

MONOGRÁFICO

CON LA ESCUELA EN EL CUERPO, CUERPOS ESCOLARIZADOS: LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES INTER / NACIONALES EN LA SOCIEDAD POST- DISCIPLINARIA

David Kirk¹⁵. Carnegie Faculty of Sport and Education Leeds
Metropolitan University

(Traducido por Graham Webb, Leeds Metropolitan University)

Resumen.- Desde la década de 1880 hasta el presente, la escuela ha institucionalizado prácticas centradas en la regulación y normalización del cuerpo. Para ilustrar y elaborar este argumento trataré de mostrar cómo se regularon los cuerpos en las coordenadas de tiempo y espacio en las escuelas inglesas y australianas entre mediados y finales del S.XIX. Luego mostraré como la formación física el deporte y la inspección médica se desarrollaron como un conjunto de prácticas corporales especializadas en la primera mitad del S.XX. Sostendré que a pesar de los intentos del S.XX para desafiar la institución escolar, la estructura básica de la escuela como un lugar de regulación y normalización corporal ha permanecido más o menos intacta hasta el presente. Por último, especularé sobre las formas en los que los procesos contemporáneos de escolarización pueden construir “identidades incorporadas” a comienzos del S.XXI.

Abstract.- From the 1880s until the present schooling has institutionalised practices that centre on the social regulation and normalisation of the body. To illustrate and elaborate this argument, I will seek to show how the regulation of the body in space and in time worked in schools in the mid to late 19th century in Australia and Britain. I will next show how school physical training, sport and medical inspection were developed as a cluster of highly specialised corporeal practices during the first half of the 20th century. I will then suggest that even though there have been attempts during the 20th century to challenge schooling as an institution, the basic structure of the school as a site of corporeal regulation and normalisation has remained more or less intact to the present. Finally, I will speculate about the ways in which contemporary processes of schooling may construct embodied inter/national identities in the first decade of the 21st century.

1. - Introducción

“La escolarización adquirió prominencia en forma de una institución política. Durante este proceso fue encargada de conseguir objetivos políticos. Dejó atrás asuntos tales como la supervivencia y focalizó su atención en temas más abstractos

¹⁵ D.Kirk@leedsmet.ac.uk

tales como la salvación espiritual, el progreso social y la ciudadanía. La escolarización es tanto una institución política como una institución docente. Además, dado su papel político, la escolarización ha adquirido una cultura distintiva. Representa una isla de orden establecido dentro del más amplio – y mucho menos colonizado – archipiélago docente.” (David Hamilton, 1990, p. 12)

David Hamilton (1990) en su libro *Learning About Education* distingue claramente entre los conceptos de educación y de escolarización. También confirma que aparecieron las escuelas de masas en Escocia en el Siglo XVI, en un momento en el que empezó a ganar fuerza la idea de que los niños necesitaban ser educados por el Estado y la Iglesia de manera más formal de la que había sido posible anteriormente en sus hogares o lugares de trabajo. Aunque la idea de que todos los niños deberían ser educados en escuelas fue haciéndose más común a partir del Siglo XVII en Gran Bretaña, esto no implicaba que todos debieran ser educados en las mismas escuelas. A partir de estos orígenes tempranos de las formas contemporáneas de escolarización, las escuelas representaron una forma de diferenciación social. En efecto, Hamilton observa que la idea de usar la clase para describir a grupos de estudiantes agrupados para la educación se originó en la escuela. Sin embargo, al llegar la década de 1820, la “clase” había empezado a referirse a otros grupos sociales más allá de la escuela, como “la clase obrera” (Hamilton, 1990, p. 46).

La escolarización no llegó a ser un requisito legal en Australia y Gran Bretaña hasta finales del Siglo XIX. Antes, los niños de origen más humilde solían asistir a escuelas de aula única y con un solo docente, lo que refleja una sociedad predominantemente rural y con una industria artesanal. La introducción de la escolarización obligatoria para las masas coincidió con, y de hecho fue efecto de, la Revolución Industrial. Así, comenta Hamilton, las escuelas con múltiples docentes y aulas se asemejaban a fábricas pues producían lotes de niños de la misma forma que las fábricas elaboraban lotes de productos. Quiero situar el punto de partida de este ensayo en este periodo, finales de la década de 1880 y los comienzos de la escolarización de masas, ya que sostendré que la escuela como institución adquirió su forma contemporánea en estas fechas.

Defenderé que, desde la década de 1880 hasta hoy, la escolarización no sólo ha sido política en el sentido amplio que sugiere Hamilton, reproduciendo los valores tanto seculares como religiosos,

sino que lo ha sido en maneras muy concretas, institucionalizando prácticas que se concentran en la regularización social y en la normalización del cuerpo. Estas prácticas significaron el control de dos coordenadas fundamentales: el espacio y el tiempo. En efecto, la escolarización masiva, tal y como empezó a consolidarse a partir de la década de 1880, representó un punto culminante en la intervención del ser humano para adquirir cierto grado de control sobre el espacio y el tiempo. Tal y como explicó Foucault (1977) en su libro *Discipline and Punish*¹⁶, propondré que las escuelas, al igual que las fábricas, hospitales, cuarteles y cárceles, fueron instituciones fundamentales de lo que Foucault llamó la “*sociedad disciplinaria*” (que representa una fase específica de la modernidad) y que pretendieron elaborar y moldear los cuerpos humanos para fines específicos sociales y económicos.

