí donde otro avance importante en los estudios del cuerpo se expone tanto en los conceptos de *habitus* y de *hexis* que Bourdieu propuso para enfatizar en la naturalización de los procesos de reproducción social de la diferencia a través de la práctica, como en el análisis de larga duración en el que Norbert Elias identifica mecanismos civilizatorios específicos que atañen a la transformación de las costumbres.

análisis del biopoder que Foucault asoció con la evolución de las formas jurídicas hacia el Estado liberal. Dentro de estas variantes de estudios del biopoder, los abordajes de la biopolítica se distancian de los que prefieren la anátomo-política: Agamben explora el uso de regímenes de poder en las dos expresiones de la vida que afectan la comprensión del cuerpo, mientras que Hardt y Negri se han orientado a desvelar las condiciones del trabajo inmaterial postfordista en lo que su uso de la noción de cuerpo social concibe como multitud. Rabinow parece inclinado a los microprocesos disciplinarios que la biotecnología ejerce en el laboratorio sobre la información genética y, como Rose, quien se ocupa en el mismo sentido de una anátomo-política molecular, ha optado por analizar formas de ejercicio del biopoder específicamente enfocadas a indagar los procesos vitales, en expresiones desencarnadas. El mismo Rose, sin embargo, había incursionado previamente en formas de análisis del biopoder más orientadas a tecnologías anátomo-políticas que involucran las formas de producción de sí provenientes del auge y de la popularización de los psicoseberes (Rose, 1989).

Junto con los estudios acerca del ejercicio del biopoder en el cuerpo individual y social, también ha prosperado y se ha fortalecido la resistencia a los procesos de disciplinamiento y regulación, a la orden del día siempre que se ha propagado y ejecutado el propósito de contener y canalizar las formas de vida, individuales y colectivas. A este proceso de resistencia, avance del biopoder y contestación se han sumado las fuerzas discursivas de las disciplinas científicas –tanto sociales como naturales–, el desarrollo de varias concepciones de derechos y la influencia de múltiples perspectivas sobre la constitución de los seres humanos, su cuerpo, su salud y el sentido de su existencia, pruebas todas ellas de comprensiones que han sido o son usuales en lo que cabe llamar la lógica epistemológica occidental⁹, las cuales no necesariamente muestran simultaneidad y congruencia en sus interpretaciones. Así, en las luchas prácticas y simbólicas que se sostienen en la actualidad en torno del biopoder concurren nociones a menudo discordantes acerca del sentido de la vida y su definición, de la noción de ser humano y de la concepción del cuerpo.

Llama la atención que en estas luchas no solamente se invoquen argumentos surgidos y establecidos por los regímenes que ejercieron un poder soberano (es decir, que de manera preponderante recurrieron a la vía anátomo-política) y otros promovidos por los regímenes de gobierno del Estado liberal de los estados

9 Lo que es producto de la Cultura (Dussel, 2000) que fundamenta ideológicamente la existencia de Occidente (Mignolo, 2000).

nacionales, cimentados en las concepciones y las tecnologías biopolíticas reguladoras, sino que una dimensión adicional haya arraigado en la perspectiva antropológica comprometida con luchas en las que el cuerpo aparece como bastión: la subjetividad. Esto sugiere que las reivindicaciones de contenido subjetivo dan voz a argumentos tocantes a las formas, no sólo de entenderse, sino de sentirse las personas. Se agota la disposición de callar, ocultar o pretender modificar estas percepciones subjetivas para ajustarlas a ideales sociales, y se hacen reclamos enfáticos para que sean atendidas. La consagración del derecho al libre desarrollo de la personalidad en el Artículo 16 de la Constitución Política de Colombia es un ejemplo sobresaliente de esta tendencia, respaldada por el Artículo 18 de la misma carta, que proclama la libertad de conciencia.

Otras nociones que invocan en la carta principios fundamentales abiertamente subjetivos son el respeto de la dignidad (Art. 1º) y la primacía de los derechos inalienables de la persona (Art. 5º). También en estos casos serán percepciones subjetivas las que se esgriman a la hora de reivindicar y resolver las demandas ocasionadas por tales principios. Con todo, no debe olvidarse que la actividad subjetiva no puede concebirse al margen de los contenidos sociales que la informan, de la misma manera que el sentido de la corporalidad engloba un pensamiento social.

Esta situación me conduce a considerar que va tomando forma y gana fuerza un régimen estético-político que paulatinamente incide en las legislaciones nacionales, en especial por estar sus principios antropológicos ya presentes en las disposiciones de los organismos internacionales o de organizaciones y movimientos sociales que propugnan diversos derechos y perspectivas de índole subjetiva. Además de los efectos puramente discursivos que se surten, me interesa observar lo que sucede con la difusión de principios subjetivos que terminan por ganar un papel importante en la autoconcepción de diversos grupos y movimientos sociales, y facilitan reivindicaciones y acciones que dan vía libre a formas de vida congruentes con expresiones subjetivas específicas. A la vez, estas demandas introducen en las querellas públicas nuevas concepciones antropológicas que no siempre hacen parte del conjunto de argumentos jurídicos con los que se dirimen y legislan los asuntos debatidos, por lo que se dificulta tomar decisiones a favor de uno u otro sentido.

Uno de los fenómenos alrededor de los cuales se libran diversas luchas estético-políticas en la actualidad, es el que se ocupa de la vida. En este caso, los dos

hechos que desde el punto de vista de las ciencias biológicas enmarcan el fenómeno de la vida, a saber, el nacimiento y la muerte, han entrado en los últimos años en la arena de los debates públicos y han puesto en discusión, y han expuesto, ciertos recursos básicos con que se formula la biopolítica. Este cuestionamiento suspende, al menos parcialmente, la posibilidad del ejercicio biopolítico unilateral a rajatabla. Lo suspende porque las biopolíticas, en tanto se incrementan y se tornan más cruentas las luchas por intervenir la regulación –no por eliminarla, sino por intervenir en el modo de llevarse éstas a cabo, debido a la creciente voluntad de la población de participar en ello–, no pueden pensarse ya como meras formas de control unidireccional sobre la vida, a la manera que la biología, como ciencia que da soporte al biopoder, puede definir la vida. Las luchas por intervenir la regulación, por modificarla en favor de determinadas preferencias, se libran también en una arena en la que concurren fuerzas de carácter subjetivo, es decir, estético. Es, entonces, en función de lo que personas o grupos con intereses subjetivos específicos entienden por vida como se entablan tales luchas. Y en las luchas por vivir la vida, por gestionarla de formas concretas, el cuerpo se presenta como baluarte. El cuerpo aparece allí como algo más que el mero resultado de las visiones anatómica y fisiológica que disciplinaron el panóptico y sus tecnologías; resulta ser algo más que la dispersión de riesgos, información y cifras que regulan las actividades cotidianas de las personas, para traducirlas en conceptos estadísticos: el cuerpo se postula como esencia misma de humanidad, entramado corpo-afectivo en que los seres humanos se reconocen sensible, mental y afectivamente. En estas luchas, el cuerpo no se esgrime –a la manera académica– como producto del discurso, sino estéticamente como la expresión misma de la vida.

Se trata sin duda de una óptica histórico-antropológica propia del desarrollo de lo que esta misma visión produjo como el mundo occidental, moderno y civilizado. En ese horizonte, los seres humanos se comprenden a sí mismos, y de forma cada vez más radical, como seres estéticos, por lo que las formas jurídicas y de gobierno que pueden ordenar sus vidas, al igual que las de las diversas sociedades en que se organizan, se han de proclamar paulatinamente como estético-políticas.

La propuesta de análisis que sigue se concentra en los que considero son dos elementos destacados de esta discusión: el cuerpo y la vida. A esto se suma la importante diferencia que reina respecto de ellos, por cuanto su interpretación varía sustancialmente según los sujetos que los emplean y la concepción de derechos en nombre de la cual se hagan las reivindicaciones pertinentes. Si el ejercicio del poder soberano se concreta esquemáticamente en la posibilidad de

“hacer morir o dejar vivir” y la del poder regulador en la sentencia “hacer vivir y dejar morir”, la asimilación de los derechos humanos y de los diferentes principios abanderados por grupos y movimientos sociales que reclaman su subjetividad y especificidad aduciendo necesidades que deben ser reconocidas esboza un polo del biopoder distinto de los demarcados por los mandatos de la anátomo- y la biopolítica. Ante este nuevo horizonte, las luchas biopolíticas cuentan, tanto para la gestión como para el gobierno de la vida personal y colectiva, con postulados ajenos a las tecnologías panópticas y reguladoras.

La intromisión de los argumentos personales para gobernar la vida propia (resultado ellos mismos de la aplicación de tan diversos derechos) en lo atinente al nacimiento y la muerte, e incluso a la modificación corporal –lo que supone importantes cambios en la duración y forma que toma la vida misma de las personas–, se muestra en la densidad y turbulencia de los debates acerca de las acciones más decididas sobre las condiciones biológicas de la existencia humana: contracepción, aborto, eutanasia, trasplante de órganos, cirugías y procedimientos estéticos, intervenciones genéticas o manipulación de células madre. ¿Cómo debe vivirse la vida? ¿Qué la define? ¿Qué es el cuerpo en relación con ella? ¿De quién es y quién puede o debe intervenir en su desenvolvimiento? Se perfila un problema significativo para la antropología, que la emplaza en aspectos sustanciales, pues conmina a recordar el carácter del *Homo sapiens* como ser evolutivo, producto de lo que las propias transformaciones corporales le han permitido ser y de lo que él ha hecho para que dichas transformaciones ocurran. No hablamos ya del andar erecto, del desarrollo del lenguaje o del cuidado del niño indefenso hasta su maduración. Ahora podemos decidir si queremos o no vivir, y cómo lo queremos hacer. Y lo podemos decidir con respecto a nuestra propia vida, su duración y calidad. Ello incluye resolver si queremos reproducirnos, si tendremos una descendencia y cuándo y cómo la queremos, porque la evolución que hemos vivido y nos hemos prodigado mediante nuestra propia manera de entendernos, vivir y emplear nuestras disposiciones biosimbólicas nos permite ahora disponer de conocimientos, técnicas y múltiples recursos para controlar el cuerpo con que nos situamos históricamente, a fin de decidir cómo vamos a vivir, bajo qué circunstancias admitiremos la vida, cómo queremos ser humanos. Es lo que Glad (2006) expone como la nueva situación eugenésica, producto de los avances biomédicos y tecnológicos.

A esta altura, la antropología enfrenta la multiplicación de nociones acerca del cuerpo y de la vida que sirven a diferentes luchas y esgrimen variados conceptos

relacionados con ellos, según sean los intereses en juego. Las nociones sobre la vida oscilan entre las definiciones taxativas, pero no por ello menos vagas, que ofrece la biología, pasan por los desarrollos jurídicos de las distintas declaraciones que regulan las condiciones en que una vida humana digna debe realizarse, y llegan hasta lo que movimientos sociales concretos juzgan elementos sustanciales para que la vida de sus miembros pueda llamarse así. En este espectro caben lo mismo aspectos materiales e intangibles indicativos de bienestar (Cadena, 2004), que consideraciones humanitarias sobre el trato que deben recibir grupos específicos de personas (niños, desplazados, refugiados) o reivindicaciones sobre el derecho a terminar con la propia vida en caso de condiciones indignas (Vasco, 2006).

