



iiisue

**ISBN: 978-607-30-5355-6**

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y  
LA EDUCACIÓN

---

Galak, E. (2021). El cuerpo en la cultura y la cultura en el cuerpo. En M. E. Aguirre Lora (Coord.), *Desplazamientos: educación, historia, cultura* (pp. 121-143). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

*Eduardo Galak*

Este escrito se propone reflexionar acerca de los sentidos dominantes respecto a la relación cuerpo-cultura en la Modernidad. Partiendo de reconocer que en las últimas décadas ha crecido exponencialmente el interés por la tematización del cuerpo como territorio de la cultura, la intención es analizar las implicancias de las concepciones preponderantes sobre lo corporal, con el objeto de ver en los pliegues de sus límites cómo se constituyen posicionamientos ontológicos sobre el mundo, e incluso cosmogonías sobre la vida.

Más aún, como se afirma en trabajos anteriores,<sup>1</sup> se sostiene como fundamento teórico que a cada significación sobre el cuerpo le corresponde necesariamente, aunque no sea explícito, una manera de comprender la política y los sujetos. Esto es, analizar lo corporal conlleva cuestionarse por los modos en los que las sociedades se organizan a sí mismas, la política, a la vez que implica pensar en los sujetos, en los estatutos de subjetividad. Por caso representativo, ello incluye interpelar la organización de los estados-nación y la consecuente institucionalización de la educación —cómo, por qué y para qué las sociedades occidentales modernas buscan reproducirse a tra-

1 E. Galak, "Del dicho al hecho (y viceversa). El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina. Legalidades, legitimidades, discursos y prácticas en la institucionalización de su oficio entre finales del siglo XIX y el primer tercio del XX", 2012; *idem*, *Educar los cuerpos al servicio de la política. Cultura física, higienismo, raza y eugenesia en Argentina y Brasil*, 2016; *idem*, "La curricularización de la educación del cuerpo", en R. Crisorio y C. Escudero (coords.), *Educación del cuerpo: currículum, sujeto y saber*, 2017, pp. 191-197.

vés de educar (los cuerpos)—, así como observar qué se entiende por los agentes en general, o en el caso de la educación por el docente, por el estudiante, por el rol de la escolarización en la formación de subjetividades.

El género, la sexualidad, la biopolítica, los regímenes corporales ligados a la salud o la cosmética, la raza, la biologización de la identidad o de la psique, la materialidad frente a la virtualidad, entre otras, son claros ejemplos del entramado cuerpo-sujeto-política, en tanto cuestiones que atraviesan las consideraciones sobre lo corporal y que vienen siendo en los últimos años temáticas que recurrentemente aparecen tanto en medios de circulación masiva como en comunicaciones académicas. Si bien la pregnancia de este tópico y la correspondiente pluralidad de enfoques, existe un relativo común acuerdo de la base sobre la que sustentan los análisis posibles: *entre* el mundo y el agente, *entre* las cosas y las palabras, el cuerpo se manifiesta como un significante que desborda estas tensiones y que puede funcionar tanto para representar el conjunto social como la más estricta individualidad. Si el cuerpo puede ser interpretado como una suerte de pivote articulador entre lo objetivo y lo subjetivo, como lo hace Maurice Merleau-Ponty en uno de los libros más influyentes sobre esta temática, *Fenomenología de la percepción*,<sup>2</sup> en donde esgrime que el cuerpo puede ser tanto un objeto más en el mundo de los objetos como un cuerpo-propio que es síntesis del ser, entonces es posible afirmar que nos hallamos ante un concepto cuyo continente no es material ni permanente, sino apenas contingente. No por acaso el *Diccionario...* de la Real Academia Española despliega más de un centenar de acepciones cuando se busca el término “cuerpo”: una palabra que significa 105 cuestiones distintas, incluso en parte contradictorias entre sí, claramente muestra la dificultad de la tarea aquí propuesta.

Quizá la complejidad que supone esta pluralidad de acepciones se matice con el tamiz que implica mirar los cuerpos en relación con la cultura, puesto que conlleva un recorte de las posibles perspectivas. En este registro se entiende por qué este común acuerdo marca

2 1975.

los límites de lo corporal, legando que no sea concebido ni tan objetivo que es pura materialidad ni tan subjetivo que se desconecta de lo social, es en gran parte efecto de un debate característico de la Modernidad: ¿es el cuerpo el producto de una naturaleza o de la cultura? ¿El peso de la materialidad del cuerpo lo limita a ser estrictamente un objeto, o su capacidad performativa hace de éste pura potencia subjetiva? Evidentemente las respuestas no pueden tomar posición extrema: es en el inter-juego, en el *entre* de estos posicionamientos, que lo corporal emerge con toda su potencia limitada.

Como contracara de las porosas fronteras conceptuales que la Modernidad le delega al cuerpo, puede verse una cierta forma del territorio en el cual se inscriben sus debates: sin pretender extender exponencialmente la afirmación, las disputas por las significaciones sobre lo corporal están atravesadas por la tensión naturaleza-cultura. Precisamente en ese sentido se inscribe la estructura de este escrito, que se divide en cinco apartados, que van desde la legitimación en la Modernidad del lugar del cuerpo como parte del debate naturaleza-cultura hasta la crítica que a mediados del siglo xx produce un “giro culturalista del cuerpo” que conduce a interpretarlo como una construcción social, para luego repensar la consecuente radicalización de esta concepción que lleva nuevamente a una *naturalización* del entramado cuerpo-cultura, interpelando los efectos que ello produjo en la pedagogización de los cuerpos, y con ello finalizar abriendo el camino para reflexionar *en los márgenes* de lo corporal.

