

En este artículo se plantea la necesidad de cuestionar y reflexionar sobre el trabajo «silencioso», pero continuo y constante, que se da en la escuela con y en los cuerpos de los alumnos. Tras el análisis de algunas de las técnicas con las que la escuela se incardina en los cuerpos de los escolares, se interroga sobre el uso social del cuerpo de aquéllos y su posible relación con el fracaso en la escuela.

PALABRAS CLAVE: *Cuerpo como producto social; Cultura escolar; Currículum oculto; Fracaso escolar; Disciplina escolar.*

El cuerpo y la escuela. Una perspectiva de análisis sociogenética

pp. 103-113

Vicente M. Pérez Guerrero*

Profesor de Educación Secundaria

¿Por qué habría que estudiar el cuerpo como producto social y pedagógico en la escuela?

El cuerpo no ha sido nunca un tema de interés para las ciencias sociales porque su constitución como producto social no se ha considerado hasta recientemente. El cuerpo, al considerarse exclusivamente como producto de la biología, se ha entendido como algo dado naturalmente y no construido socialmente, de forma que la creencia según la cual el cuerpo entraña una verdad última, su materia biológica, ha negado su existencia como «cosa» social. El hecho de que esta creencia se encuentre incluso en las posiciones constructivistas en educación no es sorprendente, dado que el proceso de corporización y aquello que se corporiza quedan globalmente «olvidados» en tanto las disposiciones de construcción se naturalizan o las intervenciones sociales que se

aplican sobre el cuerpo se practican inconscientemente, incluso por los educadores constructivistas.

Se entiende por ello también que el discurso pedagógico dominante sobre el cuerpo aparezca asociado a la salud física, de donde procede el desarrollo de la psicomotricidad como corriente pedagógica, o al campo de la comunicación no verbal, cuando se toman los comportamientos corporales de los alumnos como signos o metáfora emocional. Perspectivas que no ignoran el cuerpo, pero que, al reducirlo a lo material y lo emocional, y no contemplar lo intelectual y lo social, subestiman el poder de moldeamiento y construcción de identidad que su propio saber genera, dado que: «En ambos casos se establece la separación entre conocimiento y cuerpo, y no se advierte que el “aprendizaje no es sólo un proceso cognitivo sino también somático» (Milstein y Mendes, 1999, p. 30).

* E-mail: vicentempg@hotmail.com

✉ Artículo recibido el 20 de octubre de 2004 y aceptado en diciembre de 2004.

En efecto, sobre el peligro de los enfoques dualistas (cuerpo-alma) en pedagogía ha llamado la atención la «concepción tecnológica de la escuela» que entiende la escuela como fabricación de individuos, interesada por poner de manifiesto la educación escolar como institución encargada de fabricar tipos de identidad que pueden dar lugar a nuevas formas de jerarquía social.

Así lo ha hecho J. Varela, quien, tras analizar el moldeamiento sufrido por los cuerpos infantiles en Occidente desde el siglo XVI en nombre de una buena educación, concluye:

La construcción de la asociación dicotómica entre «la identificación de lo deportivo con el ocio recreativo y el ejercicio corporal, y de las actividades en el aula con el trabajo intelectual, no sólo contribuye a perpetuar la ficción de que la educación institucional no incide directamente sobre los cuerpos sometidos a regulaciones y ceremoniales, sino que además vehicula de forma práctica y cotidiana una prueba de la superioridad del trabajo intelectual —propio del espíritu— sobre el trabajo físico o manual. Esta dicotomía sirve de hecho de refuerzo al estatuto del saber dominante [...]. Prueba de ello es que, a medida que se avanza en la carrera escolar, el juego, el movimiento, en suma, lo considerado corporal, tiende a verse progresivamente relegado en provecho del saber intelectual en torno al cual gira el éxito o fracaso escolar y, en gran medida, el éxito o fracaso personal» (1991, p. 247).

En definitiva, el peligro de las concepciones dualistas reside en que refuerzan la naturalización del significado del cuerpo con la naturaleza, y lo niega como construcción social, lo cual, como intentaremos demostrar más adelante, en el epígrafe «La experiencia práctica del cuerpo y el fracaso escolar», es en parte responsable tanto de la concepción negativa que los jóvenes de las clases obreras tienen de la escuela como de su valoración positiva del trabajo manual.

Ciertamente, se podría decir que el trabajo pedagógico del cuerpo forma parte de lo que en educación ha dado en llamarse «currículo oculto». Pero su ocultamiento e invisibilidad no impide su presencia y aún más su control continuo y constante; es más, se ha comprobado «que el trabajo pedagógico con alumnos implica siempre un trabajo con y en el cuerpo —más

o menos explícito— y que ese trabajo es la base y la condición de los demás aprendizajes» (Milstein y Mendes, 1999, p. 16). Aunque sólo fuera porque muy frecuentemente «el conocimiento se subordina al control de la conducta de los estudiantes» (Cuesta Fernández, 1998, p. 90), y el orden entre los alumnos queda plenamente garantizado por medio del control del cuerpo, creemos en la necesidad de cuestionar y reflexionar sobre este trabajo cotidiano del aula que, al menos en parte, parece determinar la producción del conocimiento escolar.