Durante su desarrollo en Australia y Gran Bretaña hacia finales del Siglo XIX la escolarización tuvo dos imperativos institucionales principales. El primero de ellos fue la imposición del orden social para que la escuela en sí pudiera funcionar de manera eficaz. El segundo imperativo fue su orientación a crear ciudadanos dóciles al mismo tiempo que productivos para contribuir a la bonanza de la economía y a la propagación de la raza (en palabras de Foucault, la “docilidad-utilidad”). Mi argumento será que estos dos imperativos tuvieron como su tema principal la regularización y normalización del cuerpo. También sostendré que a partir de esta época, la escolarización tuvo prioridad sobre el proceso más amplio de la educación, a pesar de que la educación representó la razón más formal y explícita que los gobiernos dieron para la escolarización obligatoria de las masas.

Para ilustrar y elaborar mi argumento, en primer lugar intentaré demostrar cómo funcionó la regularización del cuerpo en el espacio y el tiempo en las escuelas durante la segunda mitad del Siglo XIX en Australia y Gran Bretaña. Luego pasaré a demostrar cómo la formación física, el deporte y la inspección médica, llegaron a desarrollarse como un grupo de prácticas corporales muy especializadas durante la primera mitad del Siglo XX para moldear las identidades de los niños. Continuaré proponiendo que la estructura fundamental de la escuela como lugar de regularización corporal y normalización ha permanecido más o menos constante hasta el presente, a pesar de las tentativas durante el Siglo XX de cuestionar la escolarización como institución a través, por ejemplo, de varias olas de progresismo educativo, el movimiento de

¹⁶Título en Castellano: “Vigilar y Castigar: el nacimiento de la prisión”. [N. del revisor]

desescolarización de la década de 1960 y la introducción de escuelas abiertas. Finalmente, teniendo en cuenta estos procesos históricos, especularé sobre las maneras en las que los procesos contemporáneos de escolarización pueden estar construyendo identidades corporales inter/nacionales durante la primera década del Siglo XXI.

2.- Cuerpos escolarizados

Las coordenadas del espacio y el tiempo fueron unidas en una yuxtaposición muy específica con el fin de crear las escuelas elementales de masas a finales del Siglo XIX. El diseño de los edificios escolares, y en particular de la organización de las aulas, creó espacios que los estudiantes pudieron ocupar sólo de maneras concretas, legitimando ciertas conductas y prohibiendo otras. Se organizó el tiempo con precisión: la jornada escolar fue dividida en segmentos o periodos durante los cuales tenían lugar actividades específicas y planeadas. El horario fue el instrumento que unió el espacio y el tiempo, permitiendo el movimiento ordenado dentro, y alrededor, de la escuela.

No debemos subestimar la seriedad con la que fueron tratados el espacio y el tiempo en las primeras fases de la escolarización de masas. La precisión fue de máxima importancia. Resalto las palabras del Sr Carter, Director de la Escuela Pública de Maryborough en Victoria (Australia) a comienzos del Siglo XX. En su texto para la Education Gazette de 1903, en el que compartía sus propias experiencias con otros profesores interesados en el tema, aconsejaba que:

“Al organizar la instrucción en una asamblea habrá que asegurarse de que ninguna clase interfiera con otras por delante, por detrás o por los lados. Para ello, probablemente será necesario que los alumnos estén organizados en dos columnas. Las clases de cada columna deberían estar a una distancia mínima equivalente a la profundidad de una columna, y sus movimientos, restringidos a esta área, deberán permitir que, al terminar la instrucción, las clases estén situadas en la línea de formación inicial. Para los movimientos concertados, se obligará a las clases a moverse hacia el mismo lado, sea a la izquierda o a la derecha, dependiendo de la disposición del lugar de instrucción... Los más jóvenes deben recibir su instrucción por separado y en los mayores se sustituirán los movimientos más fáciles por la

marcha en diagonal, la marcha en fila y la formación en escuadra.”
(Education Department of Victoria, 1903, p. 31)

Prosigue el Sr. Carter detallando que una vez que la escuela hubiera sido organizada en el espacio, con cada clase y cada alumno en su debido lugar, se podría establecer un horario detallado de actividades. A las nueve en punto de la mañana un primer timbrazo anunciaba el comienzo de la escuela. A las 9.15, un segundo timbrazo, que debería sonar hasta las 9.16, anunciaba el comienzo de la asamblea, cuando los alumnos se giraban hacia la bandera y se ponían en posición de firmes. Un primer pitido de silbato anunciaba el comienzo de la instrucción, seguido por un segundo, un tercero, un cuarto y quinto pitido, cada uno señalando acciones específicas por parte de los alumnos y de los profesores. El Sr. Carter expone con detalle cuáles debían ser los movimientos y el orden de cumplimiento que habían de realizar las clases. Un sexto pitido a las 9.20 en punto indicaba el final de la asamblea y el retorno de los alumnos a sus aulas. Una vez en sus aulas:

“Los alumnos marchan a sus lugares, se detienen y se quedan de pie en fila.

Giren a la (izquierda) derecha

A cubrise.

