

## EDUCACIÓN FÍSICA Y BIOPOLÍTICA

Ricardo Crisorio



**RESUMEN:** El presente trabajo trata de hacer ver como la Educación Física implicó, desde su nacimiento mismo, un repliegue del *bios* sobre la *zoe*, en la forma de un naturalismo al cual no se puede calificar en los términos de una biopolítica negativa puesto que el término y el signo son posteriores, pero que puede considerarse como antecedente, aun si fue ingenuo, igual que a las ideas y procedimientos de nuestra racionalidad política utilizadas luego por el fascismo y el stalinismo. De todos modos, lo que se discute es la persistencia de ese naturalismo en nuestra disciplina y su reverdecimiento en la biopolítica anglosajona desde mediados de los años sesenta y principios de los setenta del siglo pasado. Para ello se destaca, en primer lugar, el repliegue sobre el concepto de naturaleza de la “reforma de la gimnástica”, operación que creó a la Educación Física. En segundo lugar se describe el proceso que siguió su ejecución en tanto empresa política. En tercer lugar se muestra la relación de la reforma que dio a luz a la Educación Física con la ciencia moderna, particularmente en la transición del paradigma físico a uno biológico. En cuarto lugar se trata de mostrar que la Educación Física se creó sobre la oposición artificial-naturaleza, como correlato del proceso de normalización y de inclusión del concepto de población, propios del dispositivo de seguridad, más que en continuidad con la gimnástica anterior y el orden militar. Finalmente, se procura poner a la par el remozado naturalismo de la biopolítica norteamericana, tal cual lo trata Roberto Esposito en su obra *Bios*, y el que persiste y resiste en la Educación Física desde su nacimiento hasta hoy.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Física; Naturalismo; Biopolítica; Bios; Zoé.

**ABSTRACT:** In aim of this paper is to point out how Physical Education, since its origins, is framed by a replacement of bios over zoe, in terms as a naturalism. This naturalism is not to be so easy seen as a form of Negative Biopolice because the word and the sign are later. Nevertheless, it can be seen as an antecedent, maybe naive, like the ideas and acts of over political rationality, for example in Fascism and Stalinism. To discuss is the persistence of this naturalism in the discipline Physical Education and its reenforcement in the Angle-Saxon Biopolice since the middle of 1960 and beginning of 1970. It's to point out, first of all, the changes of the concept of nature in the “Reform of Gymnastic”, that created Physical Education. Second, it is described how was developed the political enterprise of this movement. The links between Physical Education and modern Science are showed in the third part of the paper, specially the transition from a physical to a biological paradigm. How Physical Education was created in the opposition between artificial-nature is the subject of the fourth part. This opposition is linked to the normalization and to the inclusion of population, much more parts of the security dispositives than a follow of earlier Gymnastic and military order. Finally, the paper shares the retaken naturalism of North-American Biopolice, as analyzed by Roberto Esposito in his book *Bios*, and that which persists and resists in Physical Educations since its birth.

**KEYWORDS:** Physical Education; Naturalism; Biopolice; Bios; Zoe.

**D**igamos de entrada que la Educación Física es una disciplina joven, incluso muy joven, para aventar desde el principio las ilusiones continuistas de la historia humanista, que quiere remontarla a la prehistoria haciéndola pasar por Grecia y el Renacimiento italiano. Su nacimiento puede datarse con precisión. En la segunda mitad del siglo XIX los médicos y los fisiólogos promovieron y consumaron un movimiento de “reforma de la gimnástica” que procuró el desplazamiento de la gimnástica alemana por el *sport* inglés en toda la Europa continental. Esa intervención tuvo lugar en el marco de la medicina social urbana, organizada en el siglo XVIII, cuyo emergente y correlato científico fue la fisiología.

Surgida del contacto de la profesión médica con otras ciencias afines, particularmente con la química, la fisiología cambió el concepto de *naturaleza*, el cual pasó a designar no sólo el mundo exterior a la mente, como en Descartes, sino lo que debía considerarse *normal* respecto de los seres humanos. Según Foucault, hasta fines del siglo XVIII lo normal estuvo implícito en el pensamiento médico apenas como un punto de referencia que permitía situar y explicar la enfermedad, pero en el siglo XIX alcanzó verdadero relieve y, a partir de él, “la experiencia de la enfermedad tratará de ilustrarse y el conocimiento fisiológico, en otro tiempo saber marginal para el médico y puramente teórico, va a instalarse (Claude Barnard es un testimonio de ello) en el corazón mismo de toda reflexión médica” (1996:61). La inclusión de la práctica médica en un cuerpo de ciencia fisico-química despojó a la naturaleza del carácter matemático y mecánico que le habían atribuido Galileo y Descartes, y desplazó definitivamente el entendimiento del cuerpo humano como una máquina para concebirlo como un organismo en intercambio con el medio ambiente. En la segunda mitad del siglo XIX, la valoración de las funciones vitales acabó con el predominio de las taxonomías y la geometría del movimiento (cf. Rauch, 1985:10).