Más específicamente, en una primera instancia de este texto se bosquejan una serie de lineamientos teóricos generales en los que se despliega la relación del cuerpo con lo social y con la naturaleza o, mejor dicho, con lo naturalizado, a partir de reafirmar la idea consagrada de que el cuerpo no es naturaleza. Lo cual permite, en una segunda parte, interpelar la también consagrada máxima de que “el cuerpo es una construcción o una representación social” que aparece como respuesta a este proceso en tanto efecto de lo que se categoriza como un “giro culturalista del cuerpo” dentro de las ciencias sociales. La radicalización de este giro constituye el tercero de los apartados, lo cual posibilita esbozar como tesis el peligro que supone *culturizar* el cuerpo como abstracción sin contingencias, pu-

diendo conducir nuevamente a una naturalización de lo social en el cuerpo. Aquí se abre la posibilidad de especificar la reflexión sobre cómo se educan los cuerpos, especialmente pensando en cómo se pedagogizan como parte de los procesos de escolarización. Por último, se propone tensionar esta radicalización de concebir el cuerpo como construcción social y, con ello, antes que cuestionar las significaciones de qué *es*, repensar qué *no es* un cuerpo, para pensar en los márgenes de la cultura cómo se reproduce masiva y transnacionalmente una homogeneización de las percepciones sobre lo corporal que es consecuentemente efecto de una universalización estética.

### EL CUERPO, ENTRE LA NATURALEZA Y LA CULTURA

Cuando Pierre Bourdieu esgrime en sus *Meditaciones pascalianas* la máxima que indica que “el cuerpo está en el mundo social, pero el mundo social está en el cuerpo”,<sup>3</sup> está situando el debate respecto de los usos de la corporalidad en un entramado entre la subjetividad de los agentes y las objetividades de lo social. De esta manera significa lo que en el mundo anglosajón se signa como *embodiment* y que la cultura hispanohablante definió como in-corporación: hacer cuerpo lo social y al mismo tiempo reproducir lo social a través de prácticas corporales.<sup>4</sup> Incorporación, naturalización, encarnación e incluso corporificación funcionan como sinónimos, mostrando que pervive en el lenguaje una suerte de dicotomía entre lo natural y lo cultural, cuyo embrague es lo corporal.

Precisamente sobre este trasfondo se estructuran los párrafos siguientes, que procuran ensayar reflexiones sobre la relación del cuer-

3 1999, p. 199.

4 Si bien no es lo mismo hablar de *habitus* en Bourdieu que de *embodiment* en Thomas Csordas, por citar autores representativos, cierto es que pueden afiliarse a una tradición teórica común de cómo pensar el cuerpo en un diálogo tensionado entre un posicionamiento estructuralista y otro fenomenológico. T. Csordas, *Embodiment and experience. The existential ground of culture and self*, 1994; *idem*, “Embodiment and cultural phenomenology”, en G. Weiss y H. F. Haber (eds.), *Perspectives on embodiment. The intersections of nature and culture*, 1999, pp. 143-162; A. S. Mora, “Una aproximación fenomenológica a la experiencia del puerperio”, *Revista Colombiana de Antropología*, 2009, pp. 11-37.

po con lo social, partiendo de cuestionar los efectos que tiene la naturalización de lo social en el cuerpo y, con ello, repensar problemas atinentes a lo científico y a lo educativo, lo cual requiere comenzar por reafirmar una verdad consagrada, aunque de mayor aceptación dentro de las ciencias sociales que en otros posicionamientos académicos: el cuerpo no es naturaleza. Ni siquiera en sentido estricto es un producto de la naturaleza, aunque sí esté atravesado por efectos de naturalización.

Como nota al margen, inclusive puede sostenerse que un sentido dominante de la *naturalización del cuerpo* esté signado por su biologización: uno de los mayores efectos de naturalización sobre el cuerpo está relacionado con el establecimiento de una sinonimia entre la naturaleza y la biología, haciendo del desarrollo madurativo evolutivo la (por momentos principal, por otros única) explicación de lo corporal. De esta manera, el patrimonio o transmisión étnico se confunde con la estirpe y la herencia genética, las condiciones de posibilidad de un sujeto para desarrollar una práctica se solapan con las capacidades y el supuesto talento “innato”. Todo ello se resume en que se ha corrido el conocimiento de la biología del campo del saber cultural —parece absurdo tener que recordar que es ante todo una disciplina científica, es decir social— al estudio de una naturaleza reificada.<sup>5</sup>

No es casual entonces la analogía de este cuerpo *biológico-natural* con la máquina humana, que suponen una *biometrización* del cuerpo y del sujeto que, a partir de argumentar biológicamente lo corporal, acaba por, primero, naturalizar lo social y, segundo, objetivar lo subjetivo, consecuentemente generando que sea considerado blanco de intervención y objeto de poder,<sup>6</sup> cosa útil y *mercancía*

5 Tras la sentencia de Friedrich Nietzsche de que “Dios ha muerto” se esconde la moderna (re)encarnación de la deidad en la ciencia, produciendo una transmutación de la verdad divina como criterio único de razón en la verdad científica. Con ello lo “científicamente probado” se torna en sinónimo de evidente, probado, moralmente noble y sincero (veraz), auténtico y legítimo (verdídico): un axioma universalmente indiscutible.

6 M. Foucault, *La microfísica del poder*, 1992.

de la industria cultural.<sup>7</sup> Si bien, tal como explica Jacques Gleyse, la metáfora del cuerpo como máquina aparece desde comienzos del siglo XIX,<sup>8</sup> los estudios desarrollados<sup>9</sup> muestran cómo se produce sostenidamente en el siglo XX una biologización de los discursos en el ámbito educativo, haciendo que se argumenten los movimientos por la biomecánica, que se confunda lo anátomo-fisiológico con lo motor y que se utilicen como recursos pedagógicos y de evaluación la medición de parámetros físicos y motrices.

Muy probablemente la principal derivación de este proceso haya sido el establecimiento de una *individualización biológica*, que produjo una sinonimia entre naturaleza, dotes y talento. En el ámbito educativo esto es particularmente problemático porque configuró como huella pedagógica un determinismo que reduce los cuerpos —y, por ende, a los sujetos— a *su* biología: el efecto es que la enseñanza es considerada una responsabilidad política colectiva, en tanto que el éxito o el fracaso del aprendizaje es asunto de la *naturaleza* individual. La farmacología escolar, la psicopedagogización de las prácticas educativas<sup>10</sup> o la interpretación de docentes de Educación Física como potenciales “agentes de salud” son apenas algunas de

7 A. Fernandez, “Treinar o corpo, dominar a natureza: Notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal”, *Cadernos CEDES*, 1999, pp. 89-108.