Es paradójico que no haya en estos usos una definición explícita ni de carácter científico ni de carácter ético sobre el cuerpo. El término apenas se menciona en los discursos jurídicos, que eluden emplear tal noción para fijar su contenido, así sea en lo que se refiere a la definición de la persona objeto del código civil o penal. Más allá de las consideraciones sobre el hábeas corpus, al régimen jurídico le es ajena una reflexión explícita sobre el cuerpo. Sin embargo, dada la evolución que han tenido al menos en el último medio siglo las nociones sobre ciudadanía, es ineludible el esfuerzo por precisar las cualidades antropológicas que abarca la idea de ciudadanía. Uno de los rasgos que aparecen crecientemente en las discusiones al respecto es el de la subjetividad, el cual había sido proscrito en las definiciones de la antropología de la Ilustración, y sobre cuyo fundamento diferentes movimientos sociales y grupos plantean hoy en día diversas exigencias de orden social y jurídico. Cuando surgen debates que involucran el pensamiento antropológico legítimo, como sucede cuando se intenta dilucidar el sentido del cuerpo, la subjetividad y la ciudadanía, nos encontramos frente a una discusión que, al combinar los cuerpos contemporáneos y la subjetividad ciudadana, remueve los fundamentos de las principales orientaciones antropológicas de la modernidad.

La tarea que sigue es formular la situación de una antropología localizada en el contexto cultural que dibuja el debate sobre la vida y los problemas con los que ese contexto nos confronta: aquello que nuestra propia historia nos ha llevado a producir como pensamiento antropológico propio. A continuación voy a exponer algunos pilares de este pensamiento, cómo ellos están imbricados en determinadas concepciones sobre el cuerpo y la vida, y, finalmente, cómo estos fundamentos repercuten en las formas que ha adquirido la noción de ciudadanía, precisamente por erigirse éstas sobre los primeros.

LA ANTROPOLOGÍA, EL CUERPO Y LA VIDA

El debate al que me voy a referir es, en mi opinión, uno de los más sobresalientes de la antropología de la modernidad, pues en él se entrecruzan hasta la confusión las ideas sobre la gestación y la gestión de la vida, asunto en el que se asientan la antropología moderna y sus modelos prácticos y simbólicos de ordenamiento social.

La antropología como ciencia social ha enfrentado en las últimas décadas dificultades para continuar definiéndose como el estudio del hombre. Los avances hechos por las ciencias sociales y humanas para comprender el alcance social y político de su conocimiento (de saberse como una disciplina producida en y para la acción colonial y de haber desentrañado los mecanismos que hicieron posible este ejercicio), así como el hecho de que la antropología haya avanzado en su crítica al efecto epistemológico y político de dicho conocimiento sobre el campo disciplinar, y también en su voluntad de reconocer el valor de los saberes, de las interpretaciones y de los agentes locales, han dejado a la etnología y a la antropología aplicada como campos expuestos a la interpelación permanente y a un cuestionamiento abierto de sus recursos interpretativos. Al volcar sus esfuerzos analíticos sobre el contexto cultural que condujo a tal resultado, al mirarse en el espejo, la antropología ha incursionado críticamente en ese contexto que la hizo posible, pero que también la ha obligado más recientemente a considerar cómo continuar. La principal cuestión, relativa a la condición de su campo de estudio, no puede ser planteada ya desde un afuera omnicompreensivo y ahistórico. Buena parte del esfuerzo actual se concentra justamente en precisar algunas de las condiciones en que deben volverse a formular las preguntas centrales para el ejercicio de la antropología, es decir, para inquirir por la condición humana y sus expresiones (Escobar, 2005: 234 y ss).

No podemos intentar comprender nuestra condición como seres humanos sin apelar a los recursos que el conocimiento, en cuanto forma por excelencia de concretarse la sociedad industrial-capitalista, ha puesto en circulación para hacer posible tal comprensión y, con base en ella, nuestra perspectiva de nuestro sentido como seres humanos. Por el modo como el conjunto de las sociedades occidentales, conjunto que empleo aquí en el tenor de la concepción de tales sociedades como moderno/coloniales (Quijano, 2000), ha resultado de la producción de conocimiento científico y del uso que se le ha dado a este conocimiento, la condición humana y las posibilidades de conocerla se han visto hondamente afectadas.

La inestabilidad que afecta a la noción de *condición humana* ha obligado a dar un rodeo al objeto de estudio de la antropología, que no se estabiliza al definirlo como *el hombre*. ¿Qué puede entonces conocer y estudiar la antropología acerca de los seres humanos? Un asunto básico, no el único sin duda, son las comprensiones de lo que entendemos por el ser humano y sus formas de expresión: el pensamiento antropológico. Para ello podemos recurrir a lo que en el mundo contemporáneo nos resulta más evidente, o sea, nuestra propia existencia, expresada principalmente en nuestra vida física, en el hecho de ser corporales y de que en la comprensión de la existencia se conjugan aspectos tan diversos como los neurológicos, psíquicos, biológicos y simbólicos, entre otros (Freund, 1988; Laín, 1989; Lyon y Barbalet, 1994; Shilling, 2003).

No es prudente incursionar en el pensamiento antropológico contemporáneo sin detenerse en las explicaciones disponibles acerca del cuerpo, ni es ésta la oportunidad para revisar los múltiples modelos explicativos propuestos sobre el tema y cuyo uso, generalmente parcial, se entremezcla con los que diferentes tradiciones exponen con respecto a la condición humana y al sentido del cuerpo en ello, y con los que nos han legado sistemas de representación de mayor vigencia en el pasado, como es el caso de los modelos ilustrados del cuerpo, varios de cuyos elementos emergen permanentemente en discusiones actuales. De ellos vale aquí recordar que en el transcurso de los cinco siglos que abarca la modernidad, el cuerpo pasó a ser, por antonomasia y pese a las tensiones casi insostenibles que conviven en esta noción, la entidad más clara de que disponemos para pensar al ser humano y, más particularmente, para pensarnos a nosotros mismos como habitantes y productores de la modernidad, como personas modernas.

No obstante, esta evidencia (que lo es porque el cuerpo en tanto materia y hecho biológicamente definido se impone a los ojos, que son nuestro principal recurso de conocimiento, el cual puede ser, además de visto, también medido y sopesado) no deja ni mucho menos por fuera de la discusión al yo soberano que habita ese cuerpo y ha llegado a pensarlo como lo viene haciendo en los últimos siglos. La construcción del sujeto fiduciario¹⁰ aparece, por lo tanto, como una de las principales áreas de exploración de la antropología contemporánea, en especial por el cúmulo de dificultades que coexisten entre el yo y el cuerpo, las cuales deben congeniar en esa identidad, con todo y las cualidades contradictorias de sus atributos.

10 Así ha designado Stone "... la manera eficaz de articular el vínculo (siempre político) entre cuerpo físico unitario y autoconciencia unitaria tal y como los entiende nuestra sociedad" (1992: 514).

En el campo de la antropología y, sobre todo, cuando se tiene interés en el sentido y la experiencia del cuerpo, la orientación genealógica ofrece la posibilidad de incluir con decisión el sentido de la práctica y de la acción del sujeto, así como el ejercicio del poder, es decir, la relación entre poder, saber y cuerpo. Si se sigue esta perspectiva, se aceptará que no hay una interpretación del cuerpo estable y, aún más, que a la relativa movilidad de las interpretaciones se suma el hecho de que poseemos y empleamos más de una interpretación a la vez, y que muchas de ellas, como dije antes, provienen de formaciones discursivas diferentes y no brindan, por ende, un sistema antropológico coherente. Un ejemplo de ello lo ofrecen las abismales diferencias entre los modelos interpretativos de los acercamientos neuropsicológicos y psicoanalíticos contemporáneos y los que rigen las prácticas pedagógicas y médicas. Si es cierto que los primeros han desarrollado las consecuencias de la fenomenología en los estudios sobre la percepción, la conciencia, el esquema corporal y la imagen corporal, y reafirman sin ambages que resulta insostenible separar, ya sea conceptualmente, ya en la experiencia, las dimensiones mentales y las físicas de la conciencia corporal, también lo es que los modelos pedagógicos y los biomédicos, es decir, aquellos discursos que operan realmente como guía para la práctica social en el mundo contemporáneo, están lejos de poder responder en consecuencia a tales perspectivas antropológicas y, en líneas generales, conservan en su canon académico y práctico una infranqueable distancia entre el cuerpo y la mente.

Mientras que el avance de las investigaciones recientes nos devuelve un pensamiento antropológico más interesado en los modelos complejos de comprensión de la condición humana, el mundo social discurre en buena medida por rumbos que el conocimiento sobre la naturaleza humana heredó de los avances de la Ilustración. Esta convergencia de principios epistemológicos disonantes introduce una enorme dificultad para considerar los aspectos corporales y prácticos de la existencia, y para aceptarlos como componentes de la conciencia humana. Semejante situación se traduce en que, para muchos efectos prácticos, la noción del ser humano continúa arraigada en un yo incorpóreo. Un segundo ejemplo de ello, ya mencionado, se encuentra en la inconsistencia de la explicación misma de nuestra naturaleza humana escindida por entidades de índole inconexa, como el cuerpo y la mente o el yo.

El efecto de las diferentes formas de producir conocimiento acerca del ser humano ha hecho divergir las interpretaciones. Disciplinas como las que concurren en las ciencias sociales y humanas, atentas a los diversos aspectos de la naturaleza del ser humano o de la vida social, se han concentrado en el ser humano como tal

y en sus formas de vida, de expresión y de simbolización. Otro tipo de disciplinas, las ciencias médicas, arraigadas en sus fundamentos en el conocimiento anatómico, fisiológico y bioquímico del cuerpo, y aún más enfáticamente las ciencias biológicas, definió su campo de estudio en un terreno que por momentos se traslapa con el anterior: el de la vida. Pero estos órdenes disciplinares están descoyuntados por cuenta de la inapelable diferencia que se instauró entre la razón y el cuerpo, y de la consecuencia epistemológica que se derivó de las posibilidades de conocimiento que se conceden a cada una de estas instancias, al igual que la validez de sus apreciaciones. Los vínculos que intuitivamente podemos establecer entre las disciplinas naturales y humanas, se derivan de la confluencia de categorías, como el espíritu humano, el intelecto, la razón, las emociones, el cuerpo y la vida, las cuales nos pueden llevar a pensar que hay un consenso en torno a la condición de la naturaleza humana y que estos términos designan instancias distintas que reunidas nos darán la clave antropológica de nuestra actividad práctica y simbólica. No obstante, se trata de concepciones del ser humano a menudo divergentes y, ante todo, de motivos que han servido, si pensamos genealógicamente, para objetivos disímiles.

Voy a destacar aquí el sentido de las nociones de cuerpo, vida y persona con el que se desenvuelve una parte creciente del mundo contemporáneo de la vida. El cuerpo en el que podemos pensar y pensarnos más fácilmente por el trayecto que ha seguido en los últimos siglos, es el que resume las condiciones biológica y superficial del cuerpo. Ello significa que nos reconocemos rápidamente de manera corporal si identificamos allí nuestra composición biológica, anatómica y fisiológica, el estado de salud, el dolor físico, la figura o el movimiento. También lo podemos hacer si en la superficie corporal y en su perfil buscamos el aspecto, el atuendo, el arreglo o el comportamiento. No en vano, al pensar cuerpos contemporáneos pensamos rápidamente en los jóvenes o en conservar el aspecto juvenil. Resulta, no obstante, que pensamos así con prontitud porque otra noción ha venido a enturbiar la del cuerpo. Esta segunda es la de la vida. Si sobreponemos a la idea del cuerpo la de la vida, nos deslizamos por una escalera de Escher. Nos trasladamos de un plano que nos permite pensarnos individualmente e incluso colectivamente como cuerpo social, a otro en el que otra abstracción —la de vida— tan abarcadora como la anterior —la de cuerpo—, pero basada en otros principios, resulta ser la condición que vendría a expresar el sentido del cuerpo. La manera como percibimos el cuerpo es cuando menos lo que nos indica que estamos vivos. O lo que somos, que lo somos mientras vivimos, es decir, mientras el cuerpo está dotado de vida. La vida que ha definido la biología, que es su acepción moderna,

es un tiempo que transcurre entre el nacimiento y la muerte. Los fenómenos de crecer, moverse y reproducirse se consideran esenciales en esta definición y todos señalan sin duda aparente hacia el cuerpo.