Esta comprensión de lo natural como normal y del cuerpo humano como un organismo se hace visible en el discurso de los reformadores de la Gimnástica. En primer lugar, a los ejercicios corporales “artificiales” de la gimnástica opusieron ejercicios que emplearan “los movimientos naturales del cuerpo, aquellos a que se siente el hombre llevado instintivamente, y que pueden, por esta razón, llamarse ejercicios *naturales*” (Lagrange, 1894:11). La gimnasia alemana no era un método fisiológico y natural de educación, en la vida no se realizaban nunca movimientos como los que se ejecutaban en las paralelas, las anillas, el trapecio o la barra, ni había en la naturaleza ejemplos de esfuerzos prolongados como los que requerían los ejercicios de suspensión y apoyo que la caracterizaban. Las paralelas, por ejemplo, prácticamente el símbolo de la gimnástica alemana, eran “un instrumento contra la naturaleza” (Mosso, 1894:128) que debía excluirse de los aparatos de cualquier gimnasia fisiológica y racional. En segundo lugar, a la fuerza muscular opusieron el vigor y la robustez del organismo; al trabajo centrado desigualmente en los músculos, el ejercicio uniformemente distribuido en el cuerpo entero; al esfuerzo local e intenso, el ejercicio integral y moderado; al trabajo, el placer. En tercer lugar, a la dificultad de los ejercicios de la gimnasia de aparatos opusieron la facilidad, la naturalidad y la espontaneidad de los juegos. Uno de los defectos capitales de los métodos artificiales y, por tanto, difíciles, era que no ponían el ejercicio al alcance de todos, menos aún de todos los niños; atendían y seleccionaban a los más aptos para hacer de ellos atletas, individuos selectos, pero abandonaban a los más débiles, a la gran mayoría, “a todas las miserias físicas y morales que se derivan de la falta de ejercicio” (Lagrange, 1894:21).

La ciencia mostraba que la gimnástica era muy inferior a los juegos, tanto en *cantidad* de ejercicio muscular como en cuanto a la *calidad* del mismo. Sus movimientos regulares y necesariamente menos variados no aseguraban una repartición igual de la actividad

entre todas las partes del cuerpo, y el ejercicio mismo, no estando acompañado de placer, era menos saludable, pues “una excitación cerebral acompañada de placer tiene sobre el cuerpo una influencia mucho más fortificadora” (Mosso, 1894:112).<sup>1</sup> La gimnasia, tal como se hacía entonces en las escuelas del continente, no servía para hacer fuertes y vigorosos a los jóvenes sino que, por el contrario, contribuía a provocar la “ruina del cerebro” (Mosso, 1894: 72; 117; 118-119). Los programas escolares exigían a los niños y jóvenes un trabajo y una disciplina excesivos, que extenuaban la mente y atrofiaban la voluntad y la inventiva, y la gimnástica, con sus movimientos aislados, su jerga técnica, sus fórmulas y mandatos, su deseo de orden y de simetría, lejos de otorgarle un descanso agregaba nuevas fatigas al cerebro. Por todo esto, para bien de la juventud y de la nación, resultaba imperioso reformar la gimnástica, cambiar su curso y su contenido, situarla en la dirección que marcaba la fisiología siguiendo las leyes de la naturaleza. Igualmente, resultaba indispensable reformar los horarios y programas escolares respetando los límites que la fisiología imponía al trabajo intelectual y destinando mucho más tiempo para el ejercicio libre de los juegos, “para el desarrollo del organismo y para el reposo del cerebro” (Mosso, 1894:73), así como dotar a las escuelas de las condiciones de higiene necesaria, de los metros cuadrados mínimos de espacio libre que cada alumno requería y, sobre todo, de patios y jardines lo suficientemente grandes y aireados para el recreo de los estudiantes.

## 2.

La reforma de la Gimnástica fue una empresa radicalmente política. Las referencias condensadas en los párrafos anteriores, que no exponen resultados científicos sino que ponen a la ciencia como garantía de una educación física diferente y de una nueva educación, reflejan el estilo y el contenido de una obra articulada en un conjunto de acciones políticas, llevadas a cabo por médicos, expertos y políticos, publicaciones e instituciones especializadas, y por los propios estados, que entre 1880 y

1890 acuñó y consolidó la expresión Educación Física para reemplazar definitivamente al término Gimnástica en la designación de las prácticas corporales educativas. A partir de 1874, Koch introdujo el *fussball* (fútbol) en los gimnasios alemanes y Zehender impulsó los juegos en las escuelas de Rostock desde 1882. En 1876, el octavo Congreso alemán de gimnástica, reunido en Braunschweig, pidió que “los juegos fueran introducidos y ejercitados como un complemento necesario de la gimnástica”.<sup>2</sup> En 1882 se conoció una célebre circular del ministro de Instrucción Pública von Gossler, que puede considerarse como el principio de la reforma en Alemania; en una relación de las publicaciones hechas sólo en ese país en el decenio de 1880, debida a Eckler (1892), podían contarse cerca de 55 escritos sobre los juegos para la juventud y para el pueblo,<sup>3</sup> a los hay que agregar los numerosos escritos de Marey, Lagrange, Demeny y de Coubertin en Francia (este último fundador de los Juegos Olímpicos modernos), de Docx en Bélgica, de Burguerstein en Austria, de Mosso en Italia. En 1883, el gobierno de Bélgica organizó una capacitación en juegos para los maestros de gimnástica y numerosos escritos promovieron la introducción de los juegos en las escuelas. En 1888, el Ministerio de Instrucción de Italia nombró una Comisión para revisar los programas de enseñanza de la gimnástica. En mayo del año siguiente, el ministro de Instrucción Pública de Hungría encargó a la Sociedad de Higiene propuestas para reformar la educación física de la juventud y publicó los resultados de esos estudios.<sup>4</sup>

Una circular de 1890 del ministro de Instrucción de Austria ordenaba a los directores de las escuelas que tomaran medidas para que los escolares pudieran aprender a nadar en el verano y a patinar en el invierno, invitaba a los maestros a interesarse por los juegos y a entretenerse con los alumnos todo lo que pudieran fuera de las aulas de la escuela; también fijaba subsidios para los que quisieran viajar al extranjero a capacitarse en los juegos. En 1887, el ministro de Instrucción Pública de