Primer señal – “Un paso”

Segunda señal – “adentro”

Aviso – “Sombreros”

Primera señal – Hacia la derecha.

(Se pasan lo sombreros por números)

Segunda señal – Del primer pupitre al segundo

Tercera señal – Del segundo pupitre al tercero

Cuarta señal – Del tercer pupitre al cuarto

Quinta señal – Sombreros colocados

Sexta señal – Hacia la izquierda

Señal doble – Los brazos cruzados detrás de la espalda

El profesor inicia la primera clase.” (p. 32)

Y de esta forma se comenzaba un día normal en la Escuela Pública de Maryborough.

Se puede apreciar que esta misma precisión se aplicaba a la organización de las aulas. Los pupitres se disponían de forma que todos los alumnos miraran hacia la pizarra y el profesor en la parte delantera del aula. Es fácil reconocer en este tipo de organización la relación de poder. El profesor ocupaba el mayor espacio y podía moverse libremente por él. Los alumnos debían mantenerse en sus asientos o de pie en sus pupitres salvo que el profesor les autorizara a moverse. Debían mantenerse quietos, sentados o de pie y sólo podían hablar si el profesor se lo permitía o se lo pedía. No se consentía ningún movimiento que no fuera permitido por la actividad o por el profesor. Los alumnos dirigían la atención al profesor, que era la única fuente autorizada de información e instrucción.

Para conseguir que el aula fuera un espacio aún más diferenciado, era práctica habitual colocar a los alumnos más capacitados en la última fila, más lejos del profesor, y los menos capaces en la primera fila. Los alumnos se sentaban en orden de primero a último, de acuerdo con los resultados de sus exámenes. Además, era normal leer en alto los resultados de los exámenes diarios o semanales de cada alumno para que hubiera un reconocimiento general del valor académico y, en consecuencia, el valor moral de cada individuo.

Esta disposición de pupitres en filas reflejaba el orden de la instrucción de acuerdo con el rango del alumno, con unas referencias muy claras a las prácticas militares. Al colocar los pupitres en filas, el profesor podía ver fácilmente cuándo se invadían u ocupaban ilegalmente los espacios entre ellos y así iniciar sanciones. Sugiere Foucault que esta misma estrategia de vigilancia fue empleada en otras instituciones disciplinarias como hospitales y cuarteles. Su motivo declarado era, según Foucault, minimizar la posibilidad de las *“aglomeraciones inútiles y peligrosas”* (Foucault, 1977, p. 143). No se podía permitir que los cuerpos infantiles tuviesen contacto entre sí, ni que se entremezclasen, ya que se pondría en peligro el orden social de la escuela. Este mismo principio se aplicaba en toda la escuela, principalmente para asegurar el movimiento de estudiantes de un lugar a otro. Por ejemplo, debían colocarse en un lado de las escaleras y los pasillos y andar sólo en un sentido dado. Con frecuencia, los edificios se diseñaron para que no existiera posibilidad de incurrir en *“acumulaciones peligrosas”* de los cuerpos femeninos y masculinos, construyendo entradas separadas para ambos; en el caso del edificio de la Old School

Board en Leeds, con dos escaleras paralelas que se parecen a un dibujo de Escher.

Las infracciones a las reglas de la escuela acarrearban con frecuencia castigos corporales, usando la correa de cuero o la palmeta, pero los actos explícitos de violencia infligidos por los docentes sobre los estudiantes representaban fallos de estas “*pequeñas prácticas*” de regular y normalizar los cuerpos de los niños. Como Foucault ha indicado, el propósito de las técnicas de disciplina en el proceso de la escolarización de los cuerpos era asegurar que se mantuviera el orden para permitir que la escuela alcanzara sus objetivos educativos sin recurrir a los castigos corporales explícitos. El éxito de estas prácticas era de una importancia vital, ya que significaría que se podía conseguir la doble meta de docilidad–utilidad. El niño debería ser dócil para que se le pudiera enseñar. Al mismo tiempo, debía combinarse su buena voluntad con suficiente energía e iniciativa para responder a las demandas de la industria y para mantener a la familia en la vida adulta. En otras palabras, era imprescindible que los alumnos aceptaran las prácticas disciplinarias de la escuela. Como la famosa referencia de Foucault al Panóptico de Jeremy Bentham demuestra claramente, en una sociedad disciplinaria la gente se controla a sí misma, es decir, se autoregula.

La idea principal en esta parte de mi exposición es que la mismísima constitución de la escuela dentro de la sociedad disciplinaria y su configuración del espacio y el tiempo estuvieron dirigidas de manera implícita, pero intencional, a la regulación y normalización de los cuerpos en la infancia. Para consolidar este proceso de escolarización del cuerpo en los sistemas educativos de Australia y Gran Bretaña se utilizaron prácticas especializadas como la Formación Física y la inspección médica. Más tarde, a mediados del Siglo XX, este papel lo asumió el deporte, cuando las escuelas intentaron renovar sus prácticas de acuerdo con la evolución hacia una sociedad disciplinaria con un poder más difuso, interiorizado e individualizado (Kirk, 1994).