Justamente al desplazarse el interés por el cuerpo hacia el interés por la vida, se revela un hecho crucial para entender el sentido de la biopolítica. Al situar la condición humana en el marco de la vida, y ésta como una obligación del Estado moderno, el cuerpo potencia su alcance simbólico como expresión de la vida humana y de su naturaleza. La segunda proposición sería entonces que algo que la antropología puede estudiar, dado que el hombre se le ha escabullido, es su vida y cómo ésta se expresa en el mundo práctico, lo que conduce por uno y otro camino a pensar el cuerpo, pero ahora en forma de corporalidad o de su otra cara, la subjetividad.

No podemos olvidar que la tarea de compaginar el cuerpo y el yo es primordial en la vida de un sujeto en el mundo contemporáneo. Tenemos, así, que buena parte del pensamiento antropológico de la modernidad está definido por esta tarea, y que la vida como deber del individuo y del Estado pasa en los dos últimos siglos de ser el transcurso entre el nacimiento y la muerte, durante el cual crece uno y se reproduce, y cumple con un conjunto de preceptos morales, productivos y sociales, a poblarse de condiciones que deben cumplirse para que sea también una buena vida, verdaderamente humana.

Los derechos del hombre, los derechos de los ciudadanos, los derechos humanos, las nociones de civilización, de progreso, de desarrollo, de bienestar, de calidad de vida, de desarrollo humano, han servido todos para llenar de contenido y darle forma a lo que debe ser nuestra vida. En ella y en sus diversos momentos históricos, el cuerpo ha aparecido como su expresión tangible. En la evolución de ambos, cuerpo y vida, aspectos paulatinamente menos tangibles han tenido que encontrar un canal de expresión en el cuerpo, cuya acepción, a su turno, engloba, como lo hemos visto que han hecho las interpretaciones neuropsicológicas, dimensiones más generosas de la naturaleza humana, que no se agotan en sus dimensiones biológicas ni en sus superficies.

Ha ocurrido así una transformación en la concepción de la vida que interesa a la sociedad, como obligación básica del Estado y como fundamento de los derechos y de la biopolítica que la rigen. Con ello, los derechos se han consolidado como un lenguaje para la acción política y como condición de ciudadanía, siempre que

traduzcan lo que subjetivamente hace de la vida una vida buena. El resultado de este proceso es que la condición humana contemporánea se expresa particularmente a través de la noción de ciudadanía, y en ella se procura que la concepción de la calidad de vida se traduzca en el cuerpo, singularmente en la corporalidad. La concepción de derechos humanos subyacente está arraigada en una noción del ser humano fundada en la teoría liberal. En ella se entiende al individuo como sujeto de autonomía y libertad, por lo cual tutela los correspondientes derechos que son posibles cuando se es dueño de su cuerpo.

Esta idea se muestra de manera ejemplar en la evolución del hábeas corpus como trasunto de la libertad individual y de la autonomía, que incluso puede tutelar derechos relativos a la salud y a la vida (Comisión Andina de Juristas, 2000). Tenida como derecho fundamental, la acción de amparo

... tiende a asegurar la posesión del individuo sobre sí mismo, conservar su autodeterminación. “Tú tienes el cuerpo”, “que traigas tu cuerpo”, “que tengas tu cuerpo”, son los significados literales de la voz latina “habeas corpus” [...] “La libertad es una categoría ética que necesita ser protegida jurídicamente por la sociedad”. (Sánchez V., en Poveda, 1995: 102)

GESTIÓN Y GESTACIÓN DE LA VIDA

Uno de los hechos fundamentales que dieron pie al esfuerzo cultural que hizo posible la construcción del orden moderno fue la interpretación del cuerpo de la mujer, y algo más tarde, la del vínculo de la madre con el hijo, considerado una prueba de que la maternidad era la principal tarea femenina y que, por tanto, la vocación de dar era el rasgo más elevado de la naturaleza de la mujer.

La proclamación de los derechos del hombre a finales del siglo XVIII, por su parte, pero de forma simultánea, se hizo considerando precisamente a ese hombre que le sirvió de objeto a la antropología ilustrada para definir la universalidad de su condición. En tal definición de la naturaleza humana, las reflexiones acerca de la naturaleza de las mujeres las situaron fuera del orden ciudadano, pero adjuntas a él en condición supeditada, precisamente debido a su propia índole derivada de un cuerpo inadecuado para el desempeño ciudadano, por ser, en cambio, apto para la gestación y la procreación (Fraisie, 2003). Además, por su consecuente incapacidad civil, ese cuerpo femenino fue relegado al ámbito doméstico. La

situación civil de las mujeres queda en ese momento restringida porque la diferencia entre los sexos se origina en una debilidad innata que caracteriza a mujeres y niños, al igual que al pueblo. El niño subordinado, sin subjetividad y con rasgos femeninos en su cuerpo, debe crecer. El poder sobre este proceso lo tiene el padre. Tanto la posición de las mujeres como la de los niños sirve de fundamento al orden social de los siglos XVIII, XIX y parte del XX: Familia, Escuela y Estado forman anátomo-políticamente al cuerpo y al ciudadano, como tríada biopolítica que gobierna la vida.

En el caso de las mujeres, cuya condición de debilidad es insuperable, ésta se expresa en un uso limitado de la razón en el ejercicio intelectual, lo cual la hace incapaz de un comportamiento autónomo. A la vez, su relación con la pasión resulta contraria a la razón. La consecuencia de estos dos rasgos es que las mujeres no pueden dejarse sin control (Fraisie, 2003: 91).

Tal constitución débil y dependiente del carácter femenino tiene sus raíces en el cuerpo. De ahí que no pueda ser superada, a diferencia del caso de los niños varones e incluso del pueblo, a los cuales los procesos de socialización y educación darán prontamente el uso pleno de la razón, conforme lo espera la conciencia ilustrada. El cuerpo femenino lo es porque su condición sexuada puede gestar la vida; por ello mismo sustrajo a las mujeres de la condición de ciudadanas y las imposibilitó para el gobierno, para la gestión de la vida, incluida la suya propia, que resultó subordinada a los requerimientos de la procreación. En las primeras décadas del siglo XVIII, el avance del conocimiento médico del cuerpo femenino permitió reconocer con mayor claridad las diferencias cualitativas entre hombres y mujeres. De primordial importancia fueron la identificación del útero y la creación de denominaciones particulares para nombrar los órganos femeninos. A raíz de estos hallazgos, se modificó la comprensión de la pasión sexual de las mujeres, que no sólo dejó de juzgarse indispensable para la concepción, sino –lo más importante– susceptible de ser controlada e, incluso, de no existir. Al mismo tiempo, toda la constitución del sistema nervioso de mujeres y hombres fue relacionada de forma directa con la pasión sexual. En lo atinente a las mujeres, su particular manera de ser se le adjudicó al útero (Laqueur, 1990: 149). Es notorio que estas diferencias se establecieron a la par que se iniciaron los movimientos de mujeres, es decir, en un claro contexto político de luchas de poder en las cuales el cuerpo se torna decisivo y se disputa el control sobre él. Pese a todo, se impuso una visión a través de la cual las diferencias radicales entre hombres y mujeres se convirtieron en imperativo cultural (Laqueur, 1987: 35). Para efectos de la autonomía de las

mujeres, las consecuencias fueron nefastas, pues se estableció que la imaginación femenina era caprichosa e influenciable a causa de las sensaciones más delicadas que las caracterizan. Sus nervios histéricos las hacían propensas a discernir lo fino, gustoso y delicado sin pensar en ello y, por consiguiente, a la falsedad y la ilusión (Stafford, 1991: 431). Las imágenes médicas que se produjeron del cuerpo femenino presentaron a las mujeres como seres manipulables, inseguros, ansiosos, depresivos y volubles (Jordanova, 1989: 134-159). Entre 1920 y 1930, cuando se identificó el control hormonal de la reproducción, no se corrigió esta perspectiva; por el contrario, se atribuyó, por extensión, a los cambios hormonales.

El niño, inicialmente en igual condición de dependencia por la constitución blanda y acuosa de sus tejidos, saldrá de ella si es varón, ya que su cuerpo adquirirá los rasgos masculinos, y si la madre establece con él el vínculo adecuado. La reproducción del orden social y simbólico, mediante la crianza tanto de un niño como de una niña, tiende a garantizarse si la mujer acepta postergar o declinar una vida propia, o si convierte la crianza en su razón de ser. En ambos casos, la noción subjetiva de la mujer acerca de su vida autónoma y libre está sujeta al hecho de que puede reproducir la vida. Aquí se teje una compleja trama en la que la mujer, exenta de subjetividad y de capacidad de gestión respecto de su propia vida, encarna un cuerpo que la condena a la subordinación porque gesta la vida.

Es evidente que el concepto de vida varía del primero al segundo uso. Ocurre un desplazamiento de sentido que puede expresarse como sinécdoque. El primero es un uso subjetivo, cercano a la idea de la buena vida como experiencia de sí mismo ocurrida en el lapso transcurrido entre el nacimiento y la muerte; el segundo corresponde a una definición científica que entiende la vida como una forma de organización tal de la materia que se caracteriza por la conjunción de procesos físicos y químicos en ella, los cuales le permiten a dicha materia autoorganizarse, realizar funciones de relación y reproducción, y evolucionar (Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, 2001). Por otro lado, se sostiene la discusión sobre lo vivo, para cuyo entendimiento la cualidad de autopoiesis es crucial, aunque se limita a ser una definición válida para la vida celular mínima (Varela, 2000: 21-38). Principalmente, y desde el punto de vista de las formas concretas que puede tomar la vida en este sentido, se trata de una potencia. Sabemos también que relacionar esta forma de vida con la vida humana como experiencia ha sido un asunto profundamente histórico, a lo largo del cual no solamente la Ciencia sino también la Iglesia y, por supuesto, el Estado han cambiado sustancialmente sus puntos de vista. Hay un trecho entre reconocer la vida en las entrañas de los procesos

físico-químicos y reconocerla en el momento de encarnarse el ánimo en un cuerpo humano (Wulf, 1997).