Francia encargó al fisiólogo Marey la formación de una comisión para revisar el programa de enseñanza de la gimnástica; el gobierno financió los viajes al extranjero de algunos de sus miembros<sup>5</sup> e imprimió y publicó inmediatamente los trabajos elaborados por ella;<sup>6</sup> la ciudad de París y el gobierno de la República dieron a Marey los medios para hacer una estación fisiológica;<sup>7</sup> se fundaron dos sociedades para promover la reforma de la gimnástica: la *Société pour la propagation des exercices physiques dans l'education*, presidida por Jules Simón, y la *Ligue nationale de l'education physique*, presidida por Berthelot;<sup>8</sup> se promovieron debates como el de 1887 sobre las condiciones de las escuelas y la “ruina del cerebro” en la Academia Médica de París (Mosso, 1894:71). Los fundamentos de la reforma se encuentran en varios libros y escritos franceses de la época, especialmente en los de Ferdinand Lagrange,<sup>9</sup> Georges Demeny<sup>10</sup> y Pierre de Coubertin,<sup>11</sup> y en otros dedicados al estudio de la fisiología del esfuerzo. Fue Francia, en efecto, el país que más se ocupó en mejorar la educación física de la juventud a fines del siglo XIX y el que lo hizo del modo más comprometido y científico. En ningún otro país el Estado invirtió tanto ni los médicos, los fisiólogos y los hombres de ciencia participaron tan activamente en el estudio de las mejoras que habían de introducirse en la educación física.

### 3.

Por tanto, en términos estrictos, la Educación Física es un producto moderno. Más aún, cabalmente moderno. No sólo nació en medio de la modernidad –Europa, 1880-1890- sino que lo hizo de un parto característicamente moderno: del vientre de la ciencia y de la mano del Estado. El motivo de la reforma, en efecto, no fue la inclusión de los juegos (deportes), ni como complemento ni como parte principal de la gimnástica, sino la adecuación de ésta a los desarrollos y requerimientos de la ciencia, es decir, para el caso, de la fisiología. Pues “el problema de la educación física no puede

resolverse ni por los militares, ni por los profesores de pedagogía, ni por los maestros de gimnástica. De cualquier parte que se levante la corteza se encontrará siempre que el fundamento de la gimnástica es un tema de fisiología” (Mosso, 1894:86). De la fisiología dice Joan Corominas (1997) en la entrada “Físico” de su *Breve Diccionario Etimológico*: (1765-83) “estudio de la naturaleza (aplicado a las funciones naturales del cuerpo)”, gr. *physiologia*, de *physikós* “relativo a la naturaleza” (derivado de *phýsis* “naturaleza”, y éste de *phýjō* “yo nazco, broto, crezco”).

Uno de los más graves errores de la gimnástica fue el de no tener en cuenta las condiciones naturales, las leyes mecánicas de la naturaleza. Debemos continuamente estudiar en la naturaleza cómo fueron resueltos por los animales, por medio de la selección, los problemas del movimiento, y seguir a la naturaleza según los ejemplos que ésta nos indica (Mosso, 1894: 130).

En todos los reformadores de la gimnástica, por lo demás igualmente médicos la mayoría de ellos, se encontrará en el combate con la gimnástica alemana un ardor similar al de Mosso y la misma acusación de ser un “método artificial” de educación física. La reiterada defensa de la gimnástica sueca y los argumentos que se utilizaban constituyen una prueba adicional de que el problema de la reforma no fue la oposición gimnástica – deporte sino la “artificialidad” de la gimnástica alemana y su falta de “cientificidad”. Contrariamente, se destacará a menudo que Ling, el creador de la gimnasia sueca, estudió anatomía y fisiología antes de consagrarse a la gimnástica y que, además, exigía a sus discípulos esos mismos conocimientos y una actitud científica. Se subrayará, a su vez, la sencillez y la naturaleza de los ejercicios de su sistema y su tendencia fisiológica e higiénica pero, sobre todo, su voluntad científica, tal cual la refleja el siguiente pasaje de un libro de gimnástica sueca: “Todo movimiento que no esté científicamente determinado en cuanto a su causa y en cuanto a sus efectos

anatómicos y fisiológicos, en cuanto a su principio y a sus consecuencias, no es un movimiento gimnástico”.<sup>12</sup>

Con igual énfasis se reivindicará el empeño científico de la reforma de la gimnástica en Francia: el programa científico de Marey respecto de las investigaciones futuras y de los perfeccionamientos que podía traer la fisiología a la educación física; el proyecto de la ciudad de París de fundar una escuela para que “la fisiología pueda aplicarse al más elevado de los fines que tenga la ciencia, el del perfeccionamiento *físico del hombre*” (Mosso, 1894:89, las cursivas son mías); el convencimiento de Demyen en cuanto al triunfo inexorable de la fisiología en la transformación científica de la gimnasia, su infatigable invención “de aplicaciones de la fisiología a la gimnástica, que ahora ha puesto juntos todo un arsenal de instrumentos nuevos, que sirven para medir las formas del hombre y del movimiento” (Mosso, 1894:90).