8 “La metáfora del cuerpo máquina en la educación física en Francia (1825-1935)”, en P. Scharagrodsky (ed.), *La invención del “homo gymnasticus”. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*, 2011, pp. 77-94.

9 E. Galak, *Educación de los cuerpos...*

10 Tal como se desarrolló en investigaciones anteriores (E. Galak, “Acercas de la historización de la educación de los cuerpos”, en L. Garcés, et al. (eds.), *Sociedad Argentina de Historia de la Educación: la formación de un campo intelectual*, 2015, pp. 365-369; *idem*, *Educación de los cuerpos...*), la psicopedagogización de las prácticas educativas que tienen por objeto al cuerpo, como las de la Educación Física aunque no exclusivamente, produjo que los contenidos y las lecciones (estímulos) escolares sigan una progresión didáctica basada en criterios madurativos de los alumnos, equivocándose y limitándose las potencialidades de quien pretende aprender. Así, los manuales escolares dictaminan como fórmulas lo que *un niño de seis años puede*, argumentándolo, además de por las capacidades motoras que decreta la fisiología —como se hace desde finales del siglo XIX—, por facultades psicológicas y de desarrollo madurativo. Cual *profecía autocumplida*, la división de enseñanzas según etapas psicobiológicas fragmentó los saberes y determinó rendimientos intelectuales y físicos *proprios* de cada edad, configurando nuevas (a)normalidades.

sus consecuencias más notorias, que llegan hasta la actualidad y que no parecen haber encontrado aún su techo.

Retomando el hilo argumental central, cabe destacar que una importante cantidad de los debates de las incipientes ciencias sociales de finales del siglo XIX y principios del XX se discurren en la siguiente pregunta: ¿es el cuerpo naturaleza o cultura? Las derivaciones que puedan tener las respuestas son casi tan múltiples como las acepciones legadas por el *Diccionario...* de la Real Academia Española, pero resulta interesante enfocar la discusión a partir de una digresión: en buena parte de la historia política este interrogante adoptó la forma de una barbarie en contraposición a la civilización. Ello es característicamente evidente en suelo latinoamericano, donde la exportación desde Europa del pensamiento liberal republicano se tradujo en la *dicotomización* de la cultura, dividiéndola entre un exterior a ésta que le corresponde a la naturaleza y su interior, signado por una particular versión de la cultura, recortada, distintiva, civilizada: *culta*. Por caso, es ilustrativo en Argentina que quizá el texto político más importante del siglo XIX haya sido el clásico de Domingo Faustino Sarmiento, *Facundo o civilización y barbarie en las pampas argentinas*.

Pero por sobre ciertas especificidades contextuales, lo cierto es que lo que se pone en juego en este debate no es una cuestión exclusivamente conceptual, sino que más bien incluye reflexionar acerca de cómo se opera sobre los cuerpos. Y si bien ello implica una constelación de elementos relativamente autónoma, aquí se recorta por lo que significa uno de los principales usos del cuerpo: su pedagogización en tanto objeto de los procesos de escolarización. La selección de qué enseñar, la definición de los modos de transmitir un saber, la preponderancia de unos contenidos sobre otros, la exclusión de algunas temáticas o su llano ocultamiento, señalan los marcos de lo que *es* y lo que *no es* “oficial” del cuerpo, siendo a su vez, estos marcos, ilustrativos de los sentidos legitimados sobre lo corporal. Más allá de las distintas formas que esto adoptó en los diversos sistemas educativos, otra vez puede encontrarse una recurrencia: la constante subsumisión del cuerpo *a*. Lo interesante es que, según los contextos y los momentos históricos, ese vacío se llenó con diversas argumen-

taciones, como el espíritu, la mente, el alma, el intelecto, etcétera. Dicho de otro modo, efecto de la versión moderna de la separación cuerpo-mente, la educación del cuerpo significó un recurso para la formación de las subjetividades, pero en todos los casos ponderando *lo otro* frente al cuerpo. Como contracara de este mismo proceso, esto hizo de las razones para educar los cuerpos una fundamentación *para*: en tanto utilitario, pedagogizar lo corporal significa que opere según sentidos prácticos pragmáticos.

Ello es particularmente visible, por caso, en las justificaciones que originaron la disciplina escolar denominada Educación Física, así como su utilización como recurso biopolítico. En efecto, la educación del cuerpo estatalmente institucionalizada porta como uno de sus signos el debate cultura y naturaleza (o civilización y barbarie), constitutivo de las prácticas disciplinares, porque la Educación Física emerge de un oxímoron: si según esta concepción el cuerpo es naturaleza, y la naturaleza por principio es inmanente y autónoma—esto es, tiene sus propias leyes—, entonces ¿cómo educar el cuerpo, cómo culturizar la naturaleza?

Las potenciales respuestas a esta pregunta representan un segundo factor de análisis: inclusive cuando la *necesidad* de educar estatal, centralizada e institucionalmente los cuerpos ya se había instalado desde las últimas décadas del siglo XIX, y con mayor fuerza en los inicios del XX, lo cierto es que en casi todos los contextos occidentales modernos se replicaron disputas acerca de qué educar del cuerpo y qué cuerpos educar. Una vez más, puede rastrearse un común acuerdo dentro de este desacuerdo general, que es respecto a cómo debían ser educados: toda educación escolarizada debe ser científica,<sup>11</sup> con lo cual se establecen parámetros, condiciones, métodos, rendimientos: estandarizaciones. Para decirlo con Michel Foucault,<sup>12</sup> se dicta la norma y con ello se configuran criterios de normalización: qué es normal y qué no, pero sobre todo qué se debe

11 Científica o, por lo menos, cargar con ese signo: tal como se sostiene en indagaciones pasadas (E. Galak, "Del dicho al hecho..."), la mayoría de las veces funcionó como una retórica legitimadora más que como un posicionamiento teórico y político, e hizo de educar los cuerpos una tarea "pretendidamente científicista".

12 *Seguridad, territorio, población*, 2006.

hacer para llegar a la normalidad, a una estandarización de lo que es normal estadísticamente pero, sobre todo, social y moralmente aceptado. Esto es lo que para los fines de este escrito se denomina como el establecimiento de criterios de homogeneización, proceso que, como correlato, produce la instauración de modos del cuerpo legitimados y modos del cuerpo no legitimados, de cuerpos correctos y, por ende, de cuerpos abyectos.

## EL GIRO CULTURALISTA DEL CUERPO

Frente a estos procesos se despliega en la segunda mitad del siglo xx lo que se categoriza como un “giro culturalista del cuerpo”, que en las últimas décadas se vuelve dominante dentro de las ciencias sociales. Este viraje promueve básicamente dos movimientos teóricos que resignifican la relación entre cuerpo, naturaleza y cultura. Por un lado, según esta conceptualización, la naturaleza no sólo *pierde* un sentido de entidad propia o esencial, no sólo pierde su autonomía, sino que es a la vez principio y producto *de* lo social y no anterior a éste; con lo cual pensar la naturaleza se torna pensar los efectos de naturalización de lo social. La idea de una naturaleza que pierde su estatuto de absoluta e independiente de lo cultural abarca todo el arco teórico de las ciencias sociales, no son tensiones y diferencias entre sí. Como sostiene Jacques Derrida, “no hay ninguna naturaleza, sólo existen los efectos de la naturaleza: la desnaturalización o la naturalización”;<sup>13</sup> una idea que, por caso, retoma Judith Butler<sup>14</sup> para atacar las bases materiales del cuerpo y así afirmar que el cuerpo no es naturaleza ni materialidad, o que Pierre Bourdieu consagra con la citada fórmula de que el cuerpo está en lo social y lo social está en el cuerpo, pretendiendo indicar cierto borramiento de las fronteras que el nacimiento del cientificismo social establecía entre la naturaleza y la cultura, pero a la vez reafirmando la centralidad que tiene para las

13 *Dar (el) tiempo I: la moneda falsa*, 1991, apud J. Butler, *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*, 2002, p. 16.

14 *Cuerpos que importan...*

sociedades lo corporal. Incluso podría agregarse que el concepto de *habitus* con el que opera Bourdieu, que en varios pasajes de su obra es signado como “la historia hecha naturaleza” o como “la historia hecha cuerpo”, debe en parte su origen a una de las formulaciones de Karl Marx, quien indicaba que la naturalización es el olvido de toda historia: esto es, sólo olvidando la génesis de cualquier proceso social es que puede afirmarse que algo es natural.

El segundo movimiento teórico que habilita el “giro culturalista del cuerpo” sobre la relación entre cultura y naturaleza es el que establece una máxima que en los últimos años cobra estatus de verdad: el cuerpo —como una práctica, un objeto cultural o una técnica— es una construcción social.<sup>15</sup> Dicho de otro modo, frente a una naturaleza que se presenta como absoluta, su perforación abre el camino para que se erijan concepciones que tienen como eje lo social, lo artificial antes que lo natural. Entonces, el cuerpo se desprende de sus tradicionales vestiduras y ya no es simplemente el sinónimo de lo físico, de lo material de la subjetividad, del refugio de la individualidad.

Sin embargo, la aceptación de que el cuerpo es una construcción social se desperdigó más rápidamente que las argumentaciones que ello implicaba producir. De hecho, la legitimación vacía de esta tesis se enfrenta con el peligro de masificar aquello de lo cual se pretendía huir: la radicalización de un principio que se vuelve un fin y, al hacerlo, se convierte un axioma.

## LA RADICALIZACIÓN DEL “GIRO CULTURALISTA DEL CUERPO”

Antes de pasar a una crítica a la radicalización de la concepción del cuerpo como construcción social, resulta importante señalar que existe cierta temporalidad en el pasaje de estos dos movimientos teóricos del giro culturalista del cuerpo. El primero se antepuso al

15 Debido a la pluralidad de voces que atraviesan esta cuestión, existen algunas variables, como la consagrada por David Le Breton de que “el cuerpo es una construcción simbólica” (*Antropología del cuerpo y modernidad*, 2002, p. 13) o que es una representación social, que para los fines de esta indagación no cambia sustancialmente la crítica.

segundo, y ello explica en parte el hecho de que perviva cierto sentido del cuerpo como físico, material, natural. Incluso, es ésta la razón principal de la estructura del argumento propuesto: es a partir de la interpelación del lugar del *cuerpo en la cultura* que las ciencias sociales pudieron construir sus objeciones y propuestas a cómo se producen las disposiciones de la *cultura en el cuerpo*.

Ahora bien, ¿qué implica este “giro culturalista del cuerpo”? ¿Qué significa decir que el cuerpo es una construcción social o una representación social? ¿Quién la construye o qué representa? Lo que esconde esta afirmación es en realidad una serie de negaciones. Primero, decir que el cuerpo es una construcción social implica pensar que el cuerpo es opuesto a “*algo* dado de antemano”, que no es apriorístico de lo social, no está antes de la cultura, sino que es efecto de ésta. Esto es comúnmente significado como la *naturalización de lo social*: percibir algo que es de la cultura como si fuese forjado fuera de ella. Entonces, el giro culturalista signa que el cuerpo como construcción social representa la negación de que es sólo estrictamente naturaleza. Segundo, este posicionamiento entraña pensar que el cuerpo no es algo *ex nihilo*, no proviene de la “nada”, sino que es resultado de procesos sociales; lo cual se relaciona con la tercera negación: decir que el cuerpo es una construcción social implica concebirlo como algo que no es estrictamente permanente, sino más bien contingente.

Como puede interpretarse, este latiguillo de que “el cuerpo es una construcción social” sirve apenas para posicionarse frente a algunos de los principales signos modernos que porta el cuerpo: si para el pensamiento dominante el cuerpo moderno es natural, individual, material, palpable, presente, y si el cuerpo moderno está inmerso en un dualismo que lo reduce siempre al segundo término,<sup>16</sup> entonces, decir que el cuerpo es una construcción social funciona

16 Retomando el argumento esbozado, la Modernidad legitima concebir el cuerpo como segundo término, por debajo de sus relaciones dicotómicas, subsumido a la mente, la psiquis, el espíritu o la sustancia pensante: es decir, como “accesorio”, por su doble acepción de “secundario” y de “utilitario”. Ello puede ser rastreado en E. Galak, “El cuerpo de las prácticas corporales”, en R. Crisorio y M. Giles (eds.), *Educación Física. Estudios críticos en Educación Física*, 2009, pp. 271-284.

apenas como una suerte de demarcación de lo que el cuerpo *no es*: esbozar que es una construcción implica concebir que *no es* estrictamente naturaleza, natural, dado de antemano, permanente.

Inclusive esta afirmación mantiene algunos sentidos tradicionales, de los cuales las ciencias sociales parecen no poder despegarse. Como una suerte de continuidades que perviven en la crítica que establece el “giro culturalista del cuerpo” pueden señalarse dos cuestiones, ambas referidas a los términos que este axioma utiliza. Por un lado, decir que el cuerpo “es” mantiene su estatuto de sustancia, de *res* en el sentido cartesiano, de esencia, de la cual pretendía evadirse rechazando su carácter de naturaleza. Por el otro, formular que es una “construcción” prolonga cierto rasgo de materialidad, de que el cuerpo es *algo*.

Sumado a ello, entender que el cuerpo es una construcción social resulta un significativo vacío si no se define qué es eso “social” que se construye. ¿A qué sociedad refiere? ¿Todo el conjunto social tiene la misma construcción? Entonces, ¿puede pensarse que existe una igualdad entre todos, una uniformidad, una *normalidad* universal? Por el contrario, si existe la diferencia entre los sujetos, ¿cada uno tiene su propia construcción social? ¿Acaso se conforman sociedades unipersonales? En caso de aceptarse esto, perdería todo sentido pensar el cuerpo como construcción social.

Las preguntas continúan, pero lo cierto es que, como afirmación nodal, decir que el cuerpo es una construcción social sin mayores explicaciones implica una radicalización del giro culturalista, que en última instancia *vuelve* a conducir a naturalizar lo social. Dicho de un modo más directo, si la idea era salirse de una naturalización del cuerpo que lo entendía de manera *desnuda* de lo cultural, decir que el cuerpo es una construcción social conlleva, precisamente, el peligro de universalizar lo social.

## UN MODO DE CULTURIZACIÓN DE LO CORPORAL: LA ESCOLARIZACIÓN DEL CUERPO<sup>17</sup>

Retomando la especificidad que supone pensar acerca de la pedagogización del cuerpo, los párrafos que siguen se proponen reflexionar acerca de cómo se lo reduce a objeto de curricularización atravesado por lógicas educacionales institucionalizadas y *relativamente* centralizadas. Lo cual entraña comenzar por concebir que todo currículum escolarizado tiene una dimensión atinente al cuerpo, un “cuerpo prescripto” incluso cuando no lo manifieste de tal modo o cuando refiera indistintamente a cuerpo, corporeidad, corporalidad u otras “sinonimias”. Más aún, este posicionamiento implica no reducir la problemática a la Educación Física, a la enseñanza de técnicas y prácticas corporales relacionadas con los juegos, las gimnasias, los deportes o la vida en la naturaleza, sino, por el contrario, comprender la tensión cuerpo-currículum desde un sentido general que interpele los procesos de escolarización en su conjunto, procesos que transmiten también contenidos curricularizados cuyo objetivo es la incorporación de prácticas, saberes y discursos, de *modos de ser* y *modos de hacer* correctos (y, por ende, de aquellos incorrectos). Dicho de una manera tajante y, por consecuencia, parcial: toda la escolarización basa su ejercicio político en lo corporal y monta su estructura de saber-poder según el modo en que se lo conceptualiza.

Como exponen Adorno y Horkheimer,<sup>18</sup> por debajo de la historia conocida corre una historia subterránea, que es la historia de la suerte de los instintos y las pasiones humanas reprimidos o desfigurados por la civilización: es la historia de la Modernidad, que es la historia del cuerpo, de un odio-amor por el cuerpo que lo reifica y lo pondera al mismo tiempo, lo sacrifica y lo glorifica, lo oculta y lo muestra, lo objetiva y lo subjetiva. Con este telón de fondo puede percibirse que, en los términos que aquí se exponen, pensar la tensión cuerpo-currículum entraña tematizar cosas dichas y no dichas,

17 El núcleo de las reflexiones que en este apartado se despliegan fue publicado en E. Galak, “La curricularización de la educación del cuerpo...”.

18 *Dialéctica de la Ilustración*, 2006.

categorías nulas, implícitas y explícitas, usos correctos e incorrectos de un tipo particular de cuerpo: el “cuerpo moderno”. Lo cual implica comprender que, además de la enseñanza de contenidos que toman por objeto directo el cuerpo —entre los que se pueden contar las clases de Educación Física, pero también de Biología o aquellas que transmiten técnicas higiénicas—, los procesos de escolarización educan sentidos éticos, estéticos y políticos ligados a lo corporal, entre los que se destaca la importancia de la *materialidad de la presencia* y de la *individualidad de la experiencia*.

Haciendo propias las palabras de Pierre Bourdieu,<sup>19</sup> puede decirse que la curricularización del cuerpo se basa en la aceptación, adopción y reproducción de una (di)visión social del mundo que hace que a cada práctica, saber o discurso le opongamos otras, al mismo tiempo que agrupa significaciones “análogas” entre sí. De esta manera, lo social se divide en pares dicotómicos de posición y oposición, generando que el mundo sea reducido a dos maneras de verlo, y por ende de interpretarlo.<sup>20</sup> La conformación de estas ideologías —o, para decirlo bourdieuanamente, (dis)posiciones— es la razón de ser de los procesos de escolarización, y el cuerpo, su destino: el objetivo es incorporar, *hacer cuerpo* modos de operar en el mundo.

Además de las maneras de comprenderlo, el odio-amor por el cuerpo moderno tiñe los modos de moverse. En efecto, la educación institucionalizada se asienta en la transmisión de “técnicas corporales”, en el sentido que le otorga Marcel Mauss,<sup>21</sup> que se dirigen al cuerpo en forma de *hexis* corporales:<sup>22</sup> modos correctos e incorrectos de *llevar el cuerpo*, pero fundamentalmente particulares según tiempos y espacios. De esta manera, el primer aprendizaje de los alumnos es, precisamente, *ser* alumnos, condición apprehendida a fuerza de regulaciones, reglamentaciones y regularidades que las escuelas

19 *La dominación masculina*, 2000.

20 De allí el juego de palabras de una división social que supone una doble visión del mundo.

21 “Las técnicas del cuerpo”, en J. Crary y S. Kwinter (eds.), *Incorporaciones*, 1996, pp. 385-407.

22 Virtud social de segunda naturaleza que se percibe como natural, las *hexis* corporales tienden a producir la creencia encarnada de un deber-ser y de un deber-hacer universal interpretado como propio: en la potencia de escuchar a alguien decir “esto no es para mí” se encuentra de la manera más desnuda la incorporación de un límite social naturalizado como personal.

enseñan: desde respetar las rutinas escolares que indican “tiempos libres” y, por ende, tiempos no-libres, obedecer disciplinadamente a la autoridad y aceptar las jerarquías sociales como naturales, asimilar la división de los contenidos en materias aisladas y según criterios enciclopédicos madurativo-evolutivos, hasta el más simple gesto de tener que pedir permiso para ir al baño, son claros ejemplos de cómo la escolarización transmite una violencia simbólica ejercida sobre los cuerpos y las maneras de moverse. En una suerte de *lenguaje mudo* del cuerpo que hablan las prácticas, la educación institucionalizada indica qué, cómo y dónde *se puede*, qué es y qué no *para mí*, no sólo mediante ejercicios punitivos de control externo, sino también por la encarnación de un deber-ser y de un deber-hacer autocontrolado.

Más allá de la cosificación del cuerpo que supone su odio-amor y lo objetiva como mercancía de la industria cultural —de la cual los procesos de escolarización son en parte responsables por acción y por omisión—, la educación debiera proponerse resignificar las (di)visiones sociales del mundo: antes que naturalizar las distinciones, procurar desnaturalizar los efectos que traen aparejadas las diferencias.

Como puede interpretarse de lo anteriormente esbozado, interpelar la curricularización del cuerpo implica concebir no sólo las concepciones sociales sobre éste, sino también aquellas que se hacen de los sujetos y de la política. Dicho de otro modo, reflexionar acerca de la *episteme* que encierra la educación institucionalizada del cuerpo en cualquier momento de la historia supone considerar las maneras en que se argumentan las formas como las sociedades se organizan y reproducen a sí mismas, así como los modos de interpretar a los sujetos involucrados en éstas. En efecto, si todo discurso sobre el cuerpo entraña *necesariamente* un posicionamiento sobre los sujetos y sobre la política —incluso cuando no sea explicitado—, entonces los modos aprendidos de ejercitarse, de pararse, de comer, de caminar, de bailar, de jugar, de higienizar *dicen* sobre cada uno y sobre el conjunto social.

Más aún, las prescripciones de estos modos que despliega la curricularización escolar están *universalmente* argumentadas por razones atinentes a otros órdenes: los sistemas educativos estatales justifi-

can la transmisión de técnicas corporales por condiciones morales o como contrapeso de lo intelectual. Legado de la triada pedagógica integralista que insiste en que la enseñanza “moderna” *debe ser* intelectual, moral y física, la educación del cuerpo curricularizada se presenta a cada paso de su historia simultáneamente como “fragmentaria” e “integralista”: desmembrando sus partes, ponderándolas y articulándolas según sentidos científicos, espirituales, mentales o psicológicos, la escolarización consigue reducir el sujeto a la *individualidad de su cuerpo*, y hacer de éste su objeto de normación y normalización. Mediante este dispositivo, toda la curricularización del cuerpo se monta sobre la *individualización biológica*, haciendo que la enseñanza sea considerada como responsabilidad política colectiva pero que el éxito o el fracaso del aprendizaje dependan de razones (psicológicas, genéticas, madurativas) individuales.

Sin pretender establecer fórmulas ni prescribir universalmente una *verdad*, lo que generalmente se problematiza cuando se piensa la pedagogía del cuerpo son sus usos: usos prescritos por el currículum, usos mediados por técnicas de cómo moverse, usos reglados disciplinariamente, usos clasificados por género, raza, etnia, edad o clase social. En síntesis, para reflexionar acerca del cuerpo se estudian las representaciones (bio-socio-antropológicas) del cuerpo, respondiendo a la esencializadora pregunta por el qué y no por el cómo. Sin embargo, no hay “cuerpo” anterior a esos usos, sino que es *en* los usos de una técnica o práctica corporal que el cuerpo *se produce*; lo cual implica dos aspectos articulados: primero, puesto que no hay cuerpo fuera de las prácticas, la tarea es interpelar cómo se produce, cómo las prácticas producen los cuerpos y no cómo se manifiestan los cuerpos en sus usos y efectos. El trabajo crítico consiste en comprender los modos de producción del cuerpo, cuestión que entraña significar los modos sociales de tematizarlo, de objetivarlo, de subjetivarlo, de “experimentarlo”, de naturalizarlo, de encorsetarlo, de disciplinarlo, de practicarlo. Segundo, que generalmente los estudios sobre la tensión cuerpo-currículum tienden a reducir el problema a la incorporación, entendida como la encarnación individual no-consciente de un determinado contenido. La sombra que arrastra este posicionamiento es reproducir la oposición de lo corporal al

pensamiento y a la consciencia, obviando la potencialidad de acceso a lo social que conlleva la reflexividad de lo percibido como natural.

En definitiva, concebir que los cuerpos están en el mundo social pero el mundo social está en los cuerpos, tal como establece la fórmula bourdieuana, es sólo posible a condición de entender que no hay un cuerpo preexistente sobre el que se inscribe lo social, sino que son las prácticas, matizadas por los principios de (di)visión del mundo, las que producen cuerpos. Por más paradójico que pueda parecer, es justamente mediante un trabajo de historización de los procesos de deshistorización que pueden explicarse los modos de producción del cuerpo. Es sólo peinando la historia a contrapelo —como decía Walter Benjamin,<sup>23</sup> historizando esa historia que tiñe la Modernidad de odio-amor al cuerpo, recordando el olvido de toda historia que supone la naturalización de una práctica, saber o discurso curricularizado como contenido— que pueden comprenderse los procesos de eternización de la idea de que el cuerpo es biología, identitario, cosidad.

Antes que pensar el cuerpo como una cosa —o, lo que es peor, como “la” cosa del sujeto, del mundo—, la propuesta es interpelar aquello que se escapa a la conceptualización, aquello que para este análisis particular sería lo que *falta* en la curricularización, lo que está *en los márgenes* de lo prescripto. La invitación es entonces a profundizar el gesto teórico que opera sobre el cuerpo y las prácticas, sin subjetivarlo ni objetivarlo, sino procurando hacer *hablar* su inefabilidad, darle palabra al *lenguaje mudo* del cuerpo, tocar su fibra más anterior, que antes que biológica, natural o individual es social, histórica y política.

## LOS MÁRGENES DE LA CULTURA

Si hasta aquí el argumento que se sostuvo fue acerca de lo que *es* (o representa) el cuerpo en la cultura, en lo que sigue se complejiza el

23 *Discursos interrumpidos I*, 1982 e *idem*, *La obra de arte en la era de su reproductibilidad técnica y otros textos*, 2012.

razonamiento a partir de pensar en los límites de la cultura, en aquello que está en los márgenes de lo cultural. Más allá de que se anticipa una reflexión provisoria, en absoluto cerrada, pareciera ser que la única certeza es que del otro lado de la frontera no está la naturaleza, como podría sostenerse tradicionalmente. Por el contrario, la intención es buscar definir qué es un cuerpo a partir de construir un exterior constitutivo a éste: de allí que la pregunta no sea qué o por qué es una construcción social, sino qué *no es*. Porque si todo es una construcción social, pierde todo sentido precisar algo que representa el todo: si no delimita conceptualmente, entonces esa afirmación no distingue nada y vuelve al problema de crear un universal.

De allí la posibilidad de pensar un exterior constitutivo que permita definir qué es el cuerpo a partir de concebir qué *no es* el cuerpo. Si bien este procedimiento resulta especialmente complejo por la contingencia de cualquier afirmación, es posible encontrar un fundamento primero sobre el cual construir el andamiaje teórico: considerar qué *no es* el cuerpo significa en este registro reflexionar acerca de lo que *no es* legítimo de lo corporal. Lo cual implica partir de comprender que lo que se entiende por cuerpo —y por ende lo que *no es* cuerpo— está condicionado por una homogeneización de las percepciones sobre lo corporal. Precisamente ello representa el telón de fondo sobre el cual se despliegan las consideraciones acerca de este posicionamiento teórico: lo legitimado culturalmente condiciona qué *es* y qué *no es* el cuerpo como efecto, primero, de una homogeneización de los modos en que se percibe lo corporal, lo cual configura; segundo, de una universalización estética que produce simultáneamente cuerpos legítimos y cuerpos abyectos.

Es que el beso entre dos personas no es lo mismo en cualquier momento o lugar, pero tampoco es independiente de la anatomía de quienes besan, o la absurda persecución sobre el pezón femenino a diferencia de la libertad del masculino, las vestimentas para nenes y nenas, pero también para niñas, jóvenes o adultas, la cosmética generificada, las prácticas clasistas que se disfrazan de naturalidad para ocultar la desnudez de las desigualdades, el insostenible peso de una quimérica belleza que oprime las libertades de los cuerpos tras figuras tonificadas, vigorosas, fuertes, esbeltas, pulcras pero so-

bre todo tendientes a la simetría, las normas sobre los sujetos y sus organismos que despliegan normalizaciones que regulan *hasta dónde* puede disponerse del propio cuerpo (por caso, en asuntos como el aborto, las vacunaciones o la donación de órganos), entre otras cuestiones, muestran que los límites entre lo correcto y lo abyecto corresponden a un efecto de la cultura y no a algo que la antecede. De un modo más directo, la distinción entre qué *es* y qué *no es* un cuerpo es el resultado de haber incorporado una concepción que lo liga a una naturaleza y a una naturalización de lo social: haber *hecho carne* la idea de que existe un universal del cuerpo produjo tanto la norma como lo normal de lo corporal, lo cual condiciona la reproducción de modos homogéneos de percibirlo y define, así, qué es lo legítimo y qué no.

La rápida aceptación de la sentencia “el cuerpo es una construcción social” se volvió un axioma, al confundir lo que debiera ser un principio con un fin: antes bien, concebirlo de esta manera no debiera ser la conclusión a la cual una reflexión llega, sino más bien el punto de partida para erigir el edificio teórico sobre ese fundamento. Decir que el cuerpo es una construcción social genera un vacío conceptual en tanto no se ocupe el territorio contextual sobre el cual se realiza esta afirmación. Si el uso hace de la cosa un objeto, un algo sin obra, incluso opuesto a la política —tal como sostiene Giorgio Agamben<sup>24</sup> a partir de su lectura de Aristóteles—, decir que el cuerpo es una construcción social olvida las potencialidades de construcción social del cuerpo. No las niega, pero sí ubica las posibilidades de construcción por fuera del objeto: es lo social lo que construye el cuerpo, y no necesariamente al revés.

Entonces, cabe la pregunta de si, con la misma soltura que se acepta que el cuerpo es una construcción social, se aprobaría afirmar que “lo social es una construcción del cuerpo”. Es decir, en una suerte de fórmula en la que, si el todo es igual a las partes, entonces valen las partes para signar el todo, ¿podría definirse un reemplazo de los términos de manera tal que el cuerpo sea el eje que le da sentidos, órdenes, contenidos, prácticas, saberes o discursos a lo

24 *El uso de los cuerpos*, 2017.

social? Posiblemente visiones más asociadas a la perspectiva de la corporeidad o fenomenológicas estarían más de acuerdo que otras hermenéuticas o estructuralistas, que podrían ser más reacias. Con lo cual el problema se vuelve, antes que un fundamento de base, un punto de debate producto de un posicionamiento epistemológico; posicionamiento que, afirmando que el cuerpo es una construcción social sin mayores miramientos, la radicalización del giro culturalista del cuerpo hunde en *el olvido de toda historia*.

Concebir no sólo lo que se dice sobre los cuerpos sino también contemplar sus potencialidades limitadas supone un desplazamiento del giro culturalista hacia nuevos horizontes, hacia la posibilidad de abrirlos a la contingencia. En tanto se constituye *en* las prácticas, *en* sus usos, *en* sus acciones políticas, pensar lo corporal entraña comprender los procesos culturales sin reducirlos estrictamente a un objeto (aunque se lo pueda poseer) ni a un sujeto (aunque se lo pueda individuar e incluso subjetivar). En síntesis, significar que los cuerpos disponen de un carácter performativo los aleja de toda naturaleza, rompe con el entramado normalizador que procura la homogeneización de los cuerpos y, por ende, de los sujetos.

Pensando la culturización a través de la educación, no debiera reducirse el cuerpo en los procesos de escolarización a la Educación Física o a las danzas. A su vez, *reconstruir* los modos de concebirlo entraña contemplar que lo corporal en general y la curricularización del cuerpo en particular no tendrían que ser exclusivamente pragmáticos, o por lo menos no procurar cumplir objetivos exteriores a las prácticas que realizan. ¿Por qué no pensar una enseñanza, una práctica corporal, como los deportes, que no se justifique en las cuestiones morales superiores —como la solidaridad, el compañerismo, el respeto a la regla, a la autoridad, *fair play*, entre otras—, sino que se argumente por el valor que tiene la propia práctica para la cultura? De modo análogo, ¿por qué no pensar que actividades artísticas como los bailes pueden encontrar otras razones en la cultura sin caer en los tradicionales discursos nacionalistas, de recreación o de socialización?

En tren de procurar nuevos sentidos en la interpretación de lo corporal desde una perspectiva culturalista, cabría pensar una defi-

nición del cuerpo que no reproduzca la *dicotomización* que conduce a subsumirlo siempre a un segundo orden, detrás de la mente, el intelecto, el espíritu, el alma, la salud, etcétera. En esta línea podría incluirse la crítica de la reducción del cuerpo a su objetividad: que exista una cierta materialidad palpable del físico o que las reflexiones científicas lo tomen por objeto no debiera olvidar el carácter político-performativo de los cuerpos, su capacidad de agencia y su disposición como potencias limitadas.

En definitiva, la tarea está abierta y supone pensar un modo de lo corporal que escape al debate naturaleza-cultura, que huya de toda tendencia a la normalización de los cuerpos sin caer en una individualización aislada, pero sobre todo que, caminando por los márgenes de la cultura, construya sentidos que esquiven la naturalización de lo social, que hace del cuerpo y de su percepción un universal.

## REFERENCIAS

- Adorno, Theodor y Max Horkheimer, *Dialéctica de la Ilustración*, Madrid, Trotta, 2006.
- Agamben, Giorgio, *El uso de los cuerpos*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2017.
- Benjamin, Walter, *La obra de arte en la era de su reproductibilidad técnica y otros textos*, Buenos Aires, Godot, 2012.
- Benjamin, Walter, *Discursos interrumpidos I*, Madrid, Taurus, 1982.
- Bourdieu, Pierre, *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama, 2000.
- Bourdieu, Pierre, *Meditaciones pascalianas*, Barcelona, Anagrama, 1999.
- Butler, Judith, *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*, Buenos Aires, Paidós, 2002.
- Csordas, Thomas, “Embodiment and cultural phenomenology”, en Gail Weiss y Honi Fern Haber (eds.), *Perspectives on embodiment. The intersections of nature and culture*, New York, Routledge, 1999, pp. 143-162.
- Csordas, Thomas, *Embodiment and experience. The existential ground of culture and self*, Cambridge, Reino Unido, Cambridge University Press, 1994.

- Derrida, Jacques, *Dar (el) tiempo I: la moneda falsa*, Barcelona, Paidós, 1991.
- Fernandez Vaz, Alexandre, “Treinar o corpo, dominar a natureza: notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal”, *Cadernos CEDES*, vol. 19, núm. 48, 1999, pp. 89-108.
- Foucault, Michel, *Seguridad, territorio, población*, Buenos Aires, FCE, 2006.
- Foucault, Michel, *La microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta, 1992.
- Galak, Eduardo, “La curricularización de la educación del cuerpo”, en Ricardo Crisorio y Carolina Escudero (coords.), *Educación del cuerpo: currículum, sujeto y saber*, La Plata, UNLP, 2017, pp. 191-197.
- Galak, Eduardo, *Educar los cuerpos al servicio de la política. Cultura física, higienismo, raza y eugenesia en Argentina y Brasil*, Buenos Aires, Biblos, 2016.
- Galak, Eduardo, “Acerca de la historización de la educación de los cuerpos”, en Nicolás Arata y María Luz Ayuso (eds.), *La formación de una comunidad intelectual*, Buenos Aires, SAHE, 2015, pp. 365-369.
- Galak, Eduardo, “Del dicho al hecho (y viceversa). El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina. Legalidades, legitimidades, discursos y prácticas en la institucionalización de su oficio entre finales del siglo XIX y el primer tercio del XX”, tesis de doctorado en Ciencias Sociales, La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UNLP, 2012.
- Galak, Eduardo, “El cuerpo de las prácticas corporales”, en Ricardo Crisorio y Marcelo Giles (eds.), *Educación Física. Estudios críticos en Educación Física*, La Plata, Al Margen, 2009, pp. 271-284.
- Gleyse, Jacques, “La metáfora del cuerpo máquina en la educación física en Francia (1825-1935)”, en Pablo Scharagrodsky (ed.), *La invención del “homo gymnasticus”. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*, Buenos Aires, Prometeo, 2011, pp. 77-94.
- Le Breton, David, *Antropología del cuerpo y modernidad*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2002.
- Mauss, Marcel, “Las técnicas del cuerpo”, en Jonathan Crary y Sanford Kwinter (eds.), *Incorporaciones*, Madrid, Cátedra, 1996, pp. 385-407.

Merleau-Ponty, Maurice, *Fenomenología de la percepción*, Barcelona, Península, 1975.

Mora, Ana Sabrina, “Una aproximación fenomenológica a la experiencia del puerperio”, *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 45, núm. 1, 2009, pp. 11-37.