

# **LOS CONCEPTOS DE CUERPO EN LA ESCUELA**

**Gloria Patricia Páez Castellanos**

**Adriana del Carmen Puerto Vanegas**

**Investigación para optar el título de  
Magíster en Desarrollo Educativo y Social**

**Directora**

**LUZ MARINA ECHEVERRÍA LINARES**

**CINDE – UPN**

**Programa de Maestría**

**BOGOTÁ, D.C.**

**2008**

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

***Primer Lector***

---

***Segundo Lector***

*Bogotá, D.C., Julio de 2008*

## ***Dedicatoria***

*A Dios Padre Celestial, de quien procede toda sabiduría, quien me ha permitido soñar siempre con un futuro mejor y trabajar por posibilitarlo.*

*A mi hermosa familia, soporte incondicional y fuente de fortaleza permanente.*

*Gloria Patricia*

*A mis estudiantes, fuente de inspiración de preguntas, de búsquedas y de satisfacciones personales y profesionales.*

*Adriana del Carmen*

## **Agradecimientos**

*Las autoras desean expresar sus agradecimientos a:*

*Jimmy Javier, su sincero y amoroso apoyo me permitió subir este significativo eslabón en mi vida.*

*Mi compañera de investigación por su confianza, calidad y calidez.*

*Nuestra directora de investigación por su interés y aportes para que realizáramos un buen trabajo.*

*La profesora Martha Baracaldo, su invaluable y oportuna colaboración nos permitió encontrar luz.*

*El equipo de CINDE por compartir con nosotros su propuesta de trabajo por el desarrollo educativo y social con una perspectiva humana.*

*Gloria Patricia*

*Luz Marina Echeverría. Directora de tesis, por su asesoría y orientación para la realización de la investigación.*

*El personal docente y administrativo de CINDE, por su apoyo y contribución para el éxito de los proyectos de sus estudiantes.*

*El grupo de Línea de Investigación y muy especialmente al de trabajo, por sus aportes, preguntas y animo.*

*La Universidad Pedagógica y la Universidad Distrital, por su colaboración y disposición para la revisión del material.*

*Las profesoras Martha Torres, Dora Munevar y principalmente a la profesora Martha Baracaldo por su guía y claridad conceptual.*

*Adriana del Carmen*

## TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	10
JUSTIFICACIÓN	12
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO	15
EL CONCEPTO COMO HERRAMIENTA DE ANÁLISIS	15
¿A QUÉ SE LLAMA CUERPO?	21
El cuerpo como objeto biológico o de conocimiento	22
El cuerpo como construcción social	24
El cuerpo entre lo biológico y lo social	36
LA RELACIÓN CUERPO ESCUELA	38
CAPÍTULO II. MARCO METODOLÓGICO	42
CAPÍTULO III. REGISTROS ANALÍTICOS DE LA RELACIÓN CUERPO - ESCUELA	46
Tesis 1: Las representaciones sociales de cuerpo y su incidencia en los procesos pedagógicos	46
Tesis 2: Papel que los maestros/as le asignan a la relación de la escuela y su quehacer con el contexto	62
Tesis 3: Factores asociados al maltrato infantil y las Representaciones Sociales en torno a éste	68
Tesis 4: ¿Qué hace el maestro en la escuela y qué piensa de su práctica cotidiana en la institución escolar?	78
Tesis 5: ¿“A LO BIEN”? Representaciones de lo femenino y lo masculino en jóvenes escolares de dos colegios del Sur de Bogotá	87
Tesis 6: Violencia y socialización en la escuela	98
Tesis 7: La educación artística como eje articulador del currículo de la Norma María Montessori en la ciudad de Bogotá	112
Tesis 8: La danza y su voz. Construcción de criterios para la elaboración de un currículo de danza clásica, Representaciones del maltrato infantil	121
Tesis 9: El caso del programa hogares comunitarios del ICBF	133
Tesis 10: Los niños y la experiencia en la ciudad: Pedagogía para la participación ciudadana	141
Tesis 11: Estudio de los factores de salud en la población infantil de hogares comunitarios de Bienestar y hogares Infantiles pertenecientes a las localidades de Santafe y Candelaria	145
Tesis 12: Realidad y prospectiva de familia de los jóvenes infractores del programa de libertad asistida	148

Tesis 13: Representaciones sociales y autoestima social en el discurso. Estudio de caso con estudiantes en la Universidad Nacional y en Stuttgart (Alemania)	151
Tesis 14: La dialéctica del poder en el mundo de los jóvenes	155
Tesis 15: El ambiente educativo escolar, factor estratégico en la formación de valores: El caso Escuela Pedagógica Experimental	162
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS USOS DE LA RELACIÓN CUERPO - ESCUELA	169
Cuerpo biológico	169
Cuerpo como construcción social	170
Cuerpo entre lo biológico y lo social	174
Las ideas y conceptos asociados a la relación cuerpo - escuela	176
 CONCLUSIONES	 180
Perspectivas. Una posible ruta a seguir	182
 BIBLIOGRAFÍA	 186

## RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN

**Tipo de documento:** Tesis de Grado  
**Acceso al documento:** Universidad Pedagógica Nacional-CINDE  
**Título del documento:** Los Conceptos de Cuerpo en la Escuela  
**Autoras:** Gloria Patricia Páez Castellanos  
Adriana del Carmen Puerto Vanegas  
**Publicación:** Bogotá, 2008, 188 p.  
**Unidad Patrocinante:** Universidad Pedagógica Nacional  
**Palabras claves:** Cuerpo, Escuela, Concepto, Cuerpo Biológico, Cuerpo Construcción Social.

### Descripción:

Este proyecto de investigación es un análisis documental de 15 tesis que trabajan la relación cuerpo escuela, correspondientes a los programas de Maestría en Educación y en Investigación Social de las universidades públicas Pedagógica Nacional y Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, realizadas entre los años 1995 y 2007. Que busca reconocer los conceptos de cuerpo presentes en la escuela y visibilizados o enunciados en estas investigaciones.

### Fuentes principales:

Deleuze, G. & Guatari, F. (1994). *¿Qué es la filosofía?* (2da Ed.) Barcelona: Editorial Anagrama, S.A.  
Foucault, M. (1990). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* (18ª Ed) Colombia: Siglo veintiuno editores.  
\_\_\_\_\_ (1992). *Microfísica del poder.* Madrid: La Piqueta.  
Le Breton, D. (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad.* Buenos Aires: Nueva Visión  
\_\_\_\_\_. (2002). *La sociología del cuerpo.* Buenos Aires: Nueva Visión.  
Merleau-Ponty, M. (1984). *Fenomenología de la percepción.* Barcelona: Planeta Agostini.  
Planella, J. (2006). *Cuerpo, educación y cultura.* Bilbao: Desclée de Brower.  
Rodríguez Giménez, R. (2007). *Cuerpo, espacio y educación.* Educadores pensando en (con) el cuerpo. Instituto Superior de Educación Física de Montevideo  
\_\_\_\_\_. (2007). *Educación física, pedagogías del cuerpo y políticas educativas.* Aportes para el debate educativo. Instituto Superior de Educación Física de Montevideo  
Sáenz Obregón, J. (2007). *La escuela como dispositivo estético.* Ponencia Seminario Internacional Educar: Buenos Aires.  
Torres Baquero, M. & Munévar, D. I. (2004). *Representaciones Corporales.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Vygostky, L. (1998). *Pensamiento y Lenguaje*. (2da Ed.). Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.