Las luchas del movimiento social de las mujeres, iniciado en Francia en la tercera década del siglo XIX, reivindicaron primero los derechos de ciudadanía. Pero éstos, que son los derechos liberales para el ejercicio de la libertad y la autonomía en el dominio público, se apoyan en el ejercicio de una razón, posible por cuanto ignora la existencia corporal propia de las mujeres, o sea, la misma atada a la gestación. Algunas décadas después de haberlos conseguido y usufructuado, las mujeres reivindicaron, finalizando el siglo XX, algo que parece paradójico: el derecho sobre su cuerpo¹¹. Paradójico porque era justamente a su cuerpo, a sus atributos, a lo que habían quedado constreñidas, los mismos que las imposibilitaron para ejercer una subjetividad ciudadana. Para estas mujeres y para los movimientos que lo reivindican, el control sobre el cuerpo supone, entre otros, el poder sobre la gestación de la vida, vale decir, un acto de gestión sobre su propia vida, en el que se traducen los principios de autonomía y libertad, paradójicamente también los mismos que, según vimos antes, ampara el *habeas corpus* como expresión de un derecho fundamental. La comprensión del propio cuerpo que está aquí en juego no podrá surgir nunca, pese a todo, de un encumbramiento absoluto de la razón y, en el fondo, contiene una noción de cuerpo que es cimiento de la persona y abarca la subjetividad situada en su mundo de vida. No es éste un derecho sobre una entidad distinta de la misma que lo reivindica, sino la reclamación de la condición misma de la persona, a la que se ha llegado en la actualidad. En este orden de ideas, sólo si se reconoce el derecho sobre el cuerpo es posible comenzar a pensar en hacer valer aquellos que permiten realizar la vida conforme a preceptos éticos como los que hemos mencionado.

Entretanto, mientras los movimientos de mujeres continuaron pugnando por su reconocimiento como ciudadanas, se consagró en 1948 la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la normatividad antropológica esencial para la última mitad del siglo XX. Entre los derechos que esta declaración tutela está a la cabeza el derecho a la vida y, específicamente, a la vida digna¹². Otros derechos que

11 *Nuestros cuerpos, nuestras vidas* es el título de la obra con que, a finales de los años sesenta, The Boston Women's Health Book Collective hizo pública la relación que las mujeres comenzaron a establecer entre apropiarse de sus cuerpos y conseguir el bienestar en su calidad de mujeres. Ver Fraisse (2003: 47), respecto de la contracepción como expresión del *habeas corpus*, es decir, condición objetiva de libertad.

12 Nótese el desplazamiento del sentido: el primer derecho es el que debe garantizar que los seres humanos puedan vivir según se entiende la vida en sentido biológico; el segundo abarca condiciones subjetivas comprendidas en el calificativo digna, que a partir de entonces y de acuerdo con una interpretación biopolítica intenta traducirse en indicadores específicos, pero remite en última instancia a un aspecto vivencial, subjetivo y estético, que puede escabullírsele al biopoder.

alimentan las reivindicaciones de las mujeres orientadas hacia la perspectiva de los derechos son los de la autonomía y la igualdad. En estas concepciones no se considera el derecho al cuerpo como condición *sine que non* para el derecho a la vida. En realidad, cuando se invoca, en relación con las mujeres, un derecho del cuerpo o al cuerpo, ello remite, en primer orden, a los derechos sexuales y reproductivos y al derecho a la intimidad, sin que se expongan claramente sus presupuestos antropológicos¹³. Es de resaltar que los hombres no reclaman algo similar, excepción hecha de los movimientos sociales de homosexuales, entre los cuales la discusión recae igualmente sobre los asuntos concernientes a los derechos sexuales y de la intimidad.

En lo que toca a los derechos humanos de las mujeres, el cuerpo resulta involucrado por cuanto en él radica la potencia de gestación, mas no porque sea la condición corporal de la vida humana la condición básica para cualquier reflexión sobre la vida. El cuerpo de las mujeres sigue entonces apresado en el discurso biopolítico de la sexualidad (Foucault, 1976), al cual lo sigue confinando buena parte de los debates feministas, incluso si se lo esgrime como morada de la subjetividad.

El resultado de esta reducción semántica se muestra, como veremos adelante, en la imposibilidad de proponer una base antropológica para la identidad femenina autónoma que no quede ideológicamente apresada por la condición corporal de gestar la vida.

La tercera proposición que quiero plantear es la que se deriva del hecho de que la situación de las mujeres y de los niños que sirvió de piso al orden moderno surgió de la concepción del cuerpo de la mujer como lugar de una fisiología que sumía a las mujeres en una excesiva emocionalidad y en pasiones descontroladas. Esta lectura del cuerpo femenino debe entenderse como contemporánea de un orden político que sitúa a la mujer en el mundo infantil, y al niño, en la misma situación, por la psicología diferencial en que lo sume su cuerpo. En ambos, entonces, las deficiencias de la razón impiden alcanzar la condición ciudadana, de suerte que quedan supeditados a la razón masculina. En los dos casos, también los cuerpos quedan sujetos a ella. Los modelos modernos encaminados a disciplinar

13 Esta omisión se encuentra, por ejemplo, en la *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*, adoptada en 1979 por las ONU. En ella se invoca la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, pero no se mencionan los derechos que podrían derivarse para las mujeres de las diferencias respecto de los hombres.

y regular obedecen a las imágenes del cuerpo del otro que produjo la razón ilustrada. Ese otro lo personifican, por fuera de la nación, los pueblos que estudia la etnología bajo la jurisdicción inmediata del Estado; lo encarnan, entre otros, los niños y las mujeres. También las disciplinas especializadas en conocerlos son contemporáneas de la antropología. Al hacer la antropología consideraciones críticas sobre su propio conocimiento, no puede entonces dejar de lado las definiciones antropológicas que avalaron un orden social y jurídico sustentado en sus procedimientos epistemológicos.

Ahora bien, la evolución de los derechos ha llevado a modificar parcialmente estas consideraciones antropológicas: ser niño y ser mujer son hoy por hoy formas legítimas de ser persona. Allí se ha instalado la diferencia y ésta es la base para que los derechos específicos puedan y deban aplicarse a determinadas poblaciones, en respuesta a las condiciones particulares de tales personas o grupos, pues sólo así puede entenderse que se esté en efecto haciendo justicia a la condición básica de los derechos humanos, que es la vida digna. Es ésta la cuestión que se resuelve de formas distintas cuando se discute el sentido de la vida en relación con el derecho a la eutanasia o con su despenalización, o cuando se lo considera vinculado a los derechos reproductivos o a la despenalización del aborto. En cuanto a los derechos de los niños, aquellos tutelan la forma de vida que se les debe garantizar como seres humanos en un contexto que permita realizar la idea de que los niños son una forma específica de ser persona, la cual debe traducirse en una vida digna de un niño. Se trata en ambos casos de una lucha entre el sentido del cuerpo, el sentido de la vida y el poder sobre los dos. La lucha entre el orden patriarcal y las poblaciones que en la modernidad resultan subordinadas (niños y mujeres) se libra en la actualidad, entre otros planos, en el de las nociones de cuerpo y vida.

El cuerpo del niño y el cuerpo de la madre fueron cuerpos concebidos a lo largo de los siglos XVIII y XIX, y actualizados posteriormente a la luz de la noción de subjetividad ciudadana. La principal lucha de las mujeres gira hoy en torno del cuerpo; pero la de los niños, o la que se libra en su favor, se sucede en función del principio del derecho a la vida digna. Esta lucha ocurre porque es un legado del orden jerárquico del mundo ilustrado. La división social de las diferencias que encarnan mujeres y niños ha llevado a unas y otros un paradójico enfrentamiento por cuenta de debates cuyos principios antropológicos difieren y parecen oponer a las mujeres y el derecho a la vida de los niños, con el agravante de que las mujeres pueden resultar subordinadas respecto de los niños.

Ni la mujer ni el niño estuvieron inicialmente dentro del orden ciudadano activo, precisamente por las características derivadas del cuerpo y de cómo éste los imposibilitaba para el ejercicio racional. En esta situación, la vida en gestación estaba situada en la esfera de la *nuda vida* (Agamben, 1995), en tanto que la de la mujer se hallaba sometida, en última instancia también como *nuda vida*, al poder soberano masculino. En el debate acerca de la despenalización del aborto se instaura una pugna entre el derecho a la vida (del *nasciturus*, ya convertido desde la concepción en nación) y el derecho a los derechos (de las mujeres que luchan por una vida digna de vivirse). Se argumentaría que ambas partes tienen derecho a la vida, pero lo que en cada caso se entiende por ella abarca términos distintos.

La vida del embrión y del feto existe biológicamente y sus derechos pueden considerarse de forma autónoma cuando se defiende el derecho a la vida al margen del vínculo de esa vida con la mujer gestante, con el hecho de que se gesta en ese cuerpo, que la hace posible y la contiene, y que aquella vida ocupa, como potencia suya, el cuerpo de la mujer. En tal perspectiva, el cuerpo del feto no hace parte del de la madre, aunque sin él no pudiese existir. Es un momento en que la vida se piensa como autónoma y autogestionada, y se la proclama como principio inalienable de humanidad y ciudadanía, y, por lo tanto, como sujeto de poder. No así la de la mujer, cuyo cuerpo –desposeído de su subjetividad y sus derechos– se entiende como contenedor del *nasciturus*. La vida de la mujer resulta condicionada por el cuerpo, atada su noción de vida (*bios*), y con ella, la posibilidad de alcanzar bienestar, al hecho de que porta una vida, entendida aquí como subjetividad con derechos autónomos. No se ve, pues, a la mujer como gestante de esa vida.

Las mujeres reivindican el derecho sobre su cuerpo porque lo juzgan condición específica de su propia existencia, y porque encuentran que debe tenerse en cuenta como tal para adquirir ellas una verdadera condición ciudadana, esto es, autónoma y libre. Ello supone el control y la gestión del cuerpo, de sus cualidades y potencialidades, entre otras, la de la gestación. Sin embargo, los derechos humanos tienden a definir el sentido de la dignidad de la vida a partir de una noción de la misma que no está fundamentada en la corporalidad ni en la condición encarnada de los seres humanos. El carácter viviente del no nacido se entiende como la expresión de una vida autónoma e independiente. Y esto es así porque no hay herramientas analíticas para discernir jurídicamente la situación de una vida contenida en otra, las características y los derechos de cada una de ellas y el sentido del cuerpo de la mujer que es esas dos vidas.

Mientras no contemos con una reflexión cabal del vínculo entre el cuerpo y la vida, y de las condiciones que cada uno encierra, no será fácil lograr el consenso respecto de lo que cabe entender como subjetividad ciudadana. Especialmente a quienes les fue negada esta condición en las definiciones modernas, les toca ahora enfrentar una lucha desigual en la que el cuerpo como condición de la vida desafía a la vida como escenario de realización de los derechos.

FORMAS DE GESTIONAR LA VIDA

A manera de ejemplo de la dificultad para desentrañar las diferencias entre cuerpo y vida, detengámonos en los elementos que se traen a colación en las discusiones relativas a la despenalización de la eutanasia y del aborto. En el primer caso, se ha debatido el principio de dignidad que le corresponde al yo. El yo, deteriorado por su cuerpo enfermo, cuerpo que en este caso sí se tiene por condición para la vida digna, puede optar por ponerle fin a la vida. A su turno, en el debate sobre la despenalización del aborto, los considerandos se concentran en la defensa de la vida biológica, y sólo con anuencia del peritaje médico-psicológico se acepta la defensa de la vida emocional y de la subjetividad femenina. En ningún caso se trata de preservar la subjetividad ciudadana de la mujer, que se deriva de su cuerpo de mujer. No son la autonomía y la libertad que le concede al ciudadano la concepción liberal del derecho las que pueden esgrimirse como justificación para garantizar la vida digna de las mujeres, sino la defensa de la vida como derecho fundamental, sin que éste se asimile a una realización efectivamente encarnada.