#### 4.

En lo tocante a la oposición arteficio – naturaleza, el punto de partida de los argumentos será la idea de que la civilización ha creado un ambiente artificial, que las condiciones de la vida urbana moderna son totalmente diversas de las de la vida natural y que, poco a poco, disminuyen la robustez y el vigor del organismo. Escribió Ferdinand Lagrange, en un extenso pasaje de *La higiene del ejercicio en los niños y en los jóvenes*, que transcribo abreviado:

Los hábitos impuestos en nuestros días al niño están en perpetua contradicción con sus necesidades y su instinto. Entregado a su propio impulso, el niño se mueve sin cesar; salta, corre, trepa. Pero en clase, y aún en familia, el escolar debe ‘constantemente’ contenerse (...) Lo exagerado de esta sujeción es precisamente lo que mata en el niño el gusto del ejercicio (...) Todos los impulsos instintivos pierden su intensidad cuando se reprimen constantemente sus manifestaciones exteriores (...) y así sucede que la necesidad del ejercicio,

garantía del equilibrio funcional de nuestros órganos, puede ser aminorada y aún destruida por las trabas puestas a su libre satisfacción (...) La acomodación no es un resultado de orden moral, solamente; es efecto, sobre todo, de una adaptación material de los órganos a los nuevos hábitos de vida. La acomodación a la inmovilidad no se obtiene sino a costa de cierta degeneración de los órganos motores. A medida que el ser vivo se habitúa a soportar la privación de movimiento, sus miembros se acomodan a esta disminución de ejercicio, por una disminución de fuerza (...) es que ha concluido por destruirse en él ese instinto del movimiento, esa necesidad de ejercicio, tan imperiosa en el animal salvaje y en el niño libre” (1894: 3-5).

La crítica no se detiene en el sistema escolar: ataca las condiciones de vida y los medios de hacerles frente. Mosso compara las ciudades de su tiempo con “los monstruos que crecen en condiciones patológicas, donde el cerebro y los músculos, que son la industria y las oficinas, ahogan los órganos de la respiración, que son las plazas y los jardines” (1894:99) y considera que la gimnástica fue sin duda inventada para remediar la falta de movimiento, pero “no es un método fisiológico y natural de educación, sino un medio artificial para corregir los defectos de la vida sedentaria, y no debemos imponer el arte donde es suficiente y puede triunfar por sí la *naturaleza*” (1894:112, las cursivas son mías). Refiere que en los alrededores de Londres, los sábados a la tarde, “por todas partes se juega. Es una multitud enorme, que huye de la ciudad y corre fuera, para tomar un poco de aire y dar un poco de desahogo a los músculos, entorpecidos por la vida sedentaria de la semana” (1894:25).

Recuerda que ya Spencer, en su libro sobre la educación, escrito treinta años atrás, juzgaba que la gimnástica era un ejercicio artificial que no podía suplir al ejercicio espontáneo de los juegos (cf. 1894:111). “La gimnasia alemana tiende a localizar la fatiga en algunos grupos de músculos, y esto es un grave defecto. La fatiga general, como se obtiene en los juegos

libres, en las marchas, en el remar, en la lucha, en la natación, es ciertamente más útil al organismo, y es fisiológicamente la verdadera fatiga a la cual debemos habituarnos para hacernos robustos” (1894:120). Porque “La robustez del organismo es la resultante de muchas funciones. La piel, los pulmones, el corazón, el sistema nervioso y los órganos digerentes, son ciertamente más importantes que los músculos. Por esto, en la educación física no se debe dar una importancia preponderante al ejercicio de los músculos. Las marchas al sol, el patinar, los baños, el impulso, la carrera, y todo lo que haga fatigarse, consumir lentamente nuestro organismo y reconstruirlo en condiciones atmosféricas mejores, en un ambiente que excite los procesos *de la vida*, todo esto constituye el fundamento de la verdadera y buena gimnasia” (1894:100, las cursivas son mías).

Ferdinand Lagrange sintetiza y circunscribe la oposición artefacto – naturaleza clasificando los ejercicios físicos en *naturales*, que son los que tienden a utilizar “los movimientos naturales del cuerpo, aquellos a que se siente el hombre llevado instintivamente”, y *artificiales*, que son los que “exigen que el hombre ejecute movimientos a los que no es llevado naturalmente” (1894:11). Una marcada diferencia entre una y otra clase de ejercicios es que los primeros evitan las dificultades mientras que los segundos las buscan. “En los ejercicios artificiales la dificultad reside en el movimiento mismo, mientras que en los naturales el movimiento se hace más difícil únicamente por la perfección mayor que se le exige (1894:14). Por otra parte, los ejercicios artificiales exigen:

del hombre esfuerzos musculares mucho más intensos que aquellos a que se siente naturalmente llevado, y movimientos más difíciles que los movimientos *instintivos*. Tienden, por esta razón, a hacerle más fuerte y más diestro de lo que estaba llamado a ser por su *naturaleza*” (...) Perfeccionan al hombre, pero a costa de un trabajo difícil para el que no todos son

aptos (...) y los que se aficionan a ellos son los mejor dotados físicamente, los más fuertes, justamente los que mejor se podrían pasar sin ellos (1894:15-16, las cursivas son mías).

En cambio,

La primera regla de la fisiología es la de seguir las leyes de la naturaleza, y de conceder al organismo el tiempo que es necesario para desarrollarse” (Mosso, 1894:118).

Estas referencias deberían bastar para deshacer algunos equívocos que son producto, en general, de los que Foucault criticaba como “trabajos de historiador”, diferenciándolos de los que llamaba “trabajos de historia”: aquellos, incluidos los nuevos y supuestamente críticos, se apoyan en la constancia, la continuidad y la unidad o la totalidad; estos hacen resurgir el acontecimiento y la ruptura, además de establecer una relación de diligente cuidado con la historia, más propiamente con la genealogía, de los conceptos.

Claramente, la Educación Física no se sitúa en la continuidad de la “gimnástica” alemana (mucho menos de la griega) sino que se constituye *contra* ella. Más allá de la fascinación de los pedagogos, científicos de la educación e “historiadores” de la Educación Física (la mayoría de estos últimos nacidos y criados en ella misma) por *Vigilar y castigar*, por el problema de la formación de cuerpos políticamente dóciles y económicamente rentables, por la producción de una individualidad disciplinaria -problemas en verdad más propios de fines del siglo XVIII y comienzos del XIX y, por ende, de la Gimnástica- la Educación Física se sitúa en un escenario y un tiempo que la proyección en el campo de la educación del dispositivo disciplinario no alcanza a explicar, al menos si no se lo opone y a la vez se lo completa con el dispositivo biopolítico de seguridad. En la Europa de fines del siglo XIX la perspectiva biopolítica ya había modificado los dos ejes del proceso de disciplinización: la noción de normalización

y el papel de las ciencias humanas. A lo largo de esa centuria, estas últimas se convertirán en las ciencias de la normalidad, en las que establecerán qué es lo normal y qué lo anormal. De este modo fortalecieron por un lado los mecanismos de disciplinarización individual, pero englobaron por el otro la noción de población y los mecanismos de su disciplinarización. Es la población la que requiere una Educación Física capaz de poner “el ejercicio al alcance de todos -como pedía Lagrange en 1894- para no abandonar a la gran mayoría, “a todas las miserias físicas y morales que se derivan de la falta de ejercicio”.

En *Seguridad, territorio y población*, Foucault precisa la idea de normalización distinguiendo la relación de la disciplina con la norma de la relación con la norma del dispositivo biopolítico de seguridad. En el primer caso se plantea ante todo un modelo óptimo:

que se construye en función de un determinado resultado, y la operación de normalización disciplinaria consiste en intentar que la gente, los gestos y los actos a este modelo (...) En otros términos, lo que es fundamental y primero en la normalización disciplinaria no es lo normal y lo anormal, sino la norma (...) A causa de ese carácter primario de la norma en relación con lo normal [Foucault dice que le] gustaría decir, acerca de lo que ocurre en las técnicas disciplinarias, que se trata más de una normación que de una normalización. Perdónenme el barbarismo; lo uso, en fin, para destacar el carácter primario y fundamental de la norma” (2006:75-76).

Lo inverso sucede en el caso de los dispositivos biopolíticos de seguridad, y Foucault prefiere reservar el término “normalización” para estos casos, en los que se tiene un sistema exactamente inverso al que podía observarse respecto de las disciplinas.

Ahora, al contrario, habrá un señalamiento de lo normal y lo anormal, un señalamiento de las diferentes curvas

de normalidad, y la operación de normalización consistirá en hacer interactuar esas diferentes atribuciones de normalidad y procurar que las más desfavorables se asimilen a las más favorables. [Se tiene] entonces algo que parte de lo normal y se vale de ciertas distribuciones consideradas, para decirlo de alguna manera, como más normales o, en todo caso, más favorables que otras. Y esas distribuciones servirán de norma. La norma es un juego dentro de las normalidades diferenciales. Lo normal es lo primero y la norma se deduce de ello, o se fija y cumple su papel operativo a partir del estudio de las normalidades. Por consiguiente, (...) ya no se trata de una normación sino más bien, o en sentido estricto, de una normalización (2006:83-84).

En el mismo sentido se modifica también la función política de las ciencias humanas, que ya no serán simplemente un saber de la normación sino de la normalización, esto es, no sólo deberán definir la norma de lo humano sino incluir, a través de sus discursos, la normalidad de lo humano en los dispositivos de seguridad.

Otro equívoco del que podrían librarnos estas referencias es el de la transitada “herencia militar” de la Educación Física, otra vez tan heredada de cierto sentido común de pedagogos y científicos de la educación como de “historiadores” de la Educación Física. En realidad, ésta se constituyó no sólo contra la artificialidad de la gimnástica alemana sino también contra su tendencia militar.

En Francia, a pesar de la superioridad científica de los hombres que se han puesto a la cabeza del movimiento para la reforma de la gimnástica, el progreso fue menos rápido que en Alemania. Las razones son varias y más que todo perjudica a la gimnástica francesa su tendencia demasiado militar. Los maestros de gimnasia salen casi exclusivamente de la escuela de Vincennes, y esto es un grave daño, porque la educación física viene así a encontrarse exclusivamente en las manos de los ex-militares y de personas

que tienen una cultura insuficiente. La gimnástica militar, que sirve para los soldados se aplica a la juventud, los ejercicios para el hombre adulto se hacen ejecutar al muchacho, y esto es un grave error (Mosso, 894:95).

Tras citar a Guts Muths, para quien “el juego debía tener una gran importancia en la educación”, tanta, que escribió, a fines del siglo XVIII, “que *debemos conducir diariamente a nuestros hijos a jugar, como se conducen al trabajo*” (las cursivas son del autor), Mosso se lamenta:

Pero en vez de dejar crecer la gimnasia al aire libre y al sol, se la encierra pronto en las palestras; los militares se apoderaron de ella y la llenaron de fórmulas y de mandatos: aquélla se hizo una teoría abstracta de los movimientos, llena de obscuridades que fatigan la mente; la atención de los gimnastas se concentró sobre los músculos, pensando poco en el organismo entero, en el corazón, en los pulmones, etc. (1894:76).

En el arranque mismo de su obra *Bíos*, Roberto Esposito pregunta “¿Qué debe entenderse por *bíos*? ¿Cómo debe pensarse una política directamente orientada hacia él?”.