**Contenido:**

El trabajo inicia con el desarrollo de la idea de concepto desde los planteamientos de Deleuze y Vygotsky, continúa con el concepto de cuerpo referido a lo humano agrupado en tres miradas: como objeto biológico o de conocimiento, como construcción social y como espacio de intersección entre lo biológico y lo social, y la relación cuerpo escuela.

Luego se explica como se realiza la investigación documental, los pasos que se siguieron y la forma en que las ideas de concepto y cuerpo, dirigen el análisis de las tesis revisadas.

Se sigue con el análisis realizado a las 15 tesis que trabajan la relación cuerpo escuela, desde las categorías de problema, acontecimientos, los conceptos o ideas, y lo referido al cuerpo. Termina con una mirada general a la presencia de las tres perspectivas de cuerpo presentes en las tesis y la manera en que abordan la relación cuerpo escuela.

**Metodología:**

La presente tesis se enmarca dentro del análisis documental, ya que tiene como objeto empírico de análisis 15 trabajos de grado presentados por los estudiantes para optar por el título de magíster en el programa de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, y en el de Maestría en Investigación Social de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

**Conclusiones:**

Los conceptos de cuerpo se comportan en las tesis así: Siete de las quince tesis seleccionadas conjugan las tres perspectivas de cuerpo; sin embargo, suele haber predominio de una sobre las otras, en las tres tesis que abordan la temática del arte, la perspectiva que sobresale es la de intersección entre lo biológico y lo social. En las otras cuatro se resalta el componente social. De las restantes, seis hacen énfasis en el cuerpo como construcción social y las otras dos, en el cuerpo biológico.

La forma como un sujeto comienza su socialización proviene de su familia y la escuela es la institución donde dicho proceso continua. El propósito de todo proceso educativo y de socialización actúa sobre la corporeidad a fin de regularizarla y armonizarla para posibilitar su interacción con otros cuerpos.

Es notoria la ambivalencia entre la posibilidad de formar sujetos autónomos y el marcado disciplinamiento, sometimiento y docilidad que todo el tiempo se le está pidiendo a los cuerpos en el ámbito escolar. Las prácticas educativas en ocasiones traen violencia porque se da una concepción autoritaria de la transmisión de saberes, castigo o humillación como instrumentos pedagógicos.

Fecha de elaboración: Julio 18 de 2008



## INTRODUCCION

*“El cuerpo cree en lo que juega: llora su misma tristeza.  
No representa lo que juega, no memoriza el pasado,  
él actúa el pasado, así anulando en cuanto tal, lo revive.  
Lo que se aprende por el cuerpo no es algo que se posee como un saber.  
Es lo que es” (Bourdieu, 1980).*

La fuerza que tiene la escuela sobre el cuerpo es un asunto importante de indagar. De ahí que una primera aproximación se realice en las tesis de Postgrado de las Facultades de Educación de las Universidades Pedagógica Nacional y Distrital Francisco José de Caldas, que abordan estudios sobre el cuerpo, específicamente en estudios que se detienen en la relación cuerpo-escuela.

La mayoría de trabajos revisados, en el presente estudio, en relación al cuerpo son estudios de caso que cuentan y presentan hechos vividos en lo cotidiano de algunas personas, pero que pasan desapercibidos para otras, en donde se recogen historias de vida, relatos, autobiografías, retomando las voces de los protagonistas, muchos de los cuales son los propios autores de las tesis o han tenido una cercanía afectiva con los mismos. También se encuentran sistematizaciones de experiencias y estudios que complementan y convalidan los testimonios con documentos históricos, literarios y estadísticos.

Las tesis que miran el concepto de cuerpo lo relacionan con conceptos referidos a los sujetos por lo que se encuentran en ellas alusiones a niño, joven, anciano, mujer, trabajador, víctima, enfermo, y los ubican dentro de problemáticas de maltrato, violencia, identidad, relaciones, valores, derechos humanos y arte.

Las 15 tesis elegidas corresponden a los programas de Maestría en Educación y en Investigación Social de las universidades públicas

Pedagógica Nacional y Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, realizadas entre los años 1995 y 2007.

El trabajo se presenta en cuatro capítulos. En el primero se realiza el marco teórico que inicia con el desarrollo de la idea de concepto desde los planteamientos de Deleuze y Vigotski, continúa con el concepto de cuerpo referido a lo humano el cual para el efecto del análisis documental se agrupa en tres miradas: como objeto biológico o de conocimiento, como construcción social y una tercera que es un espacio de intersección que lo ubica entre lo biológico y lo social, y termina con los planteamientos encontrados de la relación cuerpo escuela.

El segundo capítulo trata de lo metodológico y en él se explica como se realiza la investigación documental, los pasos que se siguieron y la forma en que lo tratado en el capítulo primero acerca de la idea de concepto y la idea de cuerpo, dirigen el análisis de cada una de las tesis revisadas.

El tercer capítulo muestra el análisis realizado a las 15 tesis que trabajan la relación cuerpo escuela, con base en categorías estructuradas en torno a: el problema de cada tesis, los acontecimientos, los conceptos o ideas, y lo referido al cuerpo, de acuerdo a un ordenamiento conceptual, producto de la revisión bibliográfica y la estructuración de un marco teórico.

El cuarto capítulo hace una mirada general a la presencia de las tres perspectivas de cuerpo enunciadas en el marco teórico presentes en las tesis y la manera en que abordan la relación cuerpo escuela.

## JUSTIFICACION

*“Todos los educadores trabajan con y sobre el cuerpo, el suyo y el de los alumnos. Sin embargo, rara vez se reúnen a discutir sobre las implicancias pedagógicas de dicho trabajo” (Rodríguez, 2007)*

En las tesis de estudios de maestría de las dos facultades de educación de las universidades públicas seleccionadas para el presente estudio en la ciudad de Bogotá, el cuerpo es una de las temáticas que tiene gran relevancia. De doscientos ochenta y ocho tesis revisadas, en la presente investigación, el 25% se refieren a cuerpo desde distintos ángulos y perspectivas. En muchas de ellas el cuerpo se convierte en objeto de mirada en la trama de la violencia social y política: las desapariciones, las torturas, el desplazamiento forzado y la búsqueda del reconocimiento de los derechos de las víctimas. El cuerpo como componente esencial en la construcción de identidad de negritudes, comunidades y gremios. También se acentúa el cuerpo “enfermo” o el cuerpo “anormal” en el marco de los estudios de la discapacidad, de la salud en general y de la historicidad de la conformación de algunas terapias.

El cuerpo golpeado, el cuerpo objeto de abuso, el cuerpo en últimas maltratado de la mujer, en las investigaciones de género. En los estudios de género, la anorexia y la bulimia, son objetos de estudio en la medida que representan maneras de configurar el cuerpo femenino. El cuerpo en lo religioso, se mira como construcción simbólica y elemento de cohesión. También hay un interés por analizar el cuerpo como punto de análisis del manejo del espacio público, del baile. Igualmente, se tiene en cuenta el cuerpo referido a las condiciones de un grupo de edad: niño, joven anciano; entre los cuales las expresiones de los jóvenes: piercings, peinado, maquillaje, tatuajes, son estudiadas en el contexto de las modificaciones al

cuerpo. Algunas en el ámbito de los movimientos juveniles; otras en el espacio escolar.