Este debate no solamente es de actualidad nacional y regional; también es paradigmático de la situación del quehacer antropológico contemporáneo. El alcance político que se le reconoce al surgimiento de las ciencias sociales desde hace varias décadas, aunado al movimiento que ha efectuado la antropología para comprender las formas de alteridad de las que ella misma surgió, se manifiesta de múltiples formas. Pero sin duda, y por cuanto los avances científicos en el terreno de las ciencias de la vida están a la orden del día, es igualmente apremiante que la antropología pueda esclarecer el rumbo y el contenido del esfuerzo cultural por hacer comprender los principios de la condición humana. Aquí surgen preguntas relativas a ¿qué es la vida?, ¿quién la reglamenta?, ¿qué fenómenos están incluidos en ella?, ¿cuál es el sustrato en el que se desenvuelve, en el que ella ocurre o se

realiza?, ¿de quién es el cuerpo y qué comprende? y ¿qué es el cuerpo en relación con la vida?

Preguntas de otra índole, resultantes de las anteriores, son las que quedan inscritas en una genealogía del biopoder: ¿cómo se relaciona el control de la reproducción con el control de la población? El argumento del aborto como asunto de salud pública cuáles asuntos debe debatir: ¿que el aborto debe evitarse por completo para proteger al cigoto y al feto?; ¿que puede emplearse como método de control poblacional?; ¿que debe practicarse a quien lo solicite para evitar que se haga clandestinamente en condiciones que amenazan la salud y la vida?

Afirmar que el aborto se ha convertido en un problema de salud pública apenas indica que recurrir a métodos poco asépticos aumenta los riesgos de salud e incluso pone en riesgo la vida de las madres y de los embriones. Sin embargo, en esta perspectiva, la noción de salud pública no reconoce la subjetividad femenina como factor político válido, pues no consiente el ejercicio de la ciudadanía plena de los derechos de la mujer sobre su propia persona. O tal vez sí lo haga, al intuir que ésta es una cuestión decisiva que compromete hondamente tales derechos y que debe controlarse el despliegue de las mujeres de su capacidad para gestionar la vida.

Hasta aquí es posible señalar el alcance semántico de los términos empleados en esta discusión y sus repercusiones antropológicas. También se perciben los límites de sentido que imperan en el debate y dificultan superar la situación actual, es decir, las condiciones bajo las cuales el aborto se despenalizó parcialmente en Colombia con la sentencia C-355 de 2006:

1. La definición de ciudadanía se hizo al inicio de la República con valores que se han transformado, de manera que en su comprensión el cuerpo cumple un papel cada vez más ostensible.
2. El cuerpo ha pasado a ser un elemento activo de la naturaleza humana, cuya conformación y acción afectan a esa naturaleza. Con todo, esto no significa que haya una discusión social específica al respecto, ni acerca de cómo es posible comprender el cuerpo. De hecho, en las ciencias sociales se afirma permanentemente que no hay uno sino varios cuerpos identificados a partir de funciones diversas, como comunicar, simbolizar, moverse, controlar, etcétera. Al mismo tiempo, es notorio que el cuerpo abarca dimensiones más internas

de la persona y compromete tanto la identidad como la actividad subjetiva, por lo cual incide en la concepción y el ejercicio de la ciudadanía. La idea contemporánea de que la subjetividad es una expresión del cuerpo es inédita, tiene consecuencias jurídicas y marca un contraste antropológico con la influencia de discursos y sistemas de representación antagónicos.

3. Que en muchos discursos expertos y en muchas expresiones ciudadanas se mencione el cuerpo como entidad que debe tenerse en consideración anuncia que de haber restringido su sentido a aspectos primordialmente físicos, fisiológicos y anatómicos, se ha pasado a designar con este concepto dimensiones inmateriales y a incluir aspectos cada vez más intangibles de la naturaleza del ser humano.
4. La definición actual de la subjetividad implícita en nociones como la del libre desarrollo de la personalidad o el derecho a la intimidad diverge de la que se emplea en la discusión sobre el derecho a la vida que se le atribuyen al cigoto y al embrión. A éstos se les reconoce la condición de ciudadanía por ser expresiones de vida en las cuales, sin embargo, no se expresa una subjetividad. Aunque las formas de entender la expresión de la ciudadanía están estrechamente vinculadas con la subjetividad, es decir, con la experiencia de sí mismo, éstas encuentran un escollo, hasta ahora insalvable, porque la definición de la ciudadanía mostrará que en algunos casos se tienen en mente ciudadanos encarnados y subjetivamente activos, mientras que en otros el principio se aplica partiendo de una definición científica de la vida, a la cual se contraponen nociones provenientes de discursos y sistemas de representación incompatibles. Así, la defensa de la vida del cigoto y del embrión entra en contradicción con las reivindicaciones de los movimientos de mujeres que buscan la despenalización del aborto sobre la base del reconocimiento de un hábeas corpus femenino que ampare el derecho a gestionar sus propios cuerpos y, por ende, sus vidas. Este tipo de noción de vida como principio de ciudadanía difiere de otra categoría de principios de ciudadanía, como es el del uso de la razón empleado para excluir a niños y mujeres de la actividad ciudadana.

Dificultades e incongruencias de este talante se repiten en los argumentos aportados en las sentencias de la Corte Constitucional durante los últimos años. El uso de definiciones y motivos que provienen de perspectivas jurídicas, éticas y científicas de diversas tradiciones ilustra la dimensión de las divergencias que confluyen en este debate. Tendré en cuenta a continuación aquellas sentencias

proferidas con posterioridad a la Constitución colombiana de 1991, porque desde entonces la comprensión antropológica jurídicamente vigente incluye de forma clara la tutela de aspectos subjetivos. Es pertinente recordar que muchos argumentos anteceden a esta fecha y fueron empleados en debates jurídicos previos.

En primer lugar, hay una notoria dificultad para designar lo que implica el objeto de protección en relación con el aborto¹⁴. Este primer punto ya es crítico, pues indica la insalvable distancia que media entre los argumentos formulados por movimientos de mujeres para despenalizar el aborto y los múltiples y cambiantes que ha utilizado la Corte para responder a las diversas demandas instauradas en torno de este asunto.

En lo referente al objeto de protección, se oscila entre aducir que se protege a una persona o a un ciudadano, y que se protege la vida. En las principales sentencias proferidas sobre el aborto es especialmente inestable la definición de persona, ante todo respecto a quien está por nacer, y en rigor, no se nombra con el término persona, optando más bien por designar como objeto de protección la vida, sin que ésta se exprese claramente en forma de persona, sino como potencia futura: “La vida del nasciturus encarna un valor fundamental, por la esperanza de su existencia como persona que representa, y por su estado de indefensión manifiesto...” (C-133, 1994). La Corte se embarca en una penosa disquisición que da bandazos entre la definición de persona y de vida, para especificarse por fin en esta sentencia, con el salvamento de voto. El debate intenta aclarar la noción de persona a partir de lo que establece el Artículo 90 del Código Civil, mediante el cual se reconoce que “... la existencia legal de toda persona principia al nacer, esto es, al separarse completamente de su madre”. La Corte se esfuerza por sortear la dificultad que surge al emplear esta definición, que implicaría negar la condición de persona al no nacido, y echa mano de los argumentos científicos:

¿Cuándo comienza a existir un ser humano? Trataré de dar la respuesta más precisa a esta cuestión de acuerdo con los conocimientos científicos actuales. La biología moderna nos enseña que los progenitores están unidos a su prole por un eslabón material continuo [...]. El eslabón material es el filamento molecular del DNA. [...] Tan pronto como los 23 cromosomas que proceden del padre se unen por la fertilización a los 23 cromosomas maternos, se reúne toda la información genética necesaria y suficiente para expresar

14 Para el análisis de las sentencias de la Corte Constitucional, agradezco a Adriana Puentes. El trabajo que desarrolló acerca de *El Derecho en el cuerpo, a través de la penalización del aborto*, en el seminario de Políticas del Cuerpo (2006), ha sido fundamental para avanzar en este artículo.

todas las cualidades hereditarias del nuevo individuo. Exactamente como la introducción de un minicasette en un magnetófono permitirá la restitución de la sinfonía, así el nuevo ser comienza a expresarse a sí mismo tan pronto como ha sido concebido. (C-133, 1994)

En esta sentencia de 1994, la Corte elude definir la persona, y a cambio desarrolla una tesis sustituta, a fin de precisar el momento de la gestación como el origen de la vida y proponer así una igualdad entre vida y persona. Aquí reside una de las principales confusiones semánticas de este debate. Adicionalmente, puntualiza también en esta oportunidad que "... el cuerpo materno, es condición necesaria para la vida independiente del ser humano". Con esto se introduce otro importante elemento: separar el cuerpo y la vida de la madre. Lo que se estima necesario para gestar la vida es el cuerpo materno, no a una mujer. La facilidad con que nuestra estructura epistemológica se ajusta a esta metonimia vela la imposibilidad de pensar un cuerpo materno que no sea el de una mujer. Pero la Corte insiste en que esta potencia, el *nasciturus*, no es una persona, aunque tiene una existencia diferente de la materna y su "... desarrollo y perfeccionamiento para adquirir viabilidad de vida independiente concretada con el nacimiento, no puede quedar al arbitrio de la libre decisión de la embarazada". Puesto que el argumento se ha construido haciendo abstracción total de la vida de la mujer, resulta moralmente justificable defender constitucionalmente la vida frente a todo acto que atente contra ella.

Dos asuntos antropológicos están comprometidos aquí. El primero es la intención de concederle al *nasciturus* una individualidad, de reconocerlo como un ser distinto de la mujer que lo gesta y, por lo tanto, como sujeto de derechos propios y de un interés superior al de la vida de la mujer como expresión de su libertad, autonomía y personalidad. El segundo aspecto a señalar es la persistente dificultad para construir una defensa de un derecho que no encarne alguien. Ello proviene de confundir recurrentemente en el uso de los términos vida y protección, los aspectos subjetivos de la vida personal con las características de lo viviente. Una confusión análoga ya está presente, por ejemplo, al intentar establecer prioridades relativas a la salud. En tales situaciones suele preferirse actuar sobre los que se consideran problemas de salud cuando éstos repercuten en la integridad del cuerpo, antes que reconocer y actuar sobre la integridad de la persona. En semejante forma de biolegitimidad, lo biológico antecede a lo humano y, más exactamente, apunta Fassin, la vida política se refunda en la vida biológica (2004: 302-303).

Dado que en lo concerniente al derecho a la vida del ADN, del cigoto y del no nacido no se expresa la idea de que efectivamente haya un cuerpo, en especial durante el primer trimestre de gestación, se encuentra que el material genético del ADN es un sustrato apropiado para atribuirle una condición jurídica que goza de derechos –el de la vida– y cuya defensa recae en el Estado. Se considera que la cualidad de ser materia viviente convierte a los cromosomas y al cigoto en sujetos de derechos fundamentales y de dignidad humana. Aquí sería imprescindible que se distinguiera entre la vida y lo viviente como adjetivo de formas de la materia, pero también que se señalara el amplio campo de jurisdicción que coloniza el Estado al incursionar en lo viviente como dominio suyo.