Por otra parte, la ausencia del contenido disciplinar «el cuerpo, como producto social, histórico y cultural» en currículos y manuales es un ejemplo más de la distancia entre la escuela y la vida. Dado que hoy la cultura occidental se expresa, en gran parte, en términos e imágenes corporales hasta llegar a confirmarse en los casos de «anorexia nerviosa» la fórmula de Freud sobre que «la anatomía es el destino», creemos necesario la explicitación curricular de esta cuestión y la consiguiente elaboración de materiales didácticos que contengan la problematización del cuerpo social. Es, pues, una cuestión que merece ser problematizada, en el sentido de partir de un problema en los términos en que se plantea actualmente y tratar de realizar su genealogía.

Pensamos, pues, que el cuerpo así entendido puede ser un contenido socialmente relevante para profesores y alumnos, puesto que ni unos ni otros jamás podrán dar sentido social a aquello que aceptan como natural. De aquí la necesidad de intentar comprender las claves sociohistóricas del proceso de corporización escolar.

El cuerpo de la escuela, o cómo la escuela se incardina en los cuerpos

Es obvio, y sin embargo es necesario recordar, que el cuerpo es el indicador primero de un individuo educado, civilizado, normalizado. Es una de las funciones de la educación, se podría decir que la fundamental al ser condición *sine qua non* para el resto de aprendizajes la de hacer visible en el educando el control del cuerpo que

el sujeto-alumno adquiere e incorpora a partir, no exclusivamente pero sí de forma importante, de un determinado uso escolar del cuerpo. Pues, tal y como D. Milstein y H. Mendes han puesto de manifiesto:

«En la escuela hay un constante e intenso trabajo en todos y cada uno de los cuerpos de acuerdo a formas concretas en cuanto a sus dimensiones, sus diferencias de género y edad, sus gestos, modales, comportamientos, atuendo, momentos de descanso y actividad, etc. Y estas formas concretas tienden a producir un cuerpo/sujeto social escolar. Este trabajo también incluye la producción de la interpretación de ese sujeto sobre sí mismo y sobre los otros» (1999, p. 31).

Ocurre, sin embargo, que este trabajo termina por no aparecer, entendiéndose que el control rutinario y constante del cuerpo surge de un principio natural, individual, psicológico y no cognitivo, colectivo o social. De forma que se asume como normal lo que no es más que arbitrario, histórico y cultural, como lógicas y naturales el conjunto de «técnicas y métodos que pretenden el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad» (Foucault, 1996, p. 141)¹. Nos planteamos si esta normalización, si la invisibilidad de estas operaciones como productos sociohistóricos, no hace más que probar el éxito de las mismas, pues a la postre la construcción del cuerpo/sujeto social escolar no es el efecto del conjunto de prohibiciones y reglamentaciones escolares sobre el cuerpo, sino el resultado de un conjunto de tecnologías productivas (y no simplemente represivas), se debe a «un “saber” del cuerpo que no es exactamente la ciencia de su funcionamiento [...]: este saber y este dominio constituyen lo que podría llamarse la tecnología política del cuerpo» (Foucault, 1996, p. 33).

Se trataría, entonces, de mirar en aquellos lugares donde en principio se supone que no se

produce nada, o en aquellos otros que producen algo muy diferente de lo que explícitamente se declara. No en balde la escuela es uno de esos lugares densos en este tipo de paradojas, donde las discrepancias entre lo que se dice hacer y lo que realmente se hace alcanzan altas cotas de normalidad. Habría, pues, que estudiar las intervenciones que se dan en la escuela sobre el cuerpo de los alumnos. Analizar, en definitiva, las técnicas escolares de poder y de saber que se aplican sobre los escolares y los dominan haciendo de ellos unos objetos de saber. Una de esas técnicas privilegiadas es, desde luego, el examen, y, aunque no nos ocupamos del mismo en este artículo, al menos ahora se ha de llamar la atención sobre esta técnica tan fundamental en el hecho educativo, pieza clave de la educación por la que la maquinaria escolar se convierte en una fábrica de sujetos-cuerpos e identidades. De tal forma que ya advertía Foucault: «el examen se halla en el centro de los procedimientos que constituyen el individuo como objeto y efecto de poder, como efecto y objeto de saber» (1996, p. 197).

Intervenciones directas de la escuela sobre el cuerpo

Vamos a plantear, en esta línea, el análisis de dos ejemplos que nos muestran formas de intervención directa de la escuela sobre el cuerpo, deteniéndonos más en el segundo caso (referido al fracaso escolar).

Lectura y escritura, dos actividades escolares básicas de producción corporal²

La lectura y la escritura son tal vez las dos actividades básicas de todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Dos actividades que, en principio, no dicen nada acerca del cuerpo, de todas maneras inocuas e incontestadas como funda-

¹ Tal y como dice K. Hoskin (1997), «es interesante señalar que “dócil” tiene su propia connotación educativa, pues proviene del latín *docilis*, que significa “enseñable”».

² Los ejemplos que siguen pretenden sugerir lugares densos en significados más que demostraciones de la argumentación a la que sirven.

mento del saber y que sin embargo en su práctica escolar cotidiana, tanto una como otra, imponen, ordenan y finalmente conforman un determinado uso escolar del cuerpo. Si tales imprecisiones pasan desapercibidas es consecuencia precisamente de que lo que se está aprendiendo, en principio, no tiene nada que ver con el cuerpo, y, sin embargo, como se prueba en los ejemplos, es condición *sine qua non*. Así, respecto a la lectura podríamos traer a colación la cita de Popkewitz que Milstein y Mendes rescatan con este mismo propósito: «Los modelos de alfabetización en el proceso de escolarización exhiben posturas particulares (formas correctas de mantener el cuerpo durante la lectura), silencios, gestos y señales de demostración de “estar presente en el aula” que codifican formas particulares de actuar, ver, hablar y sentir del estudiante» (1999, p. 33).

Por su parte, M. W. Apple, en una de sus principales obras, llama la atención sobre cómo el libro de texto participa en una regulación tanto corporal como ideológica. Para ello extrae del diario de una maestra de escuela de dieciocho años la narración de la evaluación de la que fue objeto por parte del director en su primer año de enseñanza en Boston, en 1899. Así, recuerda que «la manera correcta de leer en la escuela pública de 1899 era diciendo “página 35, capítulo 4” y, con el libro en la mano derecha, con los pies formando un ángulo de cuarenta y cinco grados, con la cabeza alta y recta, la mirada hacia delante, la alumna debía esforzarse por levantar la voz, profiriendo tonos pocos naturales» (Apple, 1996, p. 72).

Nos parece del todo oportuno introducir una acotación al respecto de esta última cita y es que se ha dicho que el diario «constituye la quintaesencia de la literatura autobiográfica»³, y ésta en parte ayuda a analizar «la autopercepción socioprofesional y modos de vida de maestros y profesores» (Viñao, 2000, p. 178). Efectivamente, si ampliamos lo que Apple cuenta del diario de la maestra en *El conocimiento oficial*

con lo que nos narró en la conferencia que ofreció en Sevilla el 20 de marzo de 2003 (Apple, 2003), no sólo pondremos luz sobre la indagación que nos ocupa, los procesos de corporización del aula, sino que incluso a lo lejos vislumbraremos algo de la compleja historia del *habitus*⁴ profesional docente: el modo como los actores sociales escolares interpretan y orientan sus prácticas en la realidad cotidiana de la escuela es un producto de la historia, fruto de un proceso de inculcación y apropiación, tanto más olvidado cuanto más naturalizado, lo cual precisamente asegura su reproducción. Estas que siguen son las palabras de la citada maestra, escritas en su diario:

«Querido Dios, el director me ha dicho que va a venir a evaluarme mañana. Querido Dios, estoy asustadísima porque sé que la manera correcta de leer en mi escuela es que el niño diga siempre: “página 35, capítulo 4”, que el niño debe coger el libro en la mano derecha, jamás en la mano izquierda, que debe tener los pies en ángulo de 45°, que tiene que tener la cabeza alzada, recta y alta, que debe mirar directamente hacia el frente y debe alzar la voz y hablar en tono muy alto, para sonar como una persona que tiene mucha confianza. Querido Dios, el director está enfadadísimo conmigo. Recordé la posición de los pies, me acordé del brazo correcto, me acordé también de hacia donde tenía que dirigirse la nariz, pero se me olvidó decirles que tenían que citar la página y el capítulo. Creo que aquí se acaba mi carrera de la enseñanza». Así fue: «Querido Dios, hoy me he enterado de que me despiden al final del año» (Apple, 2003, p. 89).

Sin duda, la distancia, no sólo espacial sino más aún temporal, del ejemplo de Apple podría desacreditar el argumento al que sirve; no obstante, basta con recordar que al enseñar a leer se sigue imponiendo un sentido de lo correcto desde el punto de vista de lo fonológico y de lo corporal, al igual que en las recomendaciones que se indican a quienes ya dominan la lectura y la escritura para comprobar la permanencia de este tipo de intervenciones, aunque felizmente de una manera bastante más laxa de la

³ Esta afirmación la toma A. Viñao (2000) de A. Caballé.

⁴ Sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores de prácticas y representaciones» (Bourdieu, 1991).

que narraba la maestra de Boston; lo cual en parte lo debemos a la desconsolada maestra, pues, según cuenta el propio Apple, a pesar de que fue despedida, terminó siendo la fundadora del sindicato de maestros de esa ciudad, y lo primero que hizo, una vez que fue nombrada inspectora, fue despedir a ese director.

Llamamos, pues, a tener en cuenta la perspectiva histórica de cara a entender el siguiente ejemplo: la escritura como disciplina corporal, es decir, cómo la escritura impone un sentido de lo correcto desde el punto de vista de lo ortográfico y, al igual que la lectura, de lo corporal. Para lo cual, vamos a citar un ejemplo altamente ilustrativo de cómo una buena letra impone una rutina cuyo código riguroso domina el cuerpo entero. Se trata del que extrae M. Foucault del manual de J. B. La Salle, *Conduite des écoles chrétiennes*, publicado inmediatamente después de 1700:

«Hay que tener el cuerpo derecho, un poco vuelto y libre del lado izquierdo, y un tanto inclinado hacia delante, de suerte que estando apoyado el codo sobre la mesa, la barbilla pueda apoyarse en el puño, a menos que el alcance de la vista no lo permita; la pierna izquierda debe estar un poco más delante bajo la mesa que la derecha. Hay que dejar una distancia de dos dedos entre el cuerpo y la mesa; porque no sólo se escribe con más rapidez, sino que nada hay más perjudicial para la salud como contraer el hábito de apoyar el estómago contra la mesa; la parte del brazo izquierdo desde el codo hasta la mano debe estar colocada sobre la mesa. El brazo derecho ha de estar alejado del cuerpo unos tres dedos, y sobresalir casi cinco dedos de la mesa, sobre la cual debe apoyarse ligeramente. El maestro hará conocer a los escolares la postura que deben adoptar para escribir y la corregirá, ya sea por señas o de otro modo, cuando se aparten de ella» (Foucault, 1996, p. 156).

Entendidas como disciplinas, tanto la escritura como la lectura, se entienden como medios de economizar el tiempo, siendo la rapidez de ejecución una consecuencia de la técnica y dominio corporal. El tiempo escolar queda así sujeto al cuerpo, tal y como muestran en su magnífica investigación Milstein y Mendes, al llamar la atención sobre el modo en que los maestros inculcan en los niños el tiempo cronológico escolar. Un tiempo simbólico pero continuo y ho-

mogéneo, que casa mal con la diversidad de ritmos y aprendizajes de los escolares, pero que el maestro, apoyándose en su sentido práctico del *tempo* adecuado, termina regulando «los ritmos de las actividades en función de enseñar la regularidad como condición de realización de las tareas y de las demás actividades», a la vez que conformando identidades, pues «la inscripción en los individuos de un mismo sentido de la regularidad forma parte del proceso de su homogeneización» (1999, p. 48).

La experiencia práctica del cuerpo y el fracaso escolar

Si bien las disciplinas anteriores se despliegan en la institución escolar con el propósito manifiesto de erigirse en dispositivo universal de socialización, la escuela no puede eludir su responsabilidad en la generación de desigualdades por medio de la fragmentación de la población escolar, distinguiendo a los individuos aptos, normales, y a aquellos que se desvían de la norma escolar definida socialmente. Por ello, a continuación nos planteamos la posible incidencia de los discursos y prácticas desde y sobre el cuerpo en el fracaso escolar.

En principio, se trataría de evaluar el valor que el cuerpo tiene para los jóvenes de la «clase obrera» y su relación con su cultura, así como el papel que este referente pudiera jugar en el choque que se produce entre una proporción importante de éstos y los códigos y pedagogías escolares, y, por tanto, si la experiencia práctica del cuerpo de aquellos interviene, es un factor más o no, nosotros pensamos que sí, de su fracaso en la escuela. Ocurre, sin embargo, que, ante la ausencia de investigaciones empíricas que se centren directamente en el problema que nos ocupa, y hasta que futuras investigaciones arrojen más datos, tenemos que resignarnos a presentar no más que una descripción provisional y teórica que, por otra parte, esperamos suscite el interés del lector por estas cuestiones y, sobre todo, aliente a relativizar ciertos juicios de valor muy comunes en la escuela. Contamos, no obstante, con numerosas investigaciones sobre el fracaso escolar, y, aunque no podamos

decir lo mismo respecto al cuerpo como construcción social, existen algunas aproximaciones de interés de las que poder extraer sugerencias muy potentes.

Efectivamente, el fracaso escolar ha sido uno de los motivos principales de la sociología de la educación, una de cuyas constataciones más firmes, incluso para la sociología de la educación convencional, no sólo la crítica, ha sido, precisamente, la relación entre origen social y rendimiento escolar, de forma que los resultados de las investigaciones en todos los países occidentales constatan la existencia de una fuerte correlación entre origen social y nivel de estudio: a medida que asciende el origen social, las posibilidades de tener éxito escolar aumentan y viceversa⁵. Nos interesa destacar especialmente el trabajo de P. Willis (1988, 1999), dado que, al poner de manifiesto los desajustes existentes entre lo que se suele enseñar en la escuela y el mundo del trabajo, descubre algunas de las contradicciones que genera el sistema escolar, contradicciones que están en el origen del fracaso escolar de los alumnos procedentes de la clase obrera⁶.

Respecto a la posible relación del uso social del cuerpo de los escolares y el fracaso en la escuela, las aportaciones de P. Bourdieu (1986, 2004) sobre «la experiencia práctica del cuerpo» pueden arrojar luz sobre la existencia, o no, de dicha relación⁷. Bourdieu dice acuñar esta categoría con el fin de evitar toda tentación de reducir la relación con el cuerpo a una «ima-

gen del cuerpo», a una cuestión personal, a una representación subjetiva del cuerpo propia de la teoría psicosociológica del *body image* o *body concept*, y, por el contrario, subrayar la producción social de la representación objetiva del cuerpo. Pretende probar con ella que «las propiedades corporales, en tanto que productos sociales, son aprehendidas a través de categorías de percepción y de sistemas sociales de clasificación que no son independientes de la distribución de las diferentes propiedades entre las clases sociales» (1986, p. 185). De aquí que el principio metodológico del que parta sea que los usos y técnicas corporales constituyen auténticos sistemas solidarios de todo un contexto cultural.

Con lo dicho hasta ahora, creemos pertinente plantear el problema que nos ocupa en términos de relación entre variables de intervención, en el sentido de que entre procedencia social y fracaso escolar interviene la variable «experiencia práctica del cuerpo». Gráficamente, la intervención se expresaría así: X (procedencia social) -> i (experiencia práctica del cuerpo) -> Y (menor rendimiento escolar = fracaso escolar). La hipótesis que aquí se maneja es la de que la escuela es el escenario de un verdadero choque cultural, una de cuyas manifestaciones más aparentes tiene en la definición del uso correcto del cuerpo su causa principal.

Dadas estas condiciones de partida, consideramos que los signos sociales, las posturas, la manera de andar, la vestimenta, el corte de pelo,

⁵ Existen, sin duda, excepciones a esta correlación, y es precisamente éste el reto del que da buena cuenta E. Martín Criado tras realizar una muy lúcida crítica de las diferentes corrientes que desde la sociología de la educación se han ocupado del problema del rendimiento escolar (Martín Criado et al., 2000).

⁶ La obra de P. Willis *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera* (Madrid: Akal, 1988) sigue siendo, posiblemente, la etnografía escolar más influyente de las últimas décadas (1977, 1ª edición en inglés). Este estudio de una comunidad obrera industrial del centro de Inglaterra (denominada por el autor bajo el seudónimo *Hammertown*) planteaba una aproximación teórica que ha sido asociada a las teorías de la *reproducción*. Sin embargo, en 1981 (año de la edición original) Willis (1999), en «un intento de recuperar el proyecto intelectual del libro —es decir, el reconocimiento de las formas de la *Producción Cultural*—», publicó el artículo «Producción Cultural no es lo mismo que Reproducción Cultural, que a su vez no es lo mismo que Reproducción Social, que tampoco es lo mismo que Reproducción». Por otra parte, la tesis de F. J. Merchán (2001) confirma la existencia de diferencias significativas en la disposición y actuación de los alumnos en el aula en función de su nivel socioeconómico.

⁷ Cuando terminamos de redactar este artículo tenemos noticias del XIII Coloquio de la Sociedad Española de Historia de la Educación que tendrá lugar a finales de junio de 2005 en San Sebastián y cuyo tema es: *La infancia en la Historia: espacios y representaciones*. Una de las secciones que lo conforman, la 2ª Sección, se ocupa del «Espacio escolar: cuerpo y educación». Es de esperar que algunas de las conclusiones que de allí salgan nos sirvan para ampliar y corregir las carencias de las reflexiones aquí planteadas.

las formas de hablar y gesticular, el argot y otros indicadores externos, no suelen ser propiedad de un individuo, como si éste fuera un caso *per se*, sino que más bien suelen ser un trasunto de su condición social. Por ello, previamente al estudio y al juicio de valor sobre la naturaleza misma de los alumnos, del uso del cuerpo en el medio escolar, habría que indagar en la cultura de origen de los alumnos que no logran los objetivos escolares y comprobar las formas en que esa cultura se incardina en los cuerpos de los jóvenes, así como evaluar la diferente valoración del conocimiento práctico-cotidiano (frecuentemente minimizado o devaluado), frente al conocimiento escolar-disciplinar, y cómo aquél queda asociado al éxito de un determinado uso de lo corporal, al dominio de una determinada técnica corporal. Esto último, a su vez, parece explicar el éxito de muchos de los alumnos procedentes de las clases desfavorecidas en actividades escolares de tipo manual, incluidos los deportes, gracias a que su aprendizaje cotidiano los prepara para mostrarse diestros en un juego que exige tanto habilidad, astucia y elegancia como fuerza frente a aquellas otras actividades que requieren una formación previa en materias teóricas, de la que las familias de origen social desfavorecido carecen y que los grupos de iguales suelen despreciar por su poca utilidad en su contexto social habitual.

En línea con esta argumentación, es interesante hacer notar cómo a la hora de caracterizar en la escuela a los «malos alumnos» el retrato que de éstos hacen los profesores y el resto de los alumnos recoge tanto su aspecto físico como moral. Ciertamente es que esto ocurre también a la inversa, pero parece evidente que el poder de conformación de identidades no es equivalente. A esta determinación del cuerpo socialmente producido, tanto a nivel físico como moral, la denomina P. Bourdieu la «*hexeis* corporal» —concepto que compendia tanto la conformación propiamente física del cuerpo: el físico, y la manera de moverlo, el porte, como la correspondencia psicológica de la que se hace depen-

der—. En este sentido, podemos comprobar cómo la *hexeis* corporal que tanto profesores como iguales hacen de los llamados «malos alumnos» suele pasar del retrato físico al moral, de forma que el retrato del mal alumno suele oscilar del introvertido, torpe, poco ágil y descuidado, al excesivamente extrovertido, en ocasiones «chulito», que se pavonea y hace ostentación de su dominio corporal. Por otra parte, en la determinación de la *hexeis* corporal suelen intervenir, igualmente, los modales y la indumentaria percibidos como símbolo de la condición económica y social. Asegura por ello Bourdieu que la «*hexeis* corporal» es, ante todo, *signum* social.

Ni que decir tiene a este respecto la relevancia social que adquiere en nuestros días el consumo de signos. De hecho, en el capitalismo de consumo lo que distingue a un ciudadano es su cualidad consumidora. Uno vale lo que consume. No es sorprendente, pues, la importancia que para los jóvenes-adolescentes tienen las marcas, por ejemplo, de las prendas de vestir, convertidas en auténticas metáforas e imágenes simbólicas, que transforman a los consumidores en metonimias, clasificándolos, ordenándolos y midiéndolos por las marcas que consumen⁸. Ciertamente, el uso del tropo no implica arbitrariedad, los conceptos metonímicos, como las metáforas, estructuran no meramente nuestro lenguaje sino también nuestros pensamientos, actitudes y acciones (Lakof y Johnson, 1991).

Para la “concepción tecnológica” de la escuela, que aquí manejamos, el interés por exponer la imagen que de los llamados «malos alumnos» se forman los profesores y el resto de los alumnos, y que aquéllos tienden a interiorizar, de mejor o peor grado, adquiere toda su trascendencia cuando esas representaciones se convierten en prácticas sociales y éstas determinan los procesos escolares y sociales. Ciertamente, esta perspectiva corre el riesgo de hacer aparecer al grupo de los «malos alumnos», que aquí estamos reduciendo de manera simplista aunque estadísticamente correcta a los que proceden de

⁸ Según L. Méndez (1995), «cuanto más se ciñe o se aleja el cuerpo de un individuo de la estética corporal dominante, más identificable es su pertenencia de clase y su estatus social».

las clases obreras o descualificadas, de una forma pasiva, y a sus experiencias personales como meros efectos de supuestos objetivos externos de unas indiscutidas fuerzas productivas, a un mero producto ideológico o un sujeto «sujeto» a «epistemes dicursivas» estructuralistas. Y, en principio, así pudiera ser, es decir, se podría contemplar la escuela como uno de esos lugares donde los hijos de la clase trabajadora aprenden cuál es su lugar, donde su saber práctico-cotidiano no suele ser rentabilizado más allá de la clase de Educación Física y cuando toca hacer trabajos manuales, donde sus *signos sociales* suelen ser infravalorados y/o ninguneados. De tal forma que, al verse en semejante situación, al alumno no le queda más remedio que interiorizar la imagen de sí mismo que se forman los demás, por mucho que se trate de un estereotipo. Acaba así, percibiendo su cuerpo como cuerpo marcado por la impronta social, como cuerpo que lleva el cuño de las actitudes y de las actividades asociadas a la vida laboral manual. Llegados a este punto, no sería exagerado afirmar que la toma de conciencia de su cuerpo es para él la ocasión privilegiada de la toma de conciencia de su condición obrera. Por ende, se siente incómodo en un lugar donde se valora un tipo de saber que él no domina. De hecho, la escuela convierte en oficial a una cultura que es en realidad propiedad de las clases dominantes y que suele servir no más que para aprobar lo que en ella se enseña, de forma que nada interesa a quien interioriza el *habitus* de la escasez de probabilidades objetivas de promoción mediante la escuela, la cual no deja de ser más que un tiempo de espera, de transición al trabajo manual⁹.

Desde esta perspectiva, pues, la maquinaria escolar funciona produciendo formas de sujetos que contribuyen a perfilar las jerarquías sociales. Visto así, el fracaso escolar no es propiamente un fallo, sino un producto de la escuela, pues, a través de esta supuesta disfunción, sitúa

a cada uno en su sitio de la escala social, se forma una jerarquía adaptada al sistema productivo y a la división del trabajo. A este respecto, huelga decir que el fracaso escolar suele anteceder estadísticamente al fracaso social.

A nuestro parecer, por tanto, y dada esta premisa, el reto para maestros y profesores pasaría por *sospechar* de nuestra propia carga de reproducción social, por controlar nuestro acento de clase, por impugnar nuestras prácticas ocultas de clasificación, selección y criba de los individuos según su *hexeis* corporal. Sin embargo, pensamos que lo que va haciendo falta es una verdadera actitud de *escucha* de los discursos, los significados, las prácticas de esta cotidianidad en la que los jóvenes se desenvuelven, prestar atención a cómo los diferentes grupos sociales (las diferentes culturas, los diferentes momentos históricos) construyen sus formas de saber, ese saber elemental que utilizamos todos cada día en nuestras vidas cotidianas, para comprender y, en definitiva, ocuparnos de su desarrollo más que de su regulación.

En este sentido, consideramos muy útil la propuesta de P. Willis (1988, 1999) de categorizar los discursos, prácticas y representaciones de esos grupos subordinados por razón de clase, etnia y género como verdaderas "*Producciones Culturales*", lo cual supone tomar como punto de partida la resistencia, no la reproducción social, puesto que la consideración de la *Producción Cultural* insta a estudiar la respuesta que los diferentes grupos sociales, según su clase social, género o etnia, dan a la escuela. Esto es, precisamente, lo que se muestra en *Aprendiendo a trabajar* (1988), la resistencia y el rechazo a la escuela que dan algunos jóvenes de la clase obrera, los «colegas», por fidelidad a sí mismos, a su cultura de origen, frente a los «pringados», que aceptan de buen grado su aculturación en los parámetros de la ideología meritocrática de la escuela¹⁰.

⁹ Hoy día muchos jóvenes de clases subalternas reproducen el discurso de que la «realidad socioeconómica» hace innecesarios ciertos títulos académicos, lo cual lleva aparejado el descrédito de la escuela.

¹⁰ No obstante, el propio P. Willis (1999, p. 453) advierte que «hay que reconocer que la situación de los "pringaos" (los varones conformistas de la clase trabajadora en el estudio de caso de Hammertown) es algo más compleja; y que llegaron a convertirse en el momento de la redacción del libro —más por un recurso estilístico que por una necesidad teórica— en una especie de contraste para los "colegas"».

La hipótesis fuerte de P. Willis es que la resistencia colectiva de los «colegas» a los efectos de la imposición de la cultura escolar conduce a convertir en positivas las propiedades negativas de las etiquetas que se vierten contra ellos. Efectivamente, comprobamos como todo en la cultura de los «colegas», su rechazo a la autoridad, al trabajo escolar, la solidaridad de grupo, el desarrollo de un «argot» particular, el pavoneo ante las chicas, el desprecio por los alumnos conformistas –los «pringados»–, el odio a los chivatos, y otros, son atributos propios de las categorías patriarcales usadas por los varones de clase trabajadora que se articulan y se desarrollan tanto para resistir y mostrar oposición contra la escuela, como para modelar una forma experiencial, positiva, y práctica de transición al trabajo manual¹¹. Y, en definitiva, no sólo se conforma una identidad social por oposición a la escuela y lo que ella representa, sino que como las profecías que se cumplen a sí mismas, el fracaso en la escuela de los jóvenes de la clase obrera aparece como el resultado de la orientación «voluntaria» de una parte importante de esos jóvenes hacia el trabajo manual.

Una mirada final hacia la intervención educativa

Evidentemente, para los que desde la didáctica crítica cuestionamos radicalmente esta interpretación de la realidad según la cual el esfuerzo individual explica el porqué algunos triunfan y otros deberían aceptar su fracaso, nos hace falta algo más que una teoría social alter-

nativa que dé buena cuenta de los modelos teóricos neoliberales. Nos hace falta un modelo didáctico que, tomando lo mejor de la nueva sociología de la educación y la «teoría de la resistencia» (Willis, Apple, Giroux), aquella que considera que antes que nada la escuela es realidad sociocultural (y no a la inversa), y, por tanto, sin perder nunca de vista el modo en que lo social (macro) se introduce en la escuela (micro), plantee a ras de suelo, sobre el parqué del aula, ese espacio como lugar de encuentro de las diferentes culturas, donde la negociación de significados e interpretaciones de la realidad se imponga, de una vez por todas, a esa forma de “educar mal” que consiste en aceptar que «lo único que hay» se convierta subrepticamente en «lo único que *podría* haber».

En ese sentido, resulta útil trabajar en la elaboración, contrastada en la práctica, de modelos didácticos que puedan ayudarnos, a un tiempo, a comprender mejor las realidades escolares y a intervenir en ellas¹². Más concretamente, se trataría de incluir la perspectiva del cuerpo que hemos expuesto aquí en una concepción nueva del conocimiento escolar, que no puede limitarse a recoger el legado de las tradicionales disciplinas escolares, sino que habría de reelaborarse desde planteamientos educativos que contemplaran a la vez referentes ineludibles, como las diversas aportaciones científicas acerca de esta temática, las concepciones que los alumnos suelen manejar al respecto (y que son, en gran parte, reflejo de las representaciones sociales predominantes) o los propios problemas sociales en los que, de una u otra forma, está siempre presente «el cuerpo».

¹¹ Es Bourdieu (1986, p. 190) quien advierte de la importancia de la adhesión de los miembros de la clase obrera a los valores de virilidad como una de las formas más autónomas de la conciencia que tienen de sí mismos en tanto que clase. Entendida la virilidad como fuerza o combatividad, y no reducida a potencia sexual. A nuestro entender, esta interpretación no implica no condenar el machismo y el androcentrismo de nuestros jóvenes, todo lo contrario, pero amplía y matiza su lectura.

¹² En esa línea, por ejemplo, se viene trabajando en el programa de investigación educativa conocido como “Proyecto IRES (*Investigación y Renovación Escolar*)” (véase García Pérez y Portán, 2000 y García Pérez, 2000). Asimismo, los grupos de didáctica de las Ciencias Sociales integrados en la denominada “Federación Icaria” (Fedicaria: véase <http://www.fedicaria.org>) han centrado algunas de sus líneas de trabajo en la sociogénesis del conocimiento escolar, destacando el carácter de construcción sociohistórica del conocimiento presente en las tradiciones escolares, como es el caso de la investigación de R. Cuesta Fernández (véase Cuesta Fernández, 1997 y 1998).

REFERENCIAS

- APPLE, M. W. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.
- APPLE, M. W. (2003). Argumentando contra el neoliberalismo y el neoconservadurismo: luchas por una democracia crítica en educación. *Con-Ciencia Social*, 7, 83-127.
- BOURDIEU, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- BOURDIEU, P. (1986). Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo. En W. Mills et al., *Materiales de sociología crítica*. Madrid: La Piqueta, pp. 183-201.
- BOURDIEU, P. (2004). *El baile de los solteros. La crisis de la sociedad campesina en el Bearne*. Barcelona: Anagrama.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- CUESTA FERNÁNDEZ, R. (1998). La educación histórica del deseo. La didáctica de la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria. *Con-Ciencia Social*, 3, 70-97.
- FOUCAULT, M. (1996). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. *Scripta Nova*, nº 64 (15 de mayo de 2000), 19 pp. En: <http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm>.
- GARCÍA PÉREZ, F. F. y PORLÁN, R. (2000). El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar). *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, nº 205 (16 de febrero de 2000), 13 pp. En: <http://www.ub.es/geocrit/b3w205.htm>.
- HOSKIN, K. (1997). Foucault a examen. El cripto-teórico de la educación desenmascarado. En J. S. Ball, *Foucault y la educación. Disciplinas y saberes*. Madrid: Morata, 33-57.
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1991). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- MARTÍN CRIADO, E.; GÓMEZ BUENO, C.; FERNÁNDEZ PALOMERO, F. y RODRÍGUEZ MONGE, A. (2000). *Familias de clase obrera y escuela*. Donostia: Iralka.
- MILSTEIN, D. y MENDES, H. (1999). *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- MÉNDEZ, L. (1995). Recetarios mágicos-científicos al servicio de la estética de la delgadez: cuerpos de mujeres, cuerpos de hombres. En *Anorexia, Dieta, Estética, Crenzas. Actas do Seminario*. Museo do Pobo Galego, Sección de Etnomedicina, pp. 117-127.
- MERCHÁN IGLESIAS, F. J. (2001). *La producción del conocimiento escolar en la clase de historia: Profesores, alumnos y prácticas pedagógicas en la educación secundaria*. Tesis doctoral, dirigida por el Dr. Francisco F. García Pérez. Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación.
- VARELA, J. (1991). El cuerpo de la infancia. Elementos para una genealogía de la ortopedia pedagógica. En VV.AA., *Sociedad, cultura y educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa, Universidad Complutense de Madrid, pp. 229-247.
- VIÑAO, A. (2000). Autobiografías, memorias y diarios como fuentes histórico-educativas: tipología y usos. En J. Ruiz Berrio, *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 169-204.
- WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Madrid: Akal.
- WILLIS, P. (1999). Producción Cultural no es lo mismo que Reproducción Cultural, que a su vez no es lo mismo que Reproducción Social, que tampoco es lo mismo que Reproducción. En H. M. Velasco Maíllo, F. J. García Castillo y A. Díaz de Rada, *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta, pp. 431-461.

SUMMARY

This article deals with the necessity of asking and reflecting on the silent but continuous and constant work that takes place with the bodies of students and within them at school. After analysing some of the techniques used by school to get into the bodies of students, the social use of those ones and their possible relation with failure at school are presented.

KEY WORDS: *Body as a Social Product; School Culture; Hidden Curriculum; School Failure; School Discipline.*

RÉSUMÉ

Dans cet article on expose la nécessité de controverser et de réfléchir sur le travail, «silencieux» mais continué et constant, qui on produit à l'école sur le corps des élèves. Après l'analyse de quelques techniques avec lesquelles l'école on inscrit sur les corps des élèves, on questionne sur l'usage social des corps de ceux-ci et leur échec à l'école.

Mots clé: *Corps comme produit social; Culture de l'école; Curriculum occulte; Échec scolaire; Discipline scolaire.*