En relación con el espacio escolar, los estudios sobre el cuerpo centran su atención en las distintas formas de resistencia de los jóvenes frente a los mecanismos de la disciplina institucional y algunos denuncian el maltrato como medio de disciplinamiento de los niños. Otros trabajos presentan al cuerpo como medio y objeto de aprendizaje, en esta última mirada, las temáticas versan sobre la autoestima, la formación axiológica y ciudadana, el cuidado e higiene del cuerpo y la nutrición.

Llama la atención que en la mayoría de las tesis referidas al cuerpo en el ámbito escolar, la idea de cuerpo se supone ya sabida; se nombra, pero no es explícita. Quizá esta aparente ausencia se deba a que durante muchos años la dicotomía mente - cuerpo ha orientado la institución escolar, generando una exacerbación de lo cognitivo y poniendo entre paréntesis al cuerpo.

Sin embargo, el principal objeto sobre el cual recae la acción educativa es el cuerpo, puesto que él sintetiza la historia del individuo gracias a la cual él se constituye. La institución educativa tiene unas finalidades en torno a las cuales configura sus tiempos, sus espacios, sus mecanismos de disciplina, su currículo y su forma de planeación; esta disposición escolar, independientemente de su intención, actúa sobre el cuerpo y lo modifica. La estructuración de la escuela está determinada para que un individuo pase un buen tiempo allí (aproximadamente 17 años). Entonces, se puede decir que los individuos son inscritos por ella y esas inscripciones se encarnan en los cuerpos.

Es por ello que para incursionar en el análisis de este fenómeno, en el presente estudio se realiza un análisis de un grupo de trabajos de grado, a la luz de una pregunta ordenadora: ¿Cuáles son los conceptos de cuerpo que se usan en los trabajos de tesis, que abordan la relación cuerpo-escuela,

desarrollados en programas de postgrado en Facultades de Educación de dos universidades públicas de la ciudad de Bogotá?

## **CAPITULO I MARCO TEÓRICO**

### ***EL CONCEPTO COMO HERRAMIENTA DE ANÁLISIS***

El concepto de cuerpo tiene tres acepciones básicas: la primera referida al objeto físico que posee propiedades sensibles y que tiene una determinada extensión y ocupa un lugar en el espacio (Ferrater, 1994, p.754); la segunda que se refiere a los grupos de fuerza social, por la cual es posible hablar de cuerpo directivo, cuerpo docente, cuerpo estudiantil; y, la tercera referida exclusivamente a lo humano. Es a partir de esta última, desde la cual se realiza la interpretación de las tesis seleccionadas en la presente investigación.

El concepto, es una construcción histórica y tiene formas diversas de hacerse presente en cada época. Con el fin de analizar los conceptos de cuerpo que se encuentran en las tesis seleccionadas se ha revisado el significado de concepto desde los aportes de Vygostky y Deleuze, dos autores que se ubican en tiempos, campos y contextos diferentes, cuyos planteamientos se pueden relacionar.

El concepto de concepto, desde estos autores, tiene rasgos que coinciden, aunque correspondan a perspectivas distintas. Entre estos rasgos se encuentra el carácter de compuesto. A este respecto Vygostky al explicar como se forman los conceptos enuncia la necesidad de identificar los componentes que lo conforman: “El concepto desarrollado presupone algo más que la unificación; para formarlo, también es necesario abstraer, separar los elementos y considerarlos aparte de la totalidad de la experiencia concreta en la cual están encajados” (Vygostky, 1998, p. 47)

Deleuze enfatiza mucho más esa compleja relación de parte y todo, presente en el concepto. “Forma un todo porque totaliza sus componentes, pero un todo fragmentario” (Deleuze, 1994, p.21). Así, al hablar de

endoconsistencia, hará evidente que aunque los componentes son diferenciables unos de otros, al formar el concepto estos dependen unos de otros de tal forma que son inseparables dentro de él. “Los componentes siguen siendo distintos, pero algo pasa de uno a otro, algo indecible entre ambos en el que se vuelven indiscernibles... Cada concepto será considerado el punto de coincidencia, de condensación o de acumulación de sus propios componentes” (Deleuze, 1994, p.25)

La presencia de un problema como condición necesaria para la emergencia del concepto va ser otro rasgo importante para los dos autores. Vygostky destaca como el proceso de formación de un concepto arranca cuando se requieren nuevos conceptos para resolver un problema, “un concepto surge y toma forma en el curso de una operación compleja dirigida hacia la solución de algún problema” (Vygostky, 1998, p.35), es entonces una elaboración creativa en razón de que requiere algo más que condiciones externas que faciliten su comprensión.

A su vez, para Deleuze el problema es un referente indisociable del concepto que contribuye a comprenderlo y a darle sentido, para lo cual también requiere conectarse con otros conceptos. “Todo concepto remite a un problema, a unos problemas sin los cuales carecería de sentido, y que a su vez solo pueden ser despejados o comprendidos a medida que se vayan solucionando” (Deleuze, 1994, p.22).

Lo relaciona con el gusto de crear, pero el problema tiene un carácter diferente del de la ciencia, va estar condicionado por la intencionalidad y encierra en si mismo la solución, ya que contiene o mejor exige la creación de conceptos. No va ser buscado ni descubierto sino como Deleuze lo expresa, “Los planos hay que hacerlos, y los problemas, plantearlos, del mismo modo que hay que crear los conceptos” (Deleuze, 1994, p.22)

El concepto es una solución, pero va estar definido no por su correspondencia con los hechos como las proposiciones de la ciencia, sino

por la consistencia con la intencionalidad de su creador, por lo que no solamente debe hacerse la pregunta sobre lo que éste ha pensado, sino principalmente el por qué lo ha pensado, y es aquí, donde aparece el concepto de acontecimiento que se trata más adelante.

En este sentido el problema y el concepto se relacionan de forma que cada uno determina al otro por las condiciones, las incógnitas y las ideas, así la solución forma parte del conjunto del problema y requiere crear los conceptos como soluciones, trazar las condiciones del problema e inventar la pregunta correspondiente.

El concepto es entonces un acto de creación del pensamiento, para los dos autores, como se aprecia en lo anterior, y en este acto el lenguaje tiene una función primordial, de tal forma que la palabra tiene un lugar complejo, en el plano de inmanencia donde se encuentra el concepto, ya que es esencial para su creación y su existencia, pero aunque permite nombrarlo no puede confundirse con él.

Para Vygostky a través de la palabra, va ser posible introducir y relacionar nuevos conceptos en el esquema general de pensamiento que se tiene. Primero aparece como medio en tanto imagen o relato del mismo, y luego si se configurara como su símbolo, “En la formación del concepto el signo es la palabra, que desempeña primero el papel de medio y más tarde se convierte en su símbolo” (Vygostky, 1998, p.36). La formación del concepto será entonces el resultado de una actividad compleja, en la cual interviene el lenguaje y las funciones intelectuales que también están reguladas por el mismo.