Pese a las complejidades intrínsecas al concepto de cuerpo, en algunos momentos de esta discusión expresada en las sentencias se arriesga una incursión en él. En el primer caso, se trata de una visión fisiológica del cuerpo proveniente de la Encíclica *Humanae vitae*:

[...] si no se quiere exponer al arbitrio de los hombres la misión de engendrar la vida, se deben reconocer necesariamente unos límites infranqueables a la posibilidad de dominio del hombre sobre su propio cuerpo y sus funciones; límites que a ningún hombre privado o revestido de autoridad, es lícito quebrantar. Y tales límites no pueden ser determinados sino por el respeto debido a la integridad del organismo humano y de sus funciones... (Citada en la sentencia C-031de 1997)

Con esto se fijaría un límite a la autonomía de la persona sobre sí misma, una frontera instaurada por la imposibilidad que supone para la Iglesia católica aceptar que engendrar la vida pueda ser una decisión humana. En el salvamento de voto incluido en esta sentencia se dice que no es obligatorio engendrar la vida y es posible expulsar el feto cuando su concepción ha sido el resultado de una invasión no consentida de la mujer, por cuanto este acto va en contra del derecho de la mujer a su cuerpo, a su intimidad y a su libertad. Nuevamente, en el salvamento de voto en la sentencia C-647 de 2001, quienes se apartan de la decisión tomada expresan que “no existe esfera más íntima que la delimitada por el propio cuerpo”. Quedan así en el aire dos argumentos contradictorios, cuya tensión no podrá resolverse sin aclarar el modelo antropológico que rige la polémica.

Con relación a la constitucionalidad del aborto y en el marco del debate de la demanda de 1994, el Defensor del Pueblo optó por un tercer argumento, legado de otro momento del pensamiento antropológico:

[...] podemos definir al hombre como un animal racional: –género próximo: animal–, diferencia específica que lo distingue de los demás de su género: racional. [...] El hombre se domina a sí mismo porque es un ser racional. Si el hombre es dueño de sí mismo es obvio que es dueño de todo cuanto posee, vida, pensamientos, actos, etc. Nacen así los derechos inherentes a la condición de persona, propia del hombre. La razón es la que hace que el hombre sea persona, no el título de derecho positivo, pues este apenas le reconoce su personalidad... (C-133, 1994)

Podrían citarse varios autores de la Ilustración como autores de la idea. De ella vale recordar que el pensamiento antropológico ilustrado se caracteriza por haber entronizado la razón –propiedad masculina exclusiva– como rasgo fundamental de humanización y afirmación básica contra el cual surgió el movimiento de mujeres desde 1830.

Tres años más tarde, la Corte discute de nuevo sobre la interrupción del embarazo (C-013, 1997). En esta oportunidad algunos magistrados optan por considerar la vida de la mujer, no como fenómeno biológico sino moral, y dictaminar acerca de su experiencia subjetiva. Arguyen que interrumpir el embarazo de manera voluntaria degrada la dignidad de la mujer, pues si bien la violación y la inseminación abusiva “... ocasionan daños graves [...] a la víctima, el embarazo enaltece a la madre”, por lo que nadie podría “tildar de indigna a la mujer que, no obstante haber sido violada y hallarse encinta [...] decide dar a luz”. Ahora sí se considera a la mujer, no su cuerpo exclusivamente, como objeto de la violación, pero también se vuelve al viejo razonamiento ilustrado de que la existencia de la mujer tiene su principal, si no única, justificación en la maternidad, hecho que por sí mismo hace de la vida subjetiva de la mujer un aspecto secundario. La mujer resulta un ser pródigo y capaz de ceder su propia vida subjetiva y su dignidad en favor de otra vida. Se silencia del todo lo que ocurre con la persona mujer y se recurre al código de honor masculino para subrayar que una decisión tal no puede juzgarse indigna, ya que su dignidad no proviene de un derecho que no tiene, el de gestionar su vida, y que se traduciría en capacidad para decidir si gesta o no una vida. En este caso, la Corte logró evitar que se avalara la vía violenta como justificación para la maternidad y avanzó en hacer un reconocimiento mínimo de la dignidad de la vida de la mujer en relación con el sentido que debe tener la maternidad para ella misma.

En la sentencia C-355 del 10 de mayo de 2006, que despenaliza parcialmente el delito del aborto, los principales argumentos remiten a los siguientes eventos que justifican suspender el embarazo: a) cuando la continuación del embarazo constituya

peligro para la vida o la salud de la mujer, y este peligro lo certifique un médico; b) cuando exista grave malformación del feto que haga inviable su vida, certificada igualmente por un médico; c) cuando el embarazo sea el resultado de una conducta, debidamente denunciada, constitutiva de acceso carnal o acto sexual sin consentimiento, abusivo, o de inseminación artificial o de transferencia de óvulo fecundado no consentidas, o de incesto.

Lo que la Corte ha podido reconocer en esta sentencia es un derecho a la vida que tienen las mujeres embarazadas, el cual –en calidad de derecho fundamental– no puede ser ignorado y vulnerado en virtud de la preeminencia absoluta de la protección de la vida del *nasciturus*. La Corte resuelve defender el derecho a la vida de la persona sobre el derecho a la vida de una persona en potencia. Empero, persisten dos nociones distintas de vida: se protege la vida de una persona como hecho biológico, aunque esta defensa incluya dar vía a la despenalización del aborto cuando se halla en peligro el derecho a la vida biológica de la mujer embarazada, o sea, su salud. El peligro debe certificarlo un médico; no puede tratarse de una percepción subjetiva de peligro o amenaza, expresada por la mujer embarazada.

En este inestable balancín de definiciones de la vida, la Corte considera entonces que el aborto es legal en los casos en que debe prevalecer el derecho a la vida de la mujer embarazada, a la protección de su salud, pero también cuando deben prevalecer la igualdad y la libertad sexual y reproductiva de la mujer. Este segundo motivo perfila un argumento en el que la vida de la mujer se sitúa en un registro distinto: el de la dignidad que en su condición de persona mujer debe garantizársele en la forma de los derechos relativos a la libertad sexual y reproductiva. Así las cosas, sólo procede la sanción en aquellas circunstancias en las que no existe una “voluntad conforme al ejercicio responsable de los derechos”.

Con todo lo que este argumento puede tener de progresista frente a sentencias anteriores, es evidente que la condición de persona de la mujer se discute estrictamente dentro del ámbito de lo que históricamente se ha construido como propio del sexo femenino, a saber, su carácter sexuado. Esto indica que si los derechos sexuales y reproductivos son vulnerados por terceros, entonces procede defender la dignidad de la mujer. No obstante, la reducción de la condición de la dignidad de la persona mujer a su estado de mujer embarazada deja por fuera el argumento central de lo que sería un pensamiento antropológico de la autonomía de las mujeres. La reivindicación del cuerpo que vienen haciendo desde hace

varias décadas los movimientos de mujeres apunta a romper la dualidad que simbólica y prácticamente instituyó el pensamiento ilustrado al definir la naturaleza femenina a partir de características corporales relacionadas con la reproducción. Reclamar el derecho al cuerpo es la reivindicación, no de un sustrato biológico que puede estar en riesgo médico por cuenta de un embarazo, sino de la corporalidad, de la condición de persona mujer encarnada, para quien el embarazo es una posibilidad sobre la cual, en su autonomía, incluida la capacidad de gestar, puede decidir como sujeto de derechos. Reconocer el derecho al cuerpo, sobre el que el Derecho apenas se expresa en la figura del hábeas corpus, permitiría que el debate sobre el embarazo y el aborto se desarrollara sobre la base de las cualidades antropológicas de la persona mujer y no exclusivamente de las circunstancias que llevaron a la mujer a la situación de mujer embarazada.

El cuerpo no es una categoría de análisis en la doctrina jurídica. En general, aparece mediado por la noción de los derechos fundamentales. Esto dificulta que la doctrina jurídica se haga cargo de lo que representa, en la discusión anterior, el derecho al cuerpo que podría expresarse a través del derecho a la autonomía o al libre desarrollo de la personalidad, pero más que nada en la noción de derecho a la vida. Sin embargo, hemos visto que el derecho a la vida se entiende, a menudo, como un derecho incorpóreo o relativo a la *nuda vida*, lo que enuncia una contradicción conceptual, pues es sabido que no es posible que haya una vida descorporeizada como experiencia.

En cuanto al *nasciturus*, persiste la misma dificultad. Al tratar, en las versiones más progresistas, de determinar a partir de cuándo debe reconocerse la vida del feto, se indica que desde el momento en que el sistema nervioso se haya desarrollado al punto en que las capacidades sensitivas le procuren dolor al feto y se reconozca en él una figura más humana (situación que tiene lugar del tercer mes de gestación en adelante). Se impone entonces el respeto a su vida por sobre la autonomía y los derechos de la mujer. El argumento aquí pasa de ser genético a fundamentarse en conocimientos de embriología, cuya estabilidad es igualmente incierta. En la sentencia de la Corte Constitucional que despenaliza el aborto en los tres casos citados, el Estado consigue conservar la potestad sobre la interpretación de la noción de vida para regular el comportamiento de la mujer embarazada, con lo cual mantiene también el poder de traspasar la barrera del cuerpo de la mujer como límite para su acción. El cuerpo de la mujer conserva la porosidad que lo expone a la constante violación de su hábeas corpus. En cuanto el desarrollo del conocimiento ha posibilitado que sean las disciplinas biológicas y médicas las

que ostenten el mayor grado de legitimidad social y simbólica, es éste el camino que han seguido las luchas y las formas de resistencia en torno de la vida. Y son, sin duda alguna, como lo señaló Foucault (1976), la reproducción y la sexualidad las cuestiones alrededor de las cuales se continúan los debates relativos al cuerpo y a la vida de las mujeres y los niños.

Al enfocar este debate en los derechos reproductivos y sexuales, se pasa por alto que éstos son solamente algunas de las expresiones concretas del derecho al cuerpo. En el caso de las mujeres, el vacío jurídico respecto de lo que significa la autonomía cuando ellas tienen, por sus cualidades sexuadas, la posibilidad de gestar o no la vida se elude para desplazar la atención sobre la protección de la vida desencarnada.

APORÍAS

Recordemos que los movimientos de mujeres se caracterizan por reclamar el derecho sobre el cuerpo, a integrarse las mujeres como una corporalidad. Pero el cuerpo es una noción ajena a lo que el derecho tutela, toda vez que aparece precisamente como el límite de su acción. El salvamento de voto en la sentencia C-647 de 2001 lo enuncia con claridad y, así, demarca su jurisdicción: “No existe esfera más íntima que la delimitada por el propio cuerpo”. Sin duda, este cuerpo que se menciona aquí como límite de la acción del Estado no parece ser el mismo cuyo amparo expresa el hábeas corpus. Es este último caso, las ideas de autonomía y libertad se concretan en las posibilidades del desplazamiento físico. La suspensión de la libertad es aquí un asunto de no poder la persona moverse como su yo lo desea y, por lo tanto, ello constituye un impedimento para su autonomía y el ejercicio pleno de sus derechos fundamentales. Entonces, el cuerpo que las mujeres han venido reivindicando involucra un derecho a algo que el Derecho no tutela y sobre lo cual no tiene jurisdicción, aunque se la arrogue sobre las potencias del cuerpo, entre ellas, la de la gestación. Nuevamente, el cuerpo desaparece en un acto de prestidigitación (Jackson, 1983), se escabulle, y comprueba que en ocasiones su densidad puede ser sólo aparente. Esto deja la lucha de los movimientos de mujeres por legalizar el aborto sin piso jurídico, pues su principal reivindicación, la de su cuerpo como expresión absoluta de su experiencia, no encuentra norma legal que la tutele, por no estar el cuerpo definido de alguna manera precisa. La vida, cuya noción, pese a todo lo incierta que parezca, queda

definida por el sentido que le conceden la biología y la genética, y se apela a ella como un recurso retórico que respalda una concepción moral originada en un sentido de la vida históricamente divergente, pero también y en relación sólo con las mujeres, un concepto estrictamente biomédico de la vida, una *nuda vida*. Esta suerte de calambur semántico reluce en el argumento de la sentencia C-355 del 10 de mayo de 2006, que despenaliza parcialmente el aborto en los tres eventos ya mencionados, y es el motivo de la insatisfacción de los movimientos que han preconizado el aborto libre.