De poco sirve, en relación con estas preguntas, remitirse a la figura clásica del *bíos politikós*, pues, al parecer, la semántica en cuestión obtiene sentido precisamente de su retiro. Si se desea permanecer dentro del léxico griego y, en especial, aristotélico, más que al término *bíos*, entendido como «vida calificada» o «forma de vida», la biopolítica remite, si acaso, a la dimensión de la *zoé*, esto es, la vida en su simple mantenimiento biológico; o por lo menos a la línea de unión a lo largo de la cual el *bíos* se asoma hacia la *zoé*, naturalizándose él también. Pero, debido a este intercambio terminológico, la idea de biopolítica parece situarse en una zona de doble indiscernibilidad. Por una parte, porque incluye un término que no le corresponde y que incluso amenaza con distorsionar su rasgo más pregnante; por la otra, porque refiere a un concepto –

justamente el de *zoé*- de problemática definición él mismo: ¿qué es, si acaso es concebible, una vida absolutamente natural, o sea, despojada de todo rasgo formal? Tanto más hoy, cuando el cuerpo humano es cada vez más desafiado, incluso literalmente atravesado por la técnica. La política penetra directamente en la vida, pero entretanto la vida se ha vuelto algo distinto de sí misma. Y entonces, si no existe una vida natural que no sea, a la vez, también técnica; si la relación de dos entre *bíos* y *zoé* debe, a esta altura, incluir a la *téchne* como tercer término correlacionado, o tal vez debió incluirlo desde siempre, ¿cómo hipotetizar una relación exclusiva entre vida y política? (2006:25).

Luego cataloga los escritos y autores que se refieren explícitamente al concepto de biopolítica, “en tres bloques diferenciados y sucesivos en el tiempo, caracterizados respectivamente por un enfoque de tipo organicista, antropológico y naturalista” (2006:27). El primero y el último repliegan la vida humana sobre la animal -el *bíos* sobre la *zoé*- de un modo similar a como creo que lo ha hecho y hace la Educación Física, el cual se presenta muy desvaído en el humanismo del enfoque antropológico. Al primer movimiento Esposito vincula una serie de ensayos, principalmente alemanes,<sup>13</sup> pero pide prestar atención al sueco Rudolph Kjellen, probablemente el primero en emplear el término “biopolítica”, quien explicita que tal denominación apunta también “a expresar la dependencia que la sociedad manifiesta respecto de las leyes de la vida” (Esposito, 2006:28).<sup>14</sup> Como bien advierte Esposito:

Lo que comienza a perfilarse es la referencia a un sustrato natural, un principio sustancial, resistente y subyacente a cualquier abstracción, o construcción, de carácter institucional. En contra de la concepción moderna, derivada de Hobbes, de que sólo se puede conservar la vida si se instituye una barrera artificial frente a la naturaleza, de por sí incapaz de neutralizar el conflicto e incluso proclive

a potenciarlo, vuelve a abrirse paso la idea de la imposibilidad de una verdadera superación del estado natural en el estado político. Éste no es en modo alguno negación del primero, sino su continuación en otro nivel, y está destinado, por consiguiente, a incorporar y reproducir sus caracteres originarios (2006: 29).

“Este proceso de naturalización de la política (...) se acelera decididamente en un ensayo del barón Jacob von Uexküll”,<sup>15</sup> que subordina la anatomía y la fisiología a la patología, y en el del inglés Morley Roberts,<sup>16</sup> cuyo presupuesto de fondo es también “la conexión no sólo analógica, sino real, concreta, material, de la política con la biología, en especial con la medicina” y cuya perspectiva respecto de la relación entre patología y fisiología, no está lejos de la de Uexküll (Esposito, 2006:29-31).

Tras el macabro desenlace que este organicismo de los años veinte y treinta tuvo en las décadas inmediatamente siguientes, la segunda oleada de interés por la temática biopolítica, registrada en Francia en el curso de los sesenta, muestra un debilitamiento de la categoría, “como no podía ser de otra manera en un marco histórico profundamente cambiado por la derrota epocal de la biocracia nazi” (Esposito, 2006:33). La tercera etapa de estudios biopolíticos es la que más nos interesa aquí, en buena medida porque es la que más se relaciona con la Educación Física, y porque aún está en curso. Los detalles de su advenimiento se encuentran en el libro de Esposito (2006:36-7) de modo que no me detendré en ellos sino en sus características. El rasgo distintivo es ahora “un marcado naturalismo”, una “referencia directa y persistente a la esfera de la naturaleza como parámetro privilegiado de determinación política” (2006:37), la cual, aún observando las distancias históricas, ideológicas y teóricas, recuerda la permanente alusión a la naturaleza de los “reformadores de la gimnástica”:

(...) la biopolítica norteamericana ve en la naturaleza su propia condición de existencia: no sólo el origen genético y la materia prima, sino también la única referencia regulativa. Lejos de poder dominarla, o ‘darle forma’ según sus fines, la política resulta ella misma ‘conformada’ de una manera que no deja espacio para otras posibilidades constructivas (Esposito, 2006:37-8).

Del mismo modo que, para Lagrange, la naturaleza “conformaba” los límites de la fuerza y la destreza de un individuo. Según Esposito, en el origen de esta formulación pueden individualizarse dos fuentes: el darwinismo social y la investigación etológica. El punto de partida más significativo de la primera “debe buscarse en *Physics and politics*, de Walter Bagehot, dentro de un horizonte que abarca a autores disímiles” (2006, 38), entre ellos Spencer, quien, como vimos, ya había sido referencia para Mosso (1894:111-12),

aunque con la tajante advertencia (...) de que la relevancia de la perspectiva biopolítica reside en la transición de un paradigma físico a uno, precisamente, biológico. En definitiva, más que otorgar a la política un estatuto de ciencia exacta, lo que importa es reconducirla a su ámbito natural, entendido justamente como el plano vital del que ella surge en cada caso y al que inevitablemente regresa. Esto se refiere, ante todo, a la condición contingente de nuestro cuerpo, que mantiene la acción humana dentro de los límites de determinadas posibilidades anatómicas y fisiológicas; pero también a la configuración biológica, o incluso –en el léxico de la naciente sociobiología– al bagaje genético del sujeto” (Esposito, 2006: 38).

Ya expresé la idea, muchas veces olvidada o no tenida en cuenta, de que la fisiología despojó a la naturaleza del carácter matemático y mecánico que le había atribuido la “revolución científica” y desplazó definitivamente el entendimiento del cuerpo humano como una máquina para concebirlo

como un organismo. En cuanto a todo lo que se relaciona con el bagaje genético de los sujetos, hemos hecho ver en distintos escritos y exposiciones que la “diferenciación” genética de los “talentos” deportivos, tan cara a los entrenadores, médicos, fisiólogos del deporte y profesores de educación física, en general, no es sino una metáfora aséptica de la semántica biopolítica.<sup>17</sup> Sigamos a Esposito:

Contra la tesis de que los acontecimientos sociales requieren explicaciones históricas complejas, estos son atribuidos a dinámicas ligadas, en última instancia, a las necesidades evolutivas de una especie, como la nuestra, que difiere, cuantitativa pero no cualitativamente, de la especie animal que la precede y la incluye. Así, tanto la actitud predominantemente agresiva como la actitud cooperativa de los seres humanos son atribuidas a modalidades animales instintivas (2006:38-9).

Recordemos la exhortación de Mosso a estudiar continuamente:

En la naturaleza cómo fueron resueltos por los animales, por medio de la selección, los problemas del movimiento, y seguir a la naturaleza según los ejemplos que ésta nos indica.

Así como la relación que establece Lagrange entre naturaleza e instinto, y sus continuas referencias a los “instintos”, los “impulsos instintivos”, el “instinto del movimiento”.

Por otra parte, el ya señalado deslizamiento que la fisiología del siglo XIX operó en el concepto de naturaleza, por el cual éste pasó a indicar lo normal de los seres humanos, no deja de coincidir con el deslizamiento operado por la biopolítica norteamericana del plano del ser al del deber-ser. Según Esposito:

El tránsito semántico se produce a través de la doble vertiente, de hecho y de valor, del concepto de naturaleza. Éste es usado a la vez como hecho y como deber, como presupuesto y como resultado, como origen y como fin.

En efecto:

Si el comportamiento político está inextricablemente encastrado en la dimensión del *bíos*, y si el *bíos* es aquello que conecta al hombre con la esfera de la naturaleza, se sigue que la única política posible será aquella ya inscrita en nuestro código natural.

Desde luego:

no puede eludirse el cortocircuito retórico sobre el cual se asienta toda la argumentación: la teoría ya no es intérprete de la realidad, sino que la realidad determina una teoría a su vez destinada a confirmarla. La respuesta es emitida antes de iniciar el procedimiento de análisis: los seres humanos no podrán ser otra cosa que lo que siempre han sido (2006:40).

Quisiera aprovechar esta última generalización, esta referencia a los límites que los hombres encuentran en un planteo que los conecta sin mediaciones con la esfera de la naturaleza, para extender la reflexión más allá del ámbito estrictamente político, por lo menos si se entiende por él lo que habitualmente se entiende. Es todo el comportamiento humano el que queda atrapado en el cepo de la biología sin posibilidad de réplica: el movimiento, el pensamiento, la acción, el amor. Y es, como advierte Esposito, “función de la ciencia – incluso, y en particular, política-”, pero, agregó, también de cualquier ciencia, *téchne* o práctica relacionada con lo humano y lo social, “impedir que se abra una brecha demasiado amplia” entre la naturaleza y la historia o, “en última instancia, hacer de la naturaleza nuestra única historia” (cf. 2006:41).

Desde su nacimiento hasta ahora, la Educación Física (*physica*) ha pensado la vida de los seres humanos –y a los seres humanos- en conexión inmediata con la naturaleza, cerrando lo abierto que permite cualificar la vida humana, y con ella el cuerpo y la educación del cuerpo. De un cuerpo

construido y significado que no coincide, ni siquiera se identifica, con el organismo. Es preciso aclarar, sin embargo, que la educación corporal no puede negar el organismo, ni excluirlo, ni olvidarlo. Sólo que, así como “en contra del presupuesto básico de la *biopolitics* anglosajona, no existe una naturaleza humana definible e identificable en cuanto tal, con independencia de los significados que la cultura, y por ende la historia, han impreso en ella a lo largo del tiempo (Esposito, 2006:50), tampoco el organismo existe por fuera de los sentidos que una y otra le han atribuido. Esto no solo permite sino que requiere, urge, dejar de concebir el cuerpo y su educación a partir del organismo; hace necesario quebrar ese esquema categorial y pensar por el contrario el organismo en lo que lo articula al cuerpo y en lo que lo separa de él, Si, como pensaba Heidegger, pensar el universo sin el mundo es pensar apenas los restos del mundo, pensar el organismo sin el cuerpo es pensar tan sólo los restos del cuerpo. Y si no hay constancia de los instintos, si no están siempre presentes, aquí y allí, ahora como antes; si el cuerpo tiene más leyes que las de su fisiología y no escapa de la historia; si nada en el hombre –ni tampoco su cuerpo- es lo suficientemente fijo (Foucault, 1992:20): entonces es posible deducir de la contingencia histórica que ha hecho de la Educación Física lo que es no sólo la posibilidad de pensarla y hacerla de otra manera sino también, apartándola a ella, a la vida y al cuerpo del achatamiento naturalista, nombrarla de una vez y sin excusas Educación Corporal.