Si se quiere entender mejor esa relación entre la palabra y el concepto en su proceso de formación, es conveniente mirar con más detalle como se corresponden el pensamiento y el lenguaje, teniendo siempre presente que el concepto siempre esta desligado de toda referencia, lo cual lo diferencia del pensamiento, que si tiene un referente.



Vygostky al ejemplificar el proceso de cómo se comunica la idea de un suceso que ha sido presenciado, muestra cómo el pensamiento se percibe como totalidad, mientras que al ser expresado por medio del lenguaje se realiza a través de palabras separadas, no son coincidentes pero las palabras son indispensables para formar el pensamiento y comunicarlo aunque siempre quedará algo indecible del pensamiento:

“La relación entre pensamiento y palabra es un proceso viviente; el pensamiento nace a partir de las palabras: Una palabra sin pensamiento es una cosa muerta y un pensamiento desprovisto de palabra permanece en la sombra. La conexión entre ellos, sin embargo, no es constante. Surge en el curso del desarrollo y evoluciona por sí misma” (Vygostky, 1998, p.94)

Deleuze reitera de manera constante que el concepto no es discursivo, no representa una correspondencia entre el hecho y la proposición, pero su creación va a estar mediada por el lenguaje: “El pensamiento ha adquirido la capacidad determinable como creación aflora en efecto un conjunto de signos ambiguos que se convierten en rasgos diagramáticos o en movimientos infinitos que adquieren un valor de derecho” (Deleuze, 1994, p.58)

El concepto carece de referente, es decir, “el concepto se define por su consistencia, pero carece de referencia: es auto-referencial, se plantea a sí mismo y plantea su objeto al mismo tiempo que es creado” (Deleuze, 1994, p.27)

Al respecto el concepto va establecer un acontecimiento por lo cual debe desvincularlo de los objetos y de las vivencias de los sujetos, es decir de un momento y espacio determinado, el acontecimiento entonces reúne o mejor condensa muchos puntos sensibles que afectan las disposiciones y las acciones de manera colectiva, forma parte de la cotidianidad y se presenta de diferentes maneras; puede ser expresado como un asunto único. Entre

otros ejemplos puede mencionarse: las formas de nombrar a los estudiantes, las acciones para lograr un modelo corporal esperado, el consumo del refrigerio “Un acontecimiento sobrevuela toda vivencia tanto como cualquier estado de las cosas. Cada concepto talla el acontecimiento, lo perfila a su manera” (Deleuze, 1994, p.38)

Para mirar detenidamente la relación entre el concepto y el acontecimiento, Deleuze trabaja el concepto del Otro:

“En el ejemplo del concepto “Otro” muestra que presenta acontecimientos, es decir mundos posibles en tanto que conceptos, y unos Otros, como expresiones de mundos posibles... El acontecimiento no remite la vivencia a un sujeto trascendente = Yo, sino que se refiere al sobrevuelo inmanente de un campo sin sujeto; el Otro no devuelve trascendencia a otro yo, sino que devuelve a cualquier otro yo a la inmanencia del campo sobrevolado” (Deleuze, 1994, p.57)

Todo concepto tiene su propia historia, y puede tener trozos o componentes procedentes de otros conceptos, que respondían a otros problemas y suponían otros planos. “Cada concepto lleva a cabo una nueva repartición, adquiere un perímetro nuevo, tiene que ser reactivado o recortado” (Deleuze, 1994, p.24). La creación de un concepto depende de las condiciones que lo generan y por tanto del acontecimiento que aborda, y del problema que resuelve.

El concepto siempre está relacionado, al respecto existe una marcada diferencia entre el planteamiento de Vygostky y el de Deleuze. Para el primero, esa relación tiene que ver con la generalización, lo que significa que la formación de un concepto sobreordenado incluye los conceptos dados en los casos particulares. Es decir, implica la existencia de una serie de conceptos subordinados y presupone también la jerarquía de conceptos de niveles de generalidad. De modo que cada concepto se ubica dentro de un sistema de relaciones de inclusión: “La verdadera noción del concepto

científico implica una determinada posición en relación con otros conceptos, un lugar dentro de un sistema de conceptos” (Vygostky, 1998, p.58)

Para Deleuze el concepto se encuentra simultáneamente con otros conceptos en el mismo plano, y con ellos mantiene diversidad de relaciones como coordinación, concatenación, composición, bifurcación. Al tiempo que se ubica en el cruce de problemas desde el cual construye campos y puentes de intercambio que le permite conectarse con otros conceptos: “Un concepto no sólo exige un problema bajo el cual modifica o sustituye conceptos anteriores, sino una encrucijada de problemas donde se junta con otros conceptos existentes” (Deleuze, 1994, p.24) a esa relación siempre en movimiento se le reconocerá con el nombre de devenir.

Y aquí se ubica la característica concerniente a las relaciones entre los componentes del concepto y con los conceptos con que comparte un mismo plano y es el carácter dinámico de las mismas. Para Vygostky al explicar esta relación, ubica su dinámica, precisamente en el movimiento que establece el sujeto en la creación de conceptos con miras a solucionar un problema.

“la mera presencia de las condiciones externas que favorecen una vinculación mecánica de la palabra y el objeto no son suficientes para producir el concepto. El factor decisivo en la formación del concepto es la llamada tendencia determinante... La tendencia determinante es establecida por la imagen de una finalidad” (Vygostky, 1998, p. 35).

Va ubicar la dinámica de la relación precisamente en el movimiento que establece el sujeto en la creación de conceptos con miras a solucionar un problema.

Deleuze a su vez, centra ese dinamismo de las relaciones, en la singularidad, las variaciones y en la doble relación del concepto como absoluto y relativo a la vez. Los componentes de los conceptos van a ser rasgos que expresan en el sentido matemático un conjunto de manera

comprensiva o intensiva, al mismo tiempo que en el sentido de intencionalidad:

“Cada componente es un rasgo intensivo, una ordenada intensiva que no debe ser percibida como general ni como particular, sino como una mera singularidad que se particulariza o se generaliza según se le otorguen unos valores variables o se le asigne una función constante” (Deleuze, 1994, p. 24)

Las relaciones se establecen desde la ordenación de acuerdo a zonas de proximidad por lo que el concepto es absoluto porque ocupa un lugar en el plano que condensa unos rasgos y unas condiciones al problema que intenta solucionar, y relativo al respecto de sus componentes y a los conceptos en el plano sobre el que se delimita y a los problemas que debe resolver. “Es absoluto como totalidad, pero relativo en tanto que fragmentario. Es infinito por su sobrevuelo o su velocidad, pero finito por su movimiento que delimita el perímetro de sus componentes” (Deleuze, 1994, p.27). Su mayor dinamismo se va a expresar con estas palabras “Los conceptos son centros de vibraciones, cada uno en sí mismo y los unos en relación con los otros. Por esta razón todo resuena, en vez de sucederse o corresponderse” (Deleuze, 1994, p.28)

Se reitera entonces el propósito de mirar los problemas que orientan las tesis, los acontecimientos con que se conecta y los conceptos que crean como formas de solución, para entenderlos desde el marco desde el cual tienen sentido para el escritor.