La persistente dificultad para definir el objeto de protección y el sujeto de derecho en relación con este asunto ha permitido que en los debates sobre la despenalización del aborto ocurra todo tipo de desplazamientos de sentido. Falta una visión uniforme acerca de lo que está en cuestión y de la antropología que sustenta el ejercicio biopolítico sobre el cual se legisla. Mientras el derecho no disponga de recursos para dilucidar la relación y la diferencia entre los sentidos del término vida y no le reconozca explícitamente al cuerpo unos derechos con respecto a la vida como experiencia subjetiva, no será fácil zanjar la confusión que causan aquellas reivindicaciones cuyo origen es la experiencia del cuerpo.

BIBLIOGRAFÍA

- Agamben**, Giorgio (1998 [1995]). *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-Textos.
- Ariès**, Phillippe y Georges Duby (1989 [1985]). *Historia de la vida privada*. Cinco t. Madrid: Taurus.
- Barrán**, José Pedro (1996). “El adolescente, ¿una creación de la modernidad?”. *Historias de la vida privada en el Uruguay. El nacimiento de la intimidad, 1870-1920*. T. 2. Uruguay: Taurus. pp. 175-199.
- (1995). *La invención del cuerpo*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Berthelot**, Jean Michel (1995). “The Body as a Discursive Operator. Or the Aporias of a Sociology of the Body”, *Body & Society* 1 (1): 13-23.
- Bourdieu**, Pierre (1977). “Remarques provisoires sur la perception sociale du corps”. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 14: 51-54.
- (1984 [1979]). “Conclusion: Classes and Classifications. Postscript: Towards a ‘Vulgar’ Critique of ‘Pure’ Critiques”, en *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. Harvard University Press, pp. 466-500.
- Brumberg**, Joan Jacobs (1997). *The Body Project. An Intimate History of American Girls*. New York: Vintage.
- Cadena**, Ana María (2004). *Proyectos sociopolíticos, poblacionales y familias: de las políticas de higiene al control a través del afecto. Colombia, 1900-1999*. Bogotá: Universidad de los Andes, CESO.
- Comisión Andina de Juristas** (2000). *Los procesos de amparo y hábeas corpus. Un análisis comparado*. Lima: CAJ.
- Conboy**, Katie, Nadia Medina y Sarah Stanbury (Eds.) (1997). *Writing on the Body. Female Embodiment and Feminist Theory*. New York: Columbia University.
- Constitución** Política de Colombia [1998]. Titulada, comentada y concordada por Daniel A. Pachón. Bogotá: Ediciones Jurídicas Gustavo Ibáñez.
- Corbin**, Alain *et al.* (2005). *Historia del cuerpo*. Tres Vols. Madrid: Taurus.
- Corbin**, Alain y Perrot, Michelle (1989 [1987]). “Entre bastidores”, en *Historia de la vida privada*. T. 4. Madrid: Taurus, pp. 419-620.
- Crary**, Jonathan y Sanford Kwinter (Eds.) (1996 [1992]). *Incorporaciones*. Madrid: Cátedra.
- Delgado**, Buenaventura (1998). *Historia de la infancia*. Barcelona: Ariel.
- Dreyfus**, Hubert y Paul Rabinow (2001 [1982]). *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Duby**, Georges y Michelle Perrot (1990-1992). *Historia de las mujeres*. Diez tomos. Madrid: Taurus.

- Duden**, Barbara y Odrote Noeres (Hrsg.) (2002). *Auf den Spuren des Körpers in einer technologischen Welt*. Opladen: Eske und Budrich.
- Dussel**, Enrique (2000). “Europa, modernidad y eurocentrismo”, en **Lander**, E. (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO; UNESCO, pp. 41-53.
- Elias**, Norbert (1979 [1969]). *Über den Prozess der Zivilization. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*, 2. Aufl., Frankfurt a. M., Suhrkamp.
- (1987). “On Human Beings and their Emotions: A Process-Sociological Essay”, en **Featherstone**, Mike *et al.* *The Body: Social Process and Cultural Theory*. London: Thousand Oaks, New Delhi: Sage, pp. 103-125.
- Escobar**, Arturo (2005). *Más allá del Tercer Mundo. Globalización y diferencia*. Bogotá: ICANH, Universidad del Cauca.
- Fassin**, Didier (2004). “Entre las políticas de lo viviente y las políticas de la vida. Hacia una antropología de la salud”, *Revista Colombiana de Antropología*, 40: 283-318 (311).
- Falk**, Pasi (1994). “Body, Self and Culture”; “Corporeality and History”, en *The Consuming Body*. London: Thousand Oaks, New Delhi: Sage, pp. 1-67.
- Feher**, Michel *et al.* (1989). *Fragmentos para una historia del cuerpo humano*. Tres Vols. Madrid: Taurus, 1990.
- Fergusson**, Harvie (1997). “Me and My Shadows: On the Accumulation of Body-Images in Western Society Part Two – The Corporeal Forms of Modernity”, *Body & Society* 2 (4): 1-31.
- Foucault**, Michel (1980 [1978]). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- (2004 [1979]). *Geschichte der Gouvernementalität II. Die Geburt der Biopolitik*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- (1994 [1982]). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.
- (1987 [1984]). *La inquietud de sí*. México: Siglo XXI.
- (1976). *Historia de la sexualidad*. 1. *La voluntad de saber*. Madrid: Siglo XXI.
- (1996 [1988]). *Tecnologías del yo*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Fraisse**, Geneviève (2003 [2001]). *Los dos gobiernos: la familia y la ciudad*. Madrid: Cátedra.
- Frank**, Arthur W. (1991). “For a Sociology of the Body: An Analytical Review”, en **Featherstone**, Mike *et al.* *The Body: Social Process and Cultural Theory*. London: Thousand Oaks, New Delhi: Sage, pp. 36-102.
- Freund**, Peter (1988). “Bringing Society into the Body. Understanding Socialized Human Nature”, *Theory and Society*, 17: 839-864.
- Gallagher**, Catherine y Thomas Laqueur (1987). *The Making of the Modern Body*.

- Sexuality and Society in the Nineteenth Century*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California.
- Gehlen**, Arnold (1986 [1940]). *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt*. Wiesbaden: Aula Verlag.
- Geyer**, Christian (Hg.) (2001). *Biopolitik. Die Positionen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Giddens**, Anthony (1997 [1991]). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Glad**, John (2006). *Future Human Evolution. Eugenics in the Twenty-First Century*. Schuylkill Haven: Hermitage Publishers.
- Goffmann**, Erving (1969). *The Presentation of Self in Everyday Live*. Harmondsworth: Penguin.
- González Stephan**, Beatriz (1994). “Modernización y disciplinamiento. La formación del ciudadano: del espacio público y privado”, en **González Stephan** Beatriz *et al.* (Comps.). *Esplendores y miserias del siglo XIX. Cultura y sociedad en América Latina*. Caracas: Monte Ávila, Latinoamericana, Equinoccio, Universidad Simón Bolívar, pp. 431-455.
- Grosfoguel**, Ramón (2006). “La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global”, *Tabula Rasa. Revista de Humanidades* (4): 17-48.
- Haraway**, Donna (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra, 1995.
- Hardt**, Michael y Antonio Negri (2000). *Imperio*. Buenos Aires: Paidós.
- Jackson**, Michael (1983). “Knowledge of the Body”, *Man* 18: 327-345.
- Jordanova**, Ludmilla (1989). *Sexual Visions. Images of Gender in Science and Medicine between the Eighteenth and Twentieth Centuries*. Madison: The University of Wisconsin.
- (1999). *Nature Displayed. Gender, Science and Medicine, 1760-1820*. London; New York: Longman.
- Jung**, Hwa Yol (1996). “Phenomenology and Body Politics”, *Body & Society* 2 (2): 1-22.
- Laín Entralgo**, Pedro (1989). *El cuerpo humano. Teoría actual*. Segunda Ed. Madrid: Espasa Calpe.
- Laqueur**, Thomas (1987). “Orgasm, Generation and the Politics of Reproductive Biology”, en **Gallagher**, Catherine y Thomas Laqueur (Eds.). *The Making of the Modern Body. Sexuality and Society in the Nineteenth Century*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California, pp. 1-41.
- (1999 [1990]). *Making Sex. Body and Gender from the Greeks to Freud*. Cambridge; London: Harvard University.
- Larrosa**, Jorge (Ed.) (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.

- Lash**, Scott (1984). "Genealogy and the Body: Foucault/Deleuze/Nietzsche", en **Featherstone**, Mike *et al.* *The Body: Social Process and Cultural Theory*. London: Thousand Oaks, New Delhi: Sage. pp. 256-280.
- Lazaratto**, Maurizio y Antonio Negri (2001). *Trabajo inmaterial. Formas de vida y producción de subjetividad*. Río de Janeiro: DP&Editora.
- Le Breton**, David (1990[1995]). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Tucumán: Nueva Visión.
- Levi**, Giovanni y Jean-Claude Schmitt (Eds.) (1996). *Historia de la juventud*. Dos tomos. Madrid: Taurus.
- Lévy**, David (1993). *The Measure of Man. Incursions in Philosophical and Political Anthropology*. St. Albans: Claridge Press.
- Lock**, Margaret (1993). "Cultivating the Body: Anthropology and Epistemologies of Bodily Practice and Knowledge", *Annual Review of Anthropology*, 22: 133-155.
- Loux**, Françoise (1984 [1979]). *El cuerpo en la sociedad tradicional*. Barcelona: José J. de Olañeta.
- Lyon**, M. L. y J. M. Barbalet (1994[2000]). "Society's Body: Emotion and the "Somatization" of Social Theory", en *Embodiment and Experience. The Existential Ground of Culture and Self*. Cambridge University Press, pp. 48-68.
- Martin**, Emily (1992 [1987]). *The Woman in the Body. A Cultural Analysis of Reproduction*. Boston: Beacon Press.
- (1992[2006]). "The End of the Body", en **Moore**, Henrietta y Todd Sanders (Eds.). *Anthropology in Theory. Issues in Epistemology*. Blackwell, pp. 336-351.
- Mignolo**, Walter (2000). "La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad", en **Lander**, E. (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, UNESCO, pp. 55-85.
- Negri**, Antonio y Giuseppe Cocco (2006). *Global. Biopoder y luchas en una América latina globalizada*. Buenos Aires: Paidós.
- Sáenz**, Javier *et al.* (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Medellín: Colciencias, Foro Nacional por Colombia, Uniandes, Universidad de Antioquia.
- Pedraza**, Zandra (1999 [1996]). *En cuerpo y alma. Visiones del progreso y de la felicidad*. Bogotá: Uniandes.
- (1999). "Las hiperestesias: principio del cuerpo moderno y fundamento de diferenciación social", en **Viveros**, Mara y Gloria Garay (Comps.). *Cuerpo, diferencias y desigualdades*. Bogotá: CES, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, pp. 42-53.
- Perrot**, Philippe (1984). *Le travail des apparences. Le corps féminin XVIIIe-XIX siècles*. Paris: Seuil.