3.- La Formación Física, la inspección médica y el deporte como tecnologías disciplinarias

Cuando hacia fines del Siglo XIX la asistencia fue obligatoria en las escuelas de Australia y Gran Bretaña había varias formas de la gimnástica racional, incluyendo la versión desarrollada por Per Henrik Ling en Suecia que se adoptaría como el sistema oficial en las escuelas elementales de ambos países durante la primera mitad del siglo XX. Si

bien los sistemas se diferenciaban en algunos detalles, todos compartían la misma preocupación por los movimientos precisos y sistemáticos del cuerpo. El emigrante prusiano Gustav Techow había desarrollado un sistema australiano que describió en su *Manual de ejercicios gimnásticos para el uso en escuelas y en el hogar*, (Techow 1866). Aunque diferenciaba “*ejercicios puramente militares*” de las actividades educativas, la pedagogía y algunos de los ejercicios son en ambos casos muy parecidos. Los profesores deberían pronunciar las órdenes de manera militar. La clase de gimnástica se organizaba con formaciones de estilo militar y Techow describe detalladamente la localización, la alineación, las distancias, las subdivisiones y las filas. También ofrece detalles preceptivos y exactos de los movimientos de los cuerpos, que no se diferencian en absoluto de los detalles que se encuentran en los manuales militares. Por ejemplo, la “*posición fundamental*” del gimnasta es básicamente idéntica a la posición básica del soldado descrita en un manual para cadetes militares que se utilizaba en escuelas en 1874:

“Los hombros y el cuerpo mirando al frente, los talones en línea, las rodillas rectas y firmemente tensas hacia atrás, los pies girados hacia fuera formando un ángulo de 60°, los brazos rectos por detrás de los hombros, los codos hacia dentro y próximos al costado para dirigir las palmas al frente, los cinco dedos juntos, las caderas y los hombros hacia atrás, el pecho avanzado, el cuerpo recto e inclinado adelante, descansando el peso en la parte delantera de los pies, la cabeza erguida sin llevarla atrás, los ojos mirando al frente.” (Techow, 1886, pp 3-4)

En Australia, el *Plan de Estudios Británico de Formación Física*¹⁷ de 1909 incluyó el sistema de Ling con un claro toque militar, por formar parte de un programa obligatorio que entre 1911 y 1931 dirigió el Ministerio de Defensa para la formación de cadetes militares (Kirk & Twigg, 1993). A pesar de que no fue ni muy popular ni muy eficaz para producir, usando sus propios términos, “*un rendimiento correcto*” de los alumnos, este sistema de formación física tuvo un efecto muy duradero en las prácticas para ejercitar los cuerpos de los escolares. Tanto en Australia como en Gran Bretaña la instrucción y el ejercicio reforzaron el aspecto institucional de la escuela y, sobre todo, dieron prominencia a la regulación social del cuerpo.

¹⁷ Se ha optado por traducir así el “1909 British Syllabus of Physical Training”.

La inspección médica regular de los cuerpos de los niños y la anotación de información eran aspectos importantes de la escolarización durante la primera década del Siglo XX (Kirk & Twigg, 1994). Inspirada en la Eugenesia y en la Antropometría, la inspección médica escolar respaldó la Formación Física basada en la instrucción y los ejercicios al prescribir la normalidad corporal. En una época en que existía una cierta inquietud pública por el deterioro físico de la raza blanca (McIntosh, 1968) se examinaron los cuerpos de los hijos de los obreros para encontrar pruebas que confirmaran o disiparan estas preocupaciones. A pesar de que nunca se alcanzaron las aspiraciones que tenían los servicios médicos de las escuelas en Australia para probar científicamente el valor social y moral de un individuo a través de las medidas de sus cuerpos, estas prácticas de la primera mitad del Siglo XX contribuyeron a reforzar la escuela como un lugar para la regularización y normalización.

A mediados del Siglo XX la formación física basada en la instrucción y el ejercicio empezó a ser reemplazada por una nueva forma de educación física empleando múltiples actividades, siendo los deportes y los juegos los principales componentes. Este cambio de la gimnástica a los deportes fue muy significativo ya que señaló el desarrollo continuado del poder corporal hacia un tipo más difuso, interiorizado e individualizado. Los juegos y los deportes ofrecían, en palabras de Foucault, un *“poder más difuso sobre el cuerpo”* en contraste con las prácticas *“pesadas, lentas y meticulosas”* de la instrucción y el ejercicio. Esto no implica que los deportes fueran menos eficaces que la gimnástica para regular socialmente el cuerpo. Al contrario, las restricciones en el tiempo y el espacio de los deportes y la enseñanza disciplinada necesaria para poder jugar y participar, ofrecieron a las escuelas otra alternativa para la regulación social que, en muchas maneras, era aun más eficaz que la instrucción y el ejercicio.

De particular importancia para comprender la necesidad de los juegos y el papel de prácticas físicas especializadas como la formación física, los deportes y los juegos, es su utilidad en el desarrollo de identidades. Las Lingiadas que tuvieron lugar en Suecia durante todo el Siglo XX ofrecen pruebas muy convincentes del valor de la gimnástica como forma de incrementar el patriotismo y la identidad nacional. En la Australia de finales del Siglo XIX los inspectores de la Formación Física de las escuelas en Victoria destacaron que:

“Los efectos de la instrucción sobre el comportamiento de los niños se está haciendo muy evidente y con un sistema obligatorio de instrucción, el gamberrismo de los niños estaría fuertemente controlado, y se reforzaría considerablemente el espíritu militar de la colonia” (MPI, 1890, p 264).