T & M

Texto recibido em janeiro de 2007.  
Aprovado para publicação em março de 2007.

### 5. SOBRE O AUTOR

**Ricardo Crisorio** é docente do Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

### 6. NOTAS

1. En este pasaje Mosso refiere largamente a la obra de Herbert Spencer, *Education: Intellectual, Moral, Physical*, publicada en 1861.
2. En el discurso de los “reformadores de la Gimnástica”, la palabra juegos refiere casi invariablemente a los *sports* ingleses, a los deportes. Cuando alude a otros juegos estos tienen, de todos modos, características muy similares a las de aquellos. La analogía se verifica tanto en el italiano Mosso como en los franceses Lagrange, Demeny, Marey, de Coubertin; en los alemanes von Gossler, Koch, Raydt, Schmidt como en el coronel belga Docx o en los húngaros Dollinger y Suppan.
3. Ueber Jugend, und Volksspiele. *Central-Ausschusses Forderung der Jugend und Volksspiele in Deutschland*.
4. J. Dollinger und W. Suppan. *Ueber die körperliche Erziehung der Jugend*. Stuttgart, 1891.
5. Véase la narración de F. Lagrange como delegado de la comisión al congreso de Dinant (Bélgica), presidido por el coronel G. Docx. “cuyo programa estaba formulado de la siguiente manera: *Los juegos; sus efectos físicos; su función en la higiene del niño; su elección según la edad, el sexo, las condiciones sociales, etc.*”, en *La higiene del ejercicio en los niños y en los jóvenes*, Madrid, Librería de José Jorro, 1894, págs. 34-47.
5. *Travaux de la Commission de Gymnastique*, París, Imprimerie nationale, 1889. *Musée pédagogique. Mémoires et documents scolaires*, num. 77, y *Manuel d'exercices gymnastiques et de jeux scolaires*. París, Imprimerie nationale, 1891.
6. También en otros países se crearon laboratorios fisiológicos, como el de Foster en Londres y el de Mosso en Turín.
7. En opinión de Mosso “basta citar estos nombres para ver qué hombres eminentes dirigen ahora la reforma de la educación física en Francia”, *op.cit.*, pág. 84.

8. *Physiologie des exercices du corps*, París, 1888; *L'Hygiène de l'Exercice chez les enfants et les jeunes gens*, París, 1890; *De l'Exercice chez les adultes*, París, 1891.
9. *Resume de cours théoriques sur l'éducation physique*, Le Mans, 1886; *De la précision des méthodes d'éducation physique*, Revue scientifique, 1890.
10. *L'éducation anglaise en France*, París, 1889.
11. Schenström, K., *Reflexions sur l'éducation physique*, París, 1880.
12. *Zum Werden und Leben der Staaten*, de Karl Binding (1920), *Der Staat als lebendiger Organismus*, de Eberhard Dennert (1922) y *Der Staat, ein Lebewesen*, de Eduard Hahn (1926).
13. R. Kjellen, *Grundriss zu einem System der Politik*, Leipzig, 1920, págs. 93-4.
14. *Staatsbiologie. Anatomie, Physiologie, Pathologie der Staates* (1920).
15. *Bio-politics. An essay in the physiology, pathology and politics of the social and somatic organism* (1938).
16. Véanse, particularmente, los protocolos e informes de los proyectos de investigación *El Aprendizaje Motor: un problema epigenético y Metodología de la Investigación y Educación Corporal*.

## 7. REFERÊNCIAS

- CHOMSKY, Noam; FOUCAULT, Michel. **La naturaleza humana: justicia versus poder**. Buenos Aires: Katz, 2007.
- COROMINAS, Joan. **Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana**. Madrid: Gredos, 2006.
- CRISORIO, Ricardo; BRACHT, Valter (Coord.). **La Educación Física en Argentina y en Brasil: identidad, desafíos y perspectivas**. La Plata: Al Margen, 2003.
- CRISORIO, Ricardo (Dir.) GILES, Marcelo Agustín; LESCANO, ROCHA BIDEGAIN, Liliana; VILLA, María Eugenia. **El aprendizaje motor: un problema epigenético**, proyecto de investigación acreditado en el programa de Incentivos a los Docentes-Investigadores, UNLP, 2001.
- CRISORIO, Ricardo (Dir.); Mónica, DORATO; FITTIPALDI, Gerardo; GALAK, Eduardo; LESCANO, Agustín; MAMONDE, Mario; PARENTI, Carlos; ROCHA BIDEGAIN, Liliana; RODRIGUEZ, Norma. **Metodología de la Investigación y Educación Corporal**: proyecto de investigación acreditado en el Programa de Incentivos a los Docentes-Investigadores, UNLP, 2003.
- ESPOSITO, Roberto. **Bíos**. Biopolítica y filosofía. Buenos Aires: Amorrortu, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **El nacimiento de la clínica**. México: Siglo XXI, 1996.
- . “¿Qué es la Ilustración?” —. **Saber y verdad**. Madrid: De La Piqueta, págs. 197-207.
- . **Seguridad, territorio, población**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- . **Vigilar y Castigar**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.
- . **La arqueología del Saber**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.
- . “Nietzsche, la genealogía, la historia”. **Microfísica del Poder**. Madrid: De La Piqueta, 1992, págs. 7-31.
- LAGRANGE, Fernando. **La higiene del ejercicio en los niños y en los jóvenes**. Madrid: Librería de José Jorro, 1894.
- MOSSO, Ángel. **La Educación Física de la juventud**. Madrid: Librería de José Jorro, 1894.
- RAUCH, André. **El cuerpo de la Educación Física**. Buenos Aires: Kapelusz, 1985.