### ***¿A QUÉ SE LLAMA CUERPO?***

Definir cuerpo no es tarea sencilla, dado que existen diversidad de acepciones, algunas complementarias otras con notorias divergencias; los conceptos de cuerpo son dinámicos en la medida en que transforman y al mismo tiempo son transformados por la cultura. Sin embargo, se puede afirmar que “nosotros somos el cuerpo y el cuerpo es el eje de estar-en-el-

mundo” (Merleau Ponty, 1945). Para la comprensión de las diversas acepciones de cuerpo, su presentación se organiza en tres perspectivas.

### ***El cuerpo como objeto biológico o de conocimiento***

El cuerpo, concebido como materia orgánica que constituye al hombre, no tiene en principio forma, ya que el alma no se encuentra en el hombre como un elemento que le da forma, sino como algo que existe dentro de una prisión, como lo decía Platón<sup>1</sup>, lo cual da la posibilidad de estudiarlo únicamente en términos físico-mecánicos, biológicos, fisiológicos. Desde esta perspectiva, el cuerpo es estudiado a la manera de una máquina, considerado de forma mecánica o tratado mecanizadamente.

El cuerpo convertido en un objeto de conocimiento científico, en donde alma y cuerpo son realidades o sustancias distintas e independientes. Los procesos psíquicos son reductibles o pueden ser explicados en términos de conducta.

### ***El cuerpo-máquina (Lipschitz y Kipen)***

Hace referencia a la aplicación del *mecanicismo* al estudio del cuerpo. Se compara, se homologan huesos a palancas, músculos a pistones. La única diferencia entre el cuerpo y los inventos de los hombres es la *complejidad* y se postula que es sólo cuestión de tiempo el logro de tan refinada técnica.

Expresa la *ruptura* de lo que había sido considerado una *barrera*. *El hombre de conocimiento* rasga la piel, penetra en la carne, empieza a tornar visible lo invisible. Y al atravesar el límite de la piel, sostenido principalmente

---

<sup>1</sup>El alma es el acto de un primer cuerpo natural que tiene la vida en potencia. Se trata del cuerpo orgánico, de manera que el alma es el acto primero de cuerpo natural orgánico; por esto no es necesario preguntar si el alma y el cuerpo son una misma cosa [...]. (*De anima*, 412<sup>a</sup> 26, 412<sup>b</sup> ss; citado en Planella, 2006: 63)

desde la Iglesia, se torna partícipe de una disputa de poder en torno a la organización social. El *médico* y la *anatomía* son parte una nueva forma de organización social. *Muestran* un cuerpo, lo palpan, lo hacen *objeto de curiosidad*. Ya no es *morada sagrada*, intocable; no es más que *carne, mecanismo*. Por tanto se le puede descuartizar en sistemas, se hace susceptible de ser *medido, registrado, comparado*.

Rápidamente la descripción da lugar a la *prescripción*. No sólo existe un cuerpo normal, sino que los cuerpos son susceptibles de *volverse normales*. Se desarrollan las *tecnologías del cuerpo*, las disciplinas. Dice Foucault (1990, p.124), ilustrando la *producción* de los cuerpos:

*“El soldado se ha convertido en algo que se fabrica; de una pasta informe, de un cuerpo inepto, se ha hecho la máquina que se necesitaba; se han corregido las posturas; lentamente una coacción calculada recorre cada parte de su cuerpo, lo domina, pliega el conjunto, lo vuelve perpetuamente disponible...”*

Esta descripción (del cuerpo normal) que se vuelve prescripción es, justamente, el proceso de instauración de la *ideología de la normalidad*, proceso descrito por Canguilhem (1966). Aquí se puede apreciar que es justamente desde la medicina, la anatomía y la fisiología donde se forja el concepto de *normal*, a partir de la conceptualización del *cuerpo normal*, en cuanto a su *funcionamiento normal*.

Se encuentra entonces, una estrecha relación entre el *discurso médico* y la instalación y validación de las relaciones sociales de desigualdad y control del orden capitalista. *“El individualismo inventa al cuerpo al mismo tiempo que al individuo”* (Le Breton, 2002, p.45). Es el factor de individuación, la condición de existencia. Y en la noción misma de *normalidad* está implícita la validación teórica del concepto de *población*, y del de *representación*. Es este mismo discurso *médico hegemónico* el que instala la *noción de déficit* como presunta causa última de la discapacidad, instalando al cuerpo tanto normal como deficitario en el lugar de la norma *natural*.

### *Cuerpo anatomizado*

Con el afán de explorar el cuerpo el hombre culmina con la mutación ontológica del cuerpo y la persona. Antes, el cuerpo no era la singularización del sujeto al que le prestaba un rostro. El hombre no está sometido a la singular paradoja de pensar que tiene un cuerpo y un rostro. El cuerpo solo se asocia al poseer y no al ser.

Con los anatomistas, el cuerpo deja de agotarse por completo en la significación de la presencia humana y se convierte en un objeto de estudio como realidad autónoma. Para los contemporáneos el hombre sigue estando indisociado de su cuerpo, y no sería posible distinguir a uno del otro; el cuerpo sigue siendo el signo del hombre.

Entre los siglos XVI Y XVIII nace el hombre de la modernidad: Un hombre separado de sí mismo, de los otros y del cosmos. Es entonces cuando el cuerpo se toma como un objeto anatómico para discernir su estructura interna, un objeto de estudios estéticos para definir las proporciones ideales, el cuerpo se convierte también en objeto de exhibición.

En la modernidad se dio relevancia al aspecto biológico y por ende al estudio de sus partes y funciones. Se concibió como un territorio para ser partido y estudiado por fragmentos; sin embargo, un acierto importante de ésta época fue descubrir que el cuerpo estaba allí presente.

### ***El cuerpo como construcción social***

El cuerpo es una ficción, un conjunto de representaciones mentales, una imagen inconsciente que se elabora, se disuelve se reconstruye en el hilo de la historia del sujeto, por mediaciones de los discursos sociales y los sistemas simbólicos.

Las representaciones y los saberes acerca del cuerpo son tributarios de un estado social, de una visión del mundo y, dentro de esta última, de una definición de la persona. El cuerpo es una construcción simbólica, no una

realidad en sí mismo. Nunca es un dato indiscutible, sino el efecto de una construcción social y cultural. (Le Bretón 1995, p.8 )

En sus estudios antropológicos, Le Bretón (1995), pudo observar, como en la cultura oriental (canacos) ellos no conciben el cuerpo como una forma y una materia aislada del mundo, por el contrario, el árbol simboliza la pertenencia al grupo y arraiga el hombre a la tierra y a sus antepasados al atribuirle un lugar especial dentro de la naturaleza. Para los orientales el cuerpo se confunde con el mundo, no es el soporte o la prueba de una individualidad, ya que ésta no está fijada, ya que la persona está basada en fundamentos que la hacen permeable a los efluvios del entorno.

La imposición a ciertas culturas, aliada a su evangelización, condujo a los que aceptaron despojarse de sus antiguos valores, a una individualización que reproduce, en forma atenuada, la de las sociedades occidentales. Por eso para la distinción de un sujeto del otro es necesario que haya un factor de individualización, y el cuerpo cumple ese rol. El individualismo es el resultado del medio en el que se desenvuelve el sujeto. La autonomía del sujeto en las elecciones que se le presenten difiere según el entorno social y cultural al que pertenece. Como resultado de ello se produce una materialización de la esencia del ser como tal.

En las culturas orientales la imagen del cuerpo es una imagen de sí mismos, nutrida por las materias primas que componen la naturaleza. Según la lengua vasca, una de las más antiguas lenguas indoeuropeas, sirve como testimonio al ordenar los componentes de la persona humana: la tierra, el agua, el aire, la madera y el fuego. Es una representación cosmogónica de la vinculación del hombre con el cosmos.

En las culturas occidentales individualistas, el cuerpo no es más que un elemento aislable del hombre. Los hombres están separados unos de otros, son relativamente autónomos en sus iniciativas y en sus valores. El cuerpo funciona como un límite fronterizo que delimita, ante los otros, la presencia del sujeto. Se presenta un aislamiento del cuerpo en las sociedades occidentales y el hombre está separado del cosmos, de los



otros y de sí mismo. Las sociedades occidentales hicieron del cuerpo una posesión más que una cepa de identidad. (Le bretón 1995, p.23)

En el universo bíblico el hombre es un cuerpo, y el cuerpo no es nunca algo diferente de él mismo. El hombre es una criatura de Dios, del mismo modo que el conjunto del mundo. Para algunas culturas africanas la identidad personal no se detiene en el cuerpo, éste no lo separa del grupo sino que, por el contrario, lo incluye en él. Con la occidentalización se deduce que “el cuerpo” solo existe cuando el hombre lo construye culturalmente y que el cuerpo solo cobra sentido con la mirada cultural del hombre.

#### *Cuerpo simbólico (Correa y cols., 2008)*

El cuerpo, a más de ser una realidad física, es un constructo simbólico atravesado por la historia. Las representaciones y saberes acerca del cuerpo son dependientes de un estado social, de una visión del mundo y de una definición de la persona, que no está finalizada y, por tanto, se puede añadir a ella el propio *signo de identidad*. En todas las culturas, lo propio del cuerpo estriba en suscitar preocupaciones y reglas a la vez de orden social y de orden estético, en ser objeto de prácticas simbólicas ligadas a las representaciones que las culturas tienen del mundo y de su propio destino.

Ese mismo cuerpo, paralelamente a su funcionamiento, es entonces el principal instrumento de acceso a lo simbólico. Vale recordar, como ejemplo, que en 1986, en la obra “El lenguaje del cuerpo”, Pierre Guiraud logró asimilar algunas de las concepciones morales de la sociedad con gestos y comportamientos corporales que pueden llegar a ser signos de inclusión y exclusión:

- Cabeza y ojos abajo en el saludo pueden interpretarse como una señal de sumisión; mientras que cabeza y ojos al frente pueden ser una señal de sinceridad, diálogo paritario o igualdad.

- Una frente ancha puede interpretarse como señal de inteligencia, de ideas; mientras que unos labios carnosos pueden ser señal de instintos, animalidad, vitalidad.

Aunque estas percepciones físicas se han transformado con el tiempo y, a decir de los psicólogos, pueden conllevar a muchas imprecisiones, el planteamiento de Guiraud invita a desnaturalizar y cuestionar los mensajes corporales que hasta ahora han pasado desapercibidos o ignorados. En últimas, se trata de desarrollar el juego del lenguaje corporal conscientemente y comprender que cada sujeto transforma los significados que toma del mundo y los reedifica para sí mismo, para regresar luego al mundo con una significación propositiva. Dada la capacidad de reinterpretar las prácticas corporales generadoras de significados, se espera que la *traducción del cuerpo* genere una transformación de las propias prácticas corporales en los otros y para los otros.

En consecuencia, el cuerpo resulta inseparable del concepto de identidad en contraposición a su comprensión como cuerpo-objeto y reconociendo su trascendencia en la vida social. En las relaciones con el contexto, se despliegan los imaginarios que permiten diversas formas de representarse en el mundo, como cuerpos de consumo, estéticos, tradicionales desde lo étnico, desde el arte y que corresponden a una nueva generación que a través de sus representaciones culturales del cuerpo – sujeto logra formas rituales de uso e imagen del mismo.

Culturalmente, existen diferencias excluyentes e incluyentes del cuerpo frente a los paradigmas sociales, donde algunos han logrado el reconocimiento y la sobreposición en una sociedad consumista y de competencia, aunque se reconoce la existencia de la diferencia no es aceptada y se juzga socialmente las formas de identidad del cuerpo – sujeto.

Así pues, el cuerpo está construido socialmente y lleva inherente un conjunto de connotaciones simbólicas que son las que permiten hablar del

cuerpo como palabra, del cuerpo como mensaje y de la hermenéutica del cuerpo (Detrez, 2002). El cuerpo simbólico puede entenderse, entonces, como la reconstrucción del cuerpo-objeto con el fin de controlar las representaciones y discursos que este comporta y, en este sentido, se constituye en la materia prima que se puede modelar y que permite completar el cuerpo que, en su estado natural, no estaba finalizado.

“Tal vez el cuerpo, por ser esta tela tan frágil donde la sociedad se proyecta, puede ser el punto de partida, hoy, para pensar lo humano, para preservar lo humano, este humano factible, inusitado, que guarda siempre un resto de misterio y, así, romper con la autoalienación que hace que la humanidad viva su propia destrucción como un placer estético” (Rodríguez, 2007, p.14). Se trata de dar una mirada profunda a los conceptos que sobre el cuerpo se han ido construyendo quizá sin necesariamente construir una nueva forma de ver y acercarse al cuerpo. Intentando retomarlo desde una perspectiva de desarrollo humano permeada por la ética y con la posibilidad de producir impacto para un nuevo sentido.

### *Cuerpo dócil*

Ahora bien, el cuerpo se configura como símbolo en función de la socialización histórica, es decir, de la inserción eficaz de los individuos en estructuras de poder concretas, situadas en el espacio y en el tiempo. La reconfiguración del cuerpo como símbolo en función de la socialización histórica se produce bajo el influjo (poder) y las necesidades que imponen la educación, la producción y la posición social. Desde 1976, Foucault ha sido el escritor que con más ahínco ha materializado los esquivos procesos de docilización de los cuerpos en las diferentes sociedades. Su “biopolítica o ciencia del control político de los cuerpos de los ciudadanos” ha indagado la manera como el cuerpo se torna en un espacio de investimento del poder y

es entendido como dominación, como control y como escenario para el ejercicio de la opresión.

En relación al cuerpo, el autor dice que “el poder se ha introducido en el cuerpo, se encuentra expuesto en el cuerpo mismo” (Foucault, 1992). Para Foucault existen dos formas claves para el ejercicio del control de los cuerpos: las disciplinas ejercidas directamente sobre los cuerpos de los ciudadanos y las regulaciones de la población ejercidas a través de los sistemas institucionales de organización de grupos y personas. De forma paralela a los trabajos de Foucault, Goffman (1998) revela que los individuos, a través de sus cuerpos, definen sistemas de valores que sirven de referentes para determinar conductas que deben ser adoptadas en diferentes situaciones.