- Porter, Roy** (2003 [2001]). “Historia del cuerpo revisada”, en **Burke, Peter**, Ed. *Formas de hacer historia*. Segunda Ed. Madrid: Alianza, pp. 271-299.
- Poveda Perdomo, Alberto** (1995). *Estudio general sobre el hábeas corpus*. Medellín: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Quijano, Aníbal** (2000). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en **Lander, E.** (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, UNESCO, pp. 201-246.
- Rabinow, Paul** (1999). *French DNA: Trouble in Purgatory*. University of Chicago Press.
- (2003). *Anthropos Today: Reflections on Modern Equipment*. Princeton; Oxford: Princeton University Press.
- Rabinow, Paul** y **Nikolas Rose** (2006). “Biopower Today”, *BioSocieties*, 1: 195-217.
- Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales** (2001). *Diccionario esencial de las Ciencias*. Madrid: Espasa.
- República de Colombia**. Corte Constitucional (1994). Sentencia C-133/94.
- Corte Constitucional (1997). Sentencia C-013/97.
- Corte Constitucional (2001). Sentencia C-647/01.
- Corte Constitucional (2006). Sentencia C-355/06
- Rose, Nikolas** (1989). *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self*. London: Routledge.
- (2001). “The Politics of Life Itself”, *Theory, Culture and Society*, 18 (6): 1-30.
- (2006). *The Politics of Life Itself: Biomedicine, Power and Subjectivity in the 21st Century*. Princeton University Press.
- Salinas Beristáin, Laura** (2002). *Derecho, género e infancia. Mujeres, niños, niñas y adolescentes en los códigos penales de América Latina y el Caribe hispano*. Bogotá: Universidad Autónoma de México, Universidad Nacional de Colombia, UNIFEM.
- Shilling, Chris** (2003). *The Body and Social Theory*. Segunda Ed. London: Sage.
- Stafford, Barbara Maria** (1991[1997]). *Body Criticism. Imaging the Unseen in Enlightenment Art and Medicine*. Cambridge; London: MIT.
- Stone, Allucquère Rosanne** (1996 [1992]). “Sistemas virtuales”, en **Crary, Jonathan** y **Sanford Kwinter** (Eds.). *Incorporaciones*. Madrid: Cátedra, pp. 511-532.
- The Boston Women’s Health Book Collective** (2000 [1972]). *Nuestros cuerpos, nuestras vidas*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Turner, Bryan** (1989 [1984]). “La sociología y el cuerpo”, en *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social*. México: FCE, pp. 57-89.

- (1992). “The Body Question: Recent Developments in Social Theory”, en *Regulating Bodies: Essays in Medical Sociology*. London, New York: Routledge, pp. 31-66.
- Varela**, Francisco (2000). *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Vasco**, Gustavo (2006). *Domando la muerte salvaje*. Bogotá: Universidad de los Andes, CESO.
- Vigarelo**, Georges (1975). “El adiestramiento del cuerpo desde la edad de la caballería hasta la urbanidad cortesana”, en **Feher**, Michel *et al.* (1990 [1989]). *Fragmentos para una historia del cuerpo humano*. Segunda parte. Madrid: Taurus, pp. 149-199.
- (1985). *Le propre et le sale: L'hygiène du corps depuis le Moyen Âge*. Paris: Seuil.
- Wilson**, Deborah S. y Christine Moneera Laennec (1997). *Bodily Discussions. Genders, Representations, Technologies*. State University of New York.
- Wulf** Christoph (Hrsg.) (1997). *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*. Weinheim und Basel: Beltz, pp. 967-974.



Los autores

Ángela Aisenstein

Es profesora de Educación Física, Licenciada en Ciencias de la Educación y Doctora en Educación. Trabaja como profesora en la Universidad Nacional de Luján y en la Universidad de Buenos Aires. Sus áreas de especialidad son la Historia de la Educación y de las pedagogías corporales en Argentina. aaisen@deportes.uba.ar

Jaison José Bassani

Es Licenciado en Educación Física y reside en Florianópolis (Santa Catarina, Brasil). Es miembro del Núcleo de Estudos e Pesquisa Educação e Sociedade Contemporânea (CED/UFSC/CNPq), doctorando en educación en el Programa de Posgrado en Educación (PPGE/CED/UFSC) y becado de CAPES. Sus intereses incluyen: teoría crítica de la sociedad y la educación, teoría sobre el cuerpo y su educación en la sociedad contemporánea, la corporalidad y los procesos de educación y la teoría social contemporánea y la educación. jaisonbassani@uol.com.br

Alex Branco Fraga

Vive en Porto Alegre y trabaja en la Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS), donde es Professor do Curso de Licenciatura em Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Licenciado em Educação Física y Doctor en Educación, se desempeña en las áreas de Educação física, saúde, corpo, gênero, estilos de vida, biopolítica. brancofraga@gmail.com

Inés Dussel

Ph.D. y coordinadora del área de Educación e Investigadora Principal en FLACSO, Argentina. Reside en Buenos Aires, donde obtuvo su licenciatura en Ciencias de la Educación. Sus trabajos se interesan en la teoría pedagógica, la historia de la educación, así como en la relación entre imagen, ética y educación. idussel@flacso.org.ar

Rocío Gómez

Es profesora del Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle en Cali (Colombia) e integrante del Grupo de Investigación en Educación Popular, donde desarrolla sus intereses en las formas organizativas de grupos de mujeres de diversos sectores socioculturales y en los procesos de constitución de subjetividades y formas emergentes de ciudadanía en jóvenes urbanos. rociogom@univalle.edu.co

Julián González Mina

Es profesor de la Escuela de Comunicación de la Universidad del Valle en Cali (Colombia) e integrante del Grupo de Investigación en Educación Popular de esta misma universidad. Se ha interesado principalmente en investigaciones sobre las transformaciones del canon clásico del periodismo informativo, así como sobre los procesos de constitución de subjetividades y de formas emergentes de ciudadanía en jóvenes urbanos. jugonza@univalle.edu.co

Roger Hansen

Es director del Centro de Educación Infantil Giordano Bruno en Florianópolis-SC y miembro del Núcleo de Estudos e Pesquisa Educação e Sociedade Contemporânea (CED/UFSC/CNPq). Tienen una Licenciatura en Educación Física y es doctorando en Educación en la Universidad Federal de Santa Catarina. Sus intereses de investigación se desarrollan en las áreas de Filosofía; Filosofía de la Educación; Educación del Cuerpo y Teoría Social Contemporánea. rogerzhansen@yahoo.com.br

Andrea Jeftanovic Avdaloff

Vive en Santiago de Chile y es profesora e investigadora de la Escuela de Literatura en la Universidad Finis Tèrrea. Es socióloga y Doctora en Lenguas y Literaturas Hispánicas y se ocupa de temas relacionados con la narrativa y dramaturgia contemporánea y los estudios culturales. ajefta@yahoo.es

Zandra Pedraza Gómez

Antropóloga y Dr. phil. en Antropología Histórica y Pedagógica. Es profesora asociada del Departamento de Antropología de la Universidad de los Andes en Bogotá (Colombia) y trabaja en las áreas de cuerpo, biopolítica y subjetividad. zpedraza@uniandes.edu.co

Éden Silva Pereti

Licenciado y Mestre en Educación Física. Es actualmente doctorando de Estudios Teatrales en la Universidad de Bolonia en Italia. Sus áreas de investigación incluyen los temas de cuerpo, danza-teatro, educación y naturaleza. edensp@gmail.com

Teresa Porzecanski

Vive en Montevideo, Uruguay, y trabaja en la el Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República donde es profesora titular Grado 5. Obtuvo su licenciatura en Ciencias Antropologicas, con especialización en Etnología, y es Doctora en Trabajo Social; se ocupa en sus investigaciones de temas de etnicidad, identidad, religiosidad y presiones culturales sobre la corporalidad. teporce@netgate.com.uy

Raumar Rodríguez Giménez

Es profesor de Educación Física y dirige el Departamento de Investigación del Instituto Superior de Educación Física en la Universidad de la República en Montevideo, Uruguay. También trabaja en el Departamento de Sociología y Economía de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la misma universidad, donde desarrolla su trabajo de investigación sobre cuerpo y pedagogía. raumar@adinet.com.uy

Denise Bernuzzi de Sant'Anna

Vive en São Paulo y trabaja como Professora Livre-docente en el Departamento de História da Pontificia Universidades Católica de São Paulo. Sus áreas de investigación son la historia contemporánea y la historia del cuerpo. dbsat@uol.com.br

Ana Márcia Silva

Vive en Florianópolis (Santa Catarina) y trabaja como Professor Adjunto IV en el Departamento de Educación Física de la Universidad Federal de Santa Catarina. Obtuvo su licenciatura en Educación Física y es Doctora en Ciencias Humanas. Sus áreas de especialidad incluyen estudios del cuerpo, epistemología y estética. anamarcia@cds.ufsc.br

Carmen Lúcia Soares

Vive en Campinas (São Paulo) y trabaja en la Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) como Professora Doutora. Obtuvo su licenciatura en Educación Física y es Doctora en Educación. Sus áreas de investigación cubren la historia de las prácticas corporales en sus dimensiones pedagógicas, estéticas, higiénicas y de la salud en Brasil. carmenls@unicamp.br

Maria del Carmen Suescún

Es historiadora del arte colombiana y especialista en cultura visual del siglo XX en América Latina, en historia social y cultural de las Américas, y en métodos e investigación interdisciplinaria en las ciencias sociales y las artes visuales.

Actualmente se desempeña como investigadora postdoctoral en el Departamento de Historia de la Universidad de Montreal. maria.suescun_pozas@mail.mcgill.ca

Marcus Aurelio Taborda de Oliveira

Professor Adjunto do Departamento de Teoria e Prática de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação (área temática de História e Historiografia da Educação) da Universidade Federal do Paraná, en Curitiba. Marcus es Licenciado em Educação Física y Doutor em História e Filosofia da Educação. Sus trabajos de investigación se ocupan de la História e Historiografia da Educação; História do currículo; História das disciplinas escolares; escolarização e educação do corpo. marcustaborda@uol.com.br

Giselle Torri

Vive en Florianópolis (Santa Catarina, Brasil) y es miembro del Núcleo de Estudos e Pesquisa Educação e Sociedade Contemporânea en la Universidad Federal de Santa Catarina (CED/UFSC/CNPq). Es Licenciado en Educación Física, Doctorando del programa de posgrado en Educación (PPGE/CED/UFSC) y becado de CAPES. Sus áreas de investigación son la teoría crítica de la sociedad y la educación, los estudios socioculturales del cuerpo y del deporte, la corporalidad y los procesos de escolarización, y la teoría social contemporánea y la educación. gi.torri@bol.com.br

Alexandre Vaz

Vive en Florianópolis, es Licenciado en Educación Física y Doctor en Ciencias Humanas y Sociales (Universidad de Hannover, Alemania). Trabaja como Profesor en el Programa de Posgrado en Educación y en el Programa de Posgrado en Educación Física de la Universidad Federal de Santa Catarina. Coordina el Núcleo de Estudos e Investigación Educação y Sociedade Contemporânea (CED/UFSC/CNPq) y es investigador del CNPq. En sus investigaciones se ocupa de los fundamentos de la educación, la filosofía de la educación, la filosofía social, la sociedad y la cultura, los procesos de escolarización y de la teoría social contemporánea y la educación, y es Bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPq. alexfvaz@uol.com.br