Sin embargo, tanto en Australia como en Gran Bretaña había reticencias hacia la instrucción y ejercicio como formas de formación física precisamente porque se consideraba que no inspiraría el patriotismo de la misma manera que lo hacía en los países escandinavos. En 1917, a tan sólo 6 años del comienzo del nuevo sistema de formación de cadetes, la leyenda Anzac estaba siendo citada por un periodista australiano como un argumento en contra de la instrucción y el ejercicio obligatorios:

“Cualquier sistema de defensa que plantee como un deber la instrucción por sí sola, seguramente fracasará, sea el sujeto adulto o joven. La instrucción puede ser fácilmente sobrevalorada como preparación para una batalla. No fue la instrucción la que dio a Anzac su significado inmortal. Sino que fue un coraje moral excepcional nacido bajo los rayos del sol, de una vida libre, la educación, un fuerte orgullo nacional, y, por encima de todo, una forma física suprema.” (MacDonald, 1917)

Algunos años más tarde, en 1959, un educador escocés se vio igualmente motivado a indicar que;

“El currículo en los colegios de Educación Física se hace cada vez más extenso. Esto es algo que me complace mucho poder decir, y mi único comentario sería – ¡y ya era hora! Somos británicos, por lo que no veo necesidad de pedir perdón a nadie, y somos una nación a la que le gusta practicar deportes. Siempre me ha confundido, por ejemplo, que la gimnasia a veces se vea como sinónima a la Educación Física. La gimnasia es una parte – y una parte muy valiosa – de un tema muy extenso y, en algunos países podría ser considerada la proporción más importante del tema entero. Ya no es así en este país. Por bueno que sea un sistema,

por fin ha sido reconocida la locura de adoptarlo en su totalidad sin adaptarlo a las necesidades específicas y de obligar a la gente a aceptarlo. Lo que les guste a los alemanes o a los daneses y lo que les vaya bien a sus características nacionales, no necesariamente nos apetece a nosotros aquí. ¡Por fin somos conscientes de esto!” (Hugh Brown, 1959, p.92)

Desde comienzos hasta mediados del Siglo XX fue en aumento la defensa del valor educativo de los juegos y los deportes, lo que resultó en los cambios significativos en las prácticas escolares que acabamos de anotar. La mayoría de los argumentos para ofrecer deportes y juegos en las escuelas para todos los niños, se basaban en las justificaciones que se hacían en las escuelas privadas durante el siglo anterior. Los juegos y los deportes se veían como una forma de superar el conflicto social, ya que el deporte, según se afirmaba, representaba un denominador común (McIntosh, 1968). Según otros, la participación en los deportes llevó al desarrollo de varias cualidades deseables en la sociedad, englobadas en la noción de la *“ética de los juegos”*. La ética de los juegos llegó a expresar, según el sociólogo John Hargreaves, *“las cualidades por excelencia que se consideraron causantes de que los ingleses fuésemos superiores a los extranjeros”* (Hargreaves, 1986, p.75), incorporando, en palabras del historiador J. A. Mangan, una *“suscripción a la creencia de que las cualidades importantes, expresivas e instrumentales, pueden ser promocionadas por los juegos de equipo (en particular la lealtad, el auto-control, la perseverancia, el juego limpio y el coraje, tanto moral como físico.)”* (Mangan, 1983, p.315). En su apogeo en las *Public Schools*¹⁸ en Inglaterra a finales del Siglo XIX y a comienzos del Siglo XX, la práctica de juegos generó un conjunto de clichés como *“juega limpio”* y *“eso no es el cricket”* que, más tarde, durante y después de la Segunda Guerra Mundial, llegaron a ser sinónimos de *“la manera británica”*.

Mangan (1981) ha observado que la ética de los juegos ha dado a los deportes su base educativa en las escuelas de elite. El propósito de esta base fue inculcar a los niños las cualidades del liderazgo, un sentido de la clase social y, más adelante, una identidad nacional. El uso de los juegos en el desarrollo de estas características de la masculinidad llegó a ser muy atractivo a las escuelas y tan extenso que, al llegar la Primera Guerra Mundial en 1914, fue reconocido como un indicador clave del

¹⁸ Pese a lo que puede indicar su nombre, en realidad son escuelas privadas, internados para las élites [N.del R]

prestigio de una escuela y de su éxito. En suma, los deportes modernos fueron desarrollados inicialmente por hombres para niños y hombres y han sido descritos con exactitud por Theberge (1985) como “*un terreno exclusivamente masculino*”. Muchos de estos mismos valores relacionados a la clase y la identidad de género fueron desarrollados en las formas de educación física basadas en los deportes a partir de los mediados del Siglo XX.

Podemos apreciar que las identidades que la escolarización quiso engendrar fueron relacionadas directamente a sus dos imperativos, es decir para el orden público y la docilidad-utilidad. También podemos observar que, de forma creciente durante las últimas décadas del Siglo XIX y durante el Siglo XX, las identidades que la escolarización quiso construir no sólo fueron relacionadas con la conducta buena y virtuosa, sino que además incluyeron el género, la clase social y las identidades nacionales. Prácticas corporales especializadas como la formación física, la inspección médica escolar y, más tarde, la educación física basada en los deportes han apoyado el proceso de la escolarización del cuerpo desde la emergencia de la escolarización de masas a partir de final del Siglo XIX en Australia y Gran Bretaña.

4.- Los desafíos para las escuelas como instituciones de una sociedad disciplinaria

Es importante resaltar que este proceso de escolarización ha sido también cuestionado. Desde comienzos de la década de 1930 existía un creciente interés en métodos de la educación que se enfocaban más a las necesidades de los niños y que pretendieron crear una escolarización menos formal y regimentada. Gran parte de estos métodos se inspiraron en las metáforas de horticultura de filósofos como Jean-Jacques Rousseau, buscaban que los niños, al igual que las plantas, crecieran y florecieran de manera natural (Darling, 1982). La formación física en Gran Bretaña experimentó los primeros efectos del progresismo paidocentrista a finales de la década de 1940 y a comienzos de 1950 cuando los gimnastas educativos aprovecharon el trabajo de Rudolf Laban sobre la danza moderna y educativa para desarrollar alternativas a la gimnasia sueco-danesa (Kirk, 1992). El informe de la Comisión Plowden en Gran Bretaña, en 1967, representó el apogeo de las filosofías educativas enfocadas al niño, ya que puso énfasis sobre el trato a cada niño como un individuo y el desarrollo de su espontaneidad y creatividad. Sin embargo, este informe fue criticado duramente y sus estrategias experimentaron una fuerte resistencia en muchas escuelas (Gillard, 2007).

La década de 1960 y comienzos de 1970 vieron el apogeo de los llamamientos mucho más radicales para la de-escolarización total de la sociedad (Illich, 1971), mientras otros (e.g. Reime, 1971) insistieron en que *“la escuela está muerta”*. La labor de A. S. Neil (1968) en su *“escuela libre”*, Summerhill, alcanzó notoriedad pública en la década de 1960 pese a haber sido fundada en la década de 1920. El libro de John Holt, *“Cómo fracasan los niños”* fue leído y citado ampliamente para justificar el movimiento de educar a los niños en el hogar. Mientras tanto, y también en la década de 1960, los responsables de las políticas educativas empezaron a considerar hasta qué punto la arquitectura escolar podría apoyar la educación más enfocada hacia las necesidades infantiles, lo que resultó en la construcción de escuelas abiertas durante las décadas de 1969 y 1970. Estas *“escuelas sin muros”* cuestionaron los usos tradicionales del espacio y el tiempo y al hacerlo crearon la posibilidad de cuestionar las formas en que eran regulados los cuerpos de los niños. Al mismo tiempo, como observa Hamilton (1977), las escuelas *“abiertas”* no implicaron una ausencia de estructura, ni tampoco pudieron garantizar experiencias educativas más enfocadas a las necesidades de la infancia. Es más, la reseña de Woods (1982) de un estudio sobre las escuelas de plan abierto en Inglaterra mostró que algunas de estas experiencias tuvieron un éxito limitado y que en algunos casos los profesores volvieron a los usos más tradicionales del espacio, levantando mamparas para reestablecer las paredes de las aulas y volviendo a configuraciones más tradicionales del mobiliario del aula.

Si bien estos desafíos para la escuela como institución han impactado de alguna forma sobre la práctica actual en Australia y Gran Bretaña, como por ejemplo en la disposición de los pupitres en grupos en lugar de en filas que se puede ver en las aulas de Primaria, o en la posibilidad de elegir entre algunas asignaturas que se dan en las escuelas secundarias, se podría afirmar que ninguno de estos desafíos cumplió su efecto deseado de transformar la escolarización como proceso (véase Barrow, 1979, para una crítica contemporánea a su época). Mi propuesta es que las escuelas públicas hoy en día continúan distribuyendo el espacio y el tiempo en manera muy similar a la de las escuelas de hace cien años y, además, que los dos imperativos principales institucionales de la escolarización permanecen intactos. (p.e. véase Nespor, 1997, pp.125-6 y pp. 131-135 para un ejemplo de los EE.UU.). La escolarización parece ser un proceso muy obstinado que se resiste fuertemente contra el cambio. Está claro, sin embargo, que el mundo ha cambiado mucho desde la introducción de la escolarización

obligatoria de masas. ¿Pero, qué significa esto para la construcción de las “*identidades incorporadas*” a comienzos del Siglo XXI?

5.- Los procesos contemporáneos de escolarización e “*identidades incorporadas*”

Una primera conclusión a la que podríamos llegar es que si la escolarización continúa orientada a conseguir los dos imperativos del orden público y la docilidad-utilidad, es porque todavía existe la necesidad de que las escuelas tomen esta forma, a pesar de cambios en otros aspectos de la sociedad. Existen pruebas para apoyar esta conclusión. Por ejemplo, tal y como mencioné arriba, existe cada vez mayor preocupación en Gran Bretaña y en otros países sobre el comportamiento de los jóvenes, especialmente en los lugares públicos, y esta preocupación ha significado que para el gobierno británico el tema de la ciudadanía figure entre los asuntos más importantes en Educación física y otras áreas del currículo escolar.

Michael Gard y yo hemos especulado (Gard y Kirk, 2007), que hay hechos que pueden señalar una crisis de confianza en las tecnologías disciplinarias que intentan disipar, individualizar e interiorizar el poder corporal; por ejemplo, en las escuelas australianas, las recientes prácticas intrusivas para responder a la alegada crisis de obesidad, como son pesar a los niños o inspeccionar sus fiambreras, o, en una provincia canadiense, el diseño del currículo que tiene la meta de producir individuos alegremente corteses y responsables. A finales del Siglo XIX, y hasta la década de 1970, las escuelas en Australia y Gran Bretaña continuaron usando el castigo corporal como último recurso cuando las prácticas de escolarización del cuerpo habían fracasado. A partir de la década de 1970 ya no fue posible este último recurso a la violencia habitual y ritualizada. Esto no quiere decir de ninguna forma que el castigo corporal resultara del todo eficaz para crear jóvenes que se comportasen bien. Lo que es más, como mencioné arriba, su uso señala el fracaso de las tecnologías disciplinarias para crear individuos que se regulaban a sí mismos. Puede ser, no obstante, que recurrir a las prácticas relativamente intrusivas que señalábamos en el artículo citado signifique reconocer que la tecnología disciplinaria no es capaz por sí misma, de alcanzar esta meta principal de una sociedad disciplinaria.

Por otro lado, podríamos pensar que es la escolarización la que no sintoniza bien con el resto de la sociedad y que se necesitaría un

cambio radical para que los jóvenes puedan ser educados en lugar de escolarizados. Este argumento puede parecer plausible. Sin embargo, su verosimilitud se reduce considerablemente si atendemos a los intentos que aparentemente han fracasado como los enfoques paidocéntricos, la desescolarización de la sociedad, la educación en el hogar y las escuelas abiertas para cambiar la escolarización. Es posible que estos modelos no fuesen los más apropiados y que, en consecuencia, no lograsen ofrecer alternativas verdaderas a la escolarización. Por otro lado, volviendo al primer punto, también puede ser que la escolarización haya pervivido precisamente porque sigue siendo necesaria.

Cualquiera que sea nuestra postura en este tema parece ser que la mayor parte de las escuelas siguen regulando y normalizando los cuerpos de los escolares en formas que quizá parezcan más suaves que las prácticas de hace cincuenta o cien años, pero que, en todo caso, pretenden construir identidades que requieren la restricción y disciplina corporal, así como la conformidad y el sometimiento a la autoridad. Además, aunque estas identidades incorporen matices de clase social, raza y género, toman formas parecidas en algunos países occidentales como Australia, Gran Bretaña, Canadá y los Estados Unidos.

Pese a que parece existir cierta continuidad a lo largo del siglo pasado en la forma general de la escolarización, en otra publicación (e.g. Kirk, 2004) he sugerido que también parece haber una importante desconexión entre los tipos de cuerpos formados como consecuencia de formas de educación física escolar basadas en el deporte y los cuerpos que pueblan los clubes deportivos, los deportes urbanos, las representaciones de cultura física - incluyendo la publicidad, las películas y el deporte en los medios de comunicación - o los proyectos de cuerpo de la cirugía cosmética. Mientras que los deportes requieren “*un poder más difuso*” que la gimnasia sobre el cuerpo, la importancia de la imagen corporal y las representaciones e imágenes de la cultura física en los medios durante las últimas tres décadas provoca que el cuerpo esté cada vez más enredado en la regularización y normalización sutil y matizada, ya que estas representaciones se experimentan muchas veces de forma muy subliminal. Los efectos de la cultura física reflejada en los medios parecen ampliar los procesos disciplinarios de la individualización, la difusión y la interiorización del poder en formas que la educación física basada en el deporte no puede igualar.

Debemos preguntarnos por cuáles son las implicaciones para las prácticas especializadas y la construcción de las identidades

incorporadas del mencionado desfase entre la cultura física y las formas de educación física basadas en el deporte, ya que las referencias culturales que dan significado a ésta vienen de las décadas de 1940 y 1950 o, al menos, son cada vez más difíciles de reconocer en la cultura física contemporánea. Por ejemplo, las frases derivadas de la ética de los juegos tales como “*simplemente no es cricket*” que ahora suenan como tópicos, tenían todavía resonancias culturales y emocionales a finales de la década de 1950 (véase por ejemplo Central Council for Physical Training, 1960, (Wolfenden) y mi comentario en Kirk, 1992). La educación física polideportiva que surgió en esta época permanece vigente en las escuelas con una gama cada vez más amplia de actividades. Lo que sugiere este análisis es que mientras la escuela como institución puede continuar construyendo identidades aceptadas por la sociedad contemporánea por medio del trabajo sobre el cuerpo, las prácticas físicas especializadas de educación física basada en el deporte pretenden construir identidades de género, de raza y nación que quizá no tengan relevancia fuera de las escuelas.

La cuestión clave para el futuro de la educación física es si se pueden crear dentro de la escuela nuevas formas más cercanas a la cultura física contemporánea. ¿Puede la escuela con sus imperativos para el orden público y la docilidad-utilidad permitir una educación física más relacionada con el deporte de los medios de comunicación, el deporte urbano, las prácticas populares de salud y forma física o las representaciones corporales de la moda y la publicidad? Otra forma de considerar este tema es preguntarnos qué “*identidades incorporadas*” requiere la sociedad contemporánea más allá de los ciudadanos cómplices, productivos y que se regulen a sí mismos y si es posible facilitar la construcción de estas identidades en, y a través de, prácticas físicas culturales especializadas.

Otra serie de preguntas sobre la escolarización y la construcción de “*identidades incorporadas*” surgiría de considerar el desarrollo de tecnologías digitales, el uso extendido de internet, la emergencia de mundos virtuales como Second Life, y la creciente sofisticación de los juegos de ordenador que incluyen el deporte como medio. En un mundo cada vez más pequeño en el que el espacio ha sido “*anulado*”, el avance de tecnologías de todo tipo pone de relieve las tensiones entre lo local y lo global (Harvey, 1989). La creciente omnipresencia de estas tecnologías en el aula quizás represente el próximo desafío importante para el proceso de la escolarización y para su papel en la construcción de identidades inter/nacionales incorporadas.

6.- Bibliografía citada

BARROW, R. (1979). Back to basics, pp. 182-203 in Bernbaum, G. (Ed.) *Schooling in Decline* London: MacMillan.

BROWN, H. (1959). The training of the man teacher of physical education. *Physical Education*, 50.

CENTRAL COUNCIL FOR PHYSICAL TRAINING (1960). *Sport and the Community: Report of the Wolfenden Committee*. CCPR: London.

DARLING, J. (1982). Education as Horticulture: Some Growth Theorists and Their Critics. *Journal of Philosophy of Education*, 16(2), 173-85.

EDUCATION DEPARTMENT OF VICTORIA (1903). *Education Gazette and Teachers' Aid* Melbourne: Government Printer.

FOUCAULT, M. (1977). *Discipline and Punish* New York: Allen and Unwin.

GARD, M. AND KIRK, D. (2007). Obesity discourse and the crisis of faith in disciplinary technology. *Utbildning & Demokrati* 16(2), 17-36.

GILLARD, D. (2007). The Plowden Report, *the encyclopaedia of informal education*, www.infed.org/schooling/plowden_report.htm. Accessed 4.09.07

HAMILTON, D. (1990). *Learning About education: An Unfinished Curriculum* Milton Keynes: Open University Press.

HAMILTON, D. (1977). *In Search of Structure: A Case-Study of a New Scottish open-plan Primary School* London: Hodder and Staughton.

HARGREAVES, J. (1986). *Sport, Power and Culture* Cambridge: Polity Press.

HARVEY, D. (1989). *The Condition of Postmodernity* Oxford: Blackwell.

HOLT, J. (1964). *How Children Fail*. Gurteen.

ILLICH, I. (1971). *Deschooling Society*. Calder & Boyars.

KIRK, D. (2004). Towards a critical history of the body, identity and health: corporeal power and school practice, pp. 52-67 in Evans, J, Davies, B. & Wright, J. (Eds.) *Body Knowledge and Control: Studies in the Sociology of Physical Education and Health* London: Routledge.

KIRK, D. (1999). Embodying the School/ Schooling Bodies: Physical Education as Disciplinary Technology, pp. 181-196 in Symes, C. and Meadmore, D. (Eds.) *The Extra-Ordinary School: Parergonality and Pedagogy* New York: Peter Lang.

- KIRK, D. (1994). Physical Education and Regimes of the Body. *Australian and New Zealand Journal of Sociology* 30 (2), pp. 165-77.
- KIRK, D. (1992). *Defining Physical Education: The Social Construction of a School Subject in Postwar Britain* London: Falmer.
- KIRK, D. AND TWIGG, K. (1994). Regulating the Australian Body: Eugenics, Anthropometrics and School Medical Inspection in Victoria, 1909-1915. *History of Education Review* 23 (1), pp. 19-37.
- KIRK, D. AND TWIGG, K. (1993). The Militarization of School Physical Training in Australia: The Rise and Demise of the Junior Cadet Training Scheme, 1911-1931. *History of Education* 22 (4), pp. 391-414.
- MACDONALD, D. in the *Argus*, 7 April 1917
- MANGAN, J.A. (1983). Grammar Schools and the Games Ethic in Victorian and Edwardian Eras. *Albion* 15,
- MANGAN, J.A. (1981). *Athleticism in Victorian and Edwardian Public Schools* Cambridge University Press.
- MINISTER OF PUBLIC INSTRUCTION (1890). *Education Report for the Year 1889-90* Melbourne
- NESPOR, J. (1997). *Tangled Up in School: Politics, Space, bodies and Signs in the Educational Process* New Jersey: Erlbaum.
- NEILL, A.S. (1968). *Summerhill* Harmondsworth: Penguin.
- REIMER, E. (1971). *School is Dead: Alternatives in Education*. Harmondsworth: Penguin.
- TECHOW, G. (1866). *Manual of Gymnastic Exercises for the Use of Schools and at Home* Melbourne.
- THEBERGE, N. (1985). Towards a feminist alternative to sport as a male preserve. *Quest* 37, 193-202.
- WOODS, J.D. (1982). Review of *Open Plan Schools* by Neville Bennett, Jenny Andrene, Philip Hegarty, Barbara Wade. *British Educational Research Journal*, 8(1), 95-97.