El cuerpo ha sido estigmatizado (Planella, 2003) al fundamentarse en ideas como la platónica expuesta en el *Fedón*, acerca de que el cuerpo es una prisión para el alma (*sōma semā*). Será en el cambio de siglo que tendrá lugar una situación de convivencia de diferentes formas de entender los usos del cuerpo que en ocasiones pueden representar una posición conflictiva. Así pues, los cuerpos oscilan entre la concepción de *Körper* (cuerpo-objeto-orgánico) y la de *Leib* (cuerpo-sujeto-intencional). El cuerpo *Körper* es un cuerpo dócil, un cuerpo que puede ser objetivado fácilmente y construido o modelado a imagen de una sociedad que define qué espera *a priori* de los cuerpos. El surgimiento de nuevos modelos pedagógicos que apuestan por la dimensión corporal fundamentada también en la idea de un cuerpo *Leib*, permite desarrollar su dimensión subjetiva.

Las sociedades están conformadas de tal manera, que su estructura permite que los sujetos que las suscriben puedan aprender y repetir de forma sistemática los elementos que las ordenan, como lo son por ejemplo las formas de vestir, la higiene del cuerpo y las normas de comportamiento, lo cual permite vislumbrar el amaestramiento que genera la cultura sobre los

sujetos. Este proceso de transmisión socio-cultural tiene orígenes históricos, que impregna y constituye la interacción de unos sujetos con otros, siendo esta una herramienta poderosa para mantener ideologías hegemónicas dentro de los espacios de socialización.

Uno de estos espacios es la educación, que desde esta perspectiva puede entenderse como una práctica social de producción de identidades que ordenan, representan y legitiman formas de conocimiento y de poder; como un proceso de socialización de los cuerpos-sujetos. Y, aunque dicho proceso puede ocurrir en diversos escenarios, su espacio por excelencia es la escuela que, tradicionalmente, se ha encargado de acallar el cuerpo, mantenerlo dócil, disciplinado y obediente (Foucault, 1992).

Mientras que la educación como concepto general admite una dinámica más inclusiva, contextualizada, con apertura a la diversidad e interesada en reconstruir las subjetividades del individuo. Parece ser que las intencionalidades que alberga la escolarización aún deben pasar por un fuerte cuestionamiento: ¿se trata de aprender para la existencia o para la competencia?

Con todo, la escuela y los procesos educativos que constituyen su principal finalidad son solo un ejemplo de los contextos sociales que configuran la apariencia y el sentido del cuerpo. El mundo actual está franqueado por condiciones laborales y de intercambio que repercuten sobre la cotidianidad de los sujetos, que implican que cada individuo tiene que adquirir compromisos laborales que rebasan su capacidad de producción con horas laborales prolongadas y bajos ingresos salariales. De forma análoga, una serie de canales publicitarios, en donde se marca un estereotipo de cuerpo, de su cuidado, de su correcta presentación, se encargan de educar, prefigurar y configurar un cuerpo dispuesto al consumo.

Es por ello que las formas de productividad han constituido una manera especial de ver el cuerpo, ya sea por su capacidad de producción, ya

sea por su capacidad de consumo ideológico y material. Con ello se quiere decir, en primer lugar, que el cuerpo puede ser entendido como una máquina que es capaz de cumplir con funciones específicas, esto implica la especialización del sujeto en algún arte u oficio; y, en segundo lugar, que en la medida en que el sujeto resulta productivo, y adquiere un ingreso que le permite consumir artículos, es decir, incrementa su valor técnico y de mercancía, el cuerpo deviene en un medio para alcanzar fines heterónomos.

El cuerpo está también directamente inmerso en un campo político (Portela, 2002); las relaciones de poder operan sobre él una fuerza inmediata, lo cercan, lo marcan, lo someten al suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos. Este cerco político del cuerpo va unido de acuerdo con unas relaciones complejas y recíprocas, a la utilización económica del cuerpo, en una buena parte está imbuido de relaciones de poder y de dominación, como fuerza de producción; pero en cambio, su constitución como fuerza de trabajo solo es posible si se halla prendido en un sistema de sujeción (en el que la necesidad es también un instrumento político, cuidadosamente dispuesto, calculado y utilizado). El cuerpo solo se convierte en cuerpo útil cuando es a la vez cuerpo productivo y cuerpo sometido.

### *Cuerpo dócil en la escuela*

Actualmente las ciencias sociales abordan el cuerpo como una construcción social histórica y la escuela es un espacio institucional de carácter cultural que apoya la construcción del cuerpo, por tanto existen unas formas en que el cuerpo se hace presente en la sociedad a través de la escuela, configurándose en un constructo material y simbólico, que sustenta unas perspectivas desde las cuales se le asume y se le dota de significado.

El cuerpo se encuentra inscrito en el espacio educativo, y allí se legitima lo aprendido en la socialización primaria, o se intenta encauzar el

cuerpo si se asume que las primeras instancias de socialización no lo han configurado de la manera esperada. De este modo, la escuela resignifica las acciones subjetivas y actúa como un referente de sentido para las prácticas corporales.

En la escuela existen espacios con señales de lo que debe y no debe hacerse, espacios configurados que indican los itinerarios a seguir, los caminos y lugares permitidos para el acceso, circulación y salida; las posibilidades de ser, hacer y estar; referentes culturales que cuanto más flexibles sean más posibilidades de apropiarse el cuerpo despliegan. El cuerpo producido en la escuela deviene entonces de un proyecto político.

Cabe la posibilidad de que tanto padres como educadores hayan confundido la ubicación del cuerpo dentro del desarrollo del niño, dejando de lado su carácter existencial para quedarse meramente con el cuerpo-objeto. En ese mismo sentido parece relevante estudiar la relación cuerpo-escuela desde diferentes investigaciones para descubrir o redescubrir la corporeidad del ser humano como vehículo único de existencia en el mundo, de presencia y de comunicación.

Puede decirse entonces que el cuerpo en la escuela es objeto de y hace presencia en, de manera constante y marcada, en el sentido de Spinoza “los cuerpos y las almas no son substancias, sino modos... un modo es una relación compleja de velocidad y de lentitud en el cuerpo, pero también en el pensamiento, y es un poder de afectar y de ser afectado... nunca un animal, una cosa, puede separarse de sus relaciones con el mundo; lo interior es tan solo un exterior seleccionado, lo exterior un interés proyectado”.

Todo trabajo pedagógico es un trabajo con y en el cuerpo, de esta manera la pregunta pedagógica por el sentido se desdobra en una instancia normativa y otra descriptiva. El cuerpo es sustento y producto de la experiencia y la escolar al menos para la sociedad occidental actual, es

fundamental porque en palabras de Rodríguez (2007) “El cuerpo es una inscripción que se mueve y esa inscripción representa –a la vez que evidencia- la incorporación particular de la historia; en el cuerpo como inscripción de la historia se hace presente la sociedad en la que el cuerpo se ha construido. Así, esta noción de cuerpo construido sirve para dar cuenta de la base real, material y simbólica, desde la cual el cuerpo se construye socialmente”.

Un problema presente y central al intentar comprender el cuerpo en la escuela, es el de estudiar el orden institucionalizado en ella, toda vez que aprender en la escuela implica aprender -internalizar cuerpo, hacer cuerpo- el orden escolar, esto es el aprendizaje de sus ritmos, reglas, códigos, ritos, héroes, mitos, formas, usos del tiempo y del espacio, en fin, aprender a ser en ese orden, un orden que presenta continuidades y solidaridades con el orden extraescolar, y por tanto con un ordenamiento social y cultural particular, que le justifica un lugar, una función y un sentido a la escuela, que merece ser evidenciado, para validarlo o reconstruirlo.

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, la cuestión reside en no deshumanizar las actividades físicas, en razón de que se asume que todo proyecto pedagógico emancipador tiene un discurso que da cuenta de los procesos simbólicos y materiales que tienen como objeto de poder al cuerpo y a la vez una representación del hombre y del mundo, y que por consiguiente debe introducirse una reflexión crítica y unas prácticas sobre lo que implica el cuerpo.

Se concibe entonces, que regularmente la internalización del orden escolar esta compenetrada con la reproducción de un orden nacido desde lo extraescolar, que le asigna un lugar y un sentido a la escuela, y que para entenderlo a la pedagogía crítica le interesa saber qué sucede con los cuerpos, pero también le importa pensar un proyecto que le permita desplegar estrategias difusas que funcionen como un todo que se ubica en el



otro término de las relaciones de poder, es decir como un conjunto variado de resistencias al disciplinamiento y al control social.

Podría afirmarse que la mirada hermenéutica del cuerpo desde su dimensión cultural, contribuiría a ubicar a la educación en la posibilidad de pensarse dentro de la misma conceptualización de la cultura, en donde lo importante no es el resultado sino el proceso, donde la subjetividad es un elemento central, y por tanto ha de tenerse en cuenta la experiencia del sujeto en relación con su cuerpo y con el mundo que le rodea, a fin de interiorizar el orden simbólico que lo conforma, de comprenderlo, de auto interpretarlo, una experiencia en donde se pueda hacer presente de manera corpórea, como protagonista de su propio proyecto, proyecto entretejido de proyectos de otros en un lugar para la vida.

### *Autoconstrucción*

A pesar de la contundencia de los procesos que se acaban de señalar, la producción simbólica del cuerpo no solo se nutre de los condicionamientos externos. La reconfiguración del cuerpo como símbolo también se da en función de la autoconstrucción bajo el influjo (poder) y las necesidades que imponen la identificación, el desarrollo y la autodeterminación; es decir, del reconocimiento del cuerpo como lugar del yo y de sus posibilidades.

En la interacción con los condicionamientos sociales, cada individuo entra en un proceso de desgaste constructivo que lo funde con lo otro. Al final, y sin que la imposición del poder se diluya, cada individuo subjetiva su aparición y define una combinación particular de las alternativas que se le han presentado. La identidad del sujeto es el resultado de su socialización; por ello, el proceso de individuación tiene un carácter social. La autoconstrucción es el resultado de la subjetivación y de la inclusión en el sistema social.

Así, el cuerpo se adapta al contexto social sin dejar de ser autónomo en su desarrollo. Por ejemplo, en el ámbito contemporáneo los cuerpos que más -necesitan- ser transformados para decir, hablar y comunicar son los de los adolescentes y las mujeres, que han decidido modificarse con el uso de variadas prácticas corporales (Fullat, 2002). A través de esas transformaciones se construyen lenguajes que no son producto de la condición de nacer siendo un ser social inscrito en la cultura; no son reflejo exclusivo de la identidad del sujeto sino la comprensión del proceso de diferenciación del otro. En el lugar de producción de lo social, se da el reconocimiento del cuerpo como lugar del yo y de sus posibilidades.

Cada sujeto puede elegir y decidir frente a sus deseos, pensamientos, conocimientos y la forma de llevar a cabo sus acciones. Como pregunta y respuesta al influjo externo, los individuos resuelven las necesidades más próximas reinventando el modelo tradicional que la cultura y la sociedad le han legado y determinando una ubicación en él. A partir de las condiciones de educación y productividad que el medio comporta es cada sujeto el que participa y decide hacer parte de un grupo en un espacio determinado e identificarse con este o con ninguno. Este proceso tiene manifiestos unos principios que el cuerpo-sujeto aplica de manera implícita y explícita, tales como: la libertad, entendida como poder planear su vida y darle el uso desde sus vivencias y el propio reconocimiento como sujeto de derechos; la autonomía, la responsabilidad y la aceptación.

La elección es un factor determinante en la autodeterminación porque es la herramienta principal para poder tomar una ruta entre las alternativas que se han prefigurado como posibles estilos de vida. La verdadera elección se basa en poder escoger entre lo que ya se ha dispuesto, entre los diferentes modos de vida que también se han contribuido a estructurar. La autodirección es la que le permite al cuerpo-sujeto plasmar su sentir en el contexto.

Más allá de decidir entre varias cosas, lo que el cuerpo socializado necesita para satisfacer sus necesidades es tener responsabilidad en las acciones y las decisiones que lo afectan; ser y experimentar, planear y darle sentido a la vida. No obstante, en ese ejercicio es visible cómo el cuerpo se deteriora, se marca, se avería, hasta diluirse en el itinerario de su cotidianidad y en las expectativas que lo circundan.

Poco a poco, el yo y los otros confluyen en cuerpos que sintetizan las condiciones históricas, ubican la intención del presente y las posibilidades de ser y decir. Con diversidad de producciones y sentidos, la unidad, totalidad e integridad en aparente equilibrio, lo que se llama cuerpo se convierte en un claro referente de la apertura, la liviandad, la tristeza y la alegría de lo que se esta siendo. Sin cesar, el cuerpo se transforma en la palabra que enuncia el asombro y la pesadumbre del paso por la vida.

### ***El cuerpo entre lo biológico y lo social***

La vida y la vivencia corporal reclaman ser captadas, en un enfoque que no sea teórico o clínico, un enfoque que tenga en cuenta el cuerpo erógeno o doloroso, el deseo y el placer, con todo lo imaginario que ello entraña. Asumir el cuerpo no como instrumento, sino como lugar y medio de descubrimiento, de emoción, de goce y reconocimiento de los demás por los sentidos, aceptando el placer lúdico, estético del gesto, la erotización del movimiento de la expresión corporal; diferente al orden establecido, al dominio, a la jerarquía. Reconocer que existe una necesidad de probar que se es amado, y que hay un vínculo de amor inicial de orden socio afectivo que pone al yo en relación con los demás, que la expresión, las caricias, el contacto físico, constituyen una función unificadora y de seguridad necesaria principalmente en la primera infancia para la constitución de si.

Estar atentos en materia de interacción corporal a ciertas conductas que tienden a ritualizarse pero que pueden ser ambiguas, tales como

abrazos, caricias, luchas, algunas veces falsas si traducen la presión de un grupo en el que se quiere ser admitido, perversas si sirven de pretexto para satisfacer deseos clandestinos, positivas si facilitan reencuentros con el propio cuerpo o una adaptación al cuerpo de los otros.

### *El cuerpo como totalidad*

El cuerpo se puede ver como el puente entre la materia y el alma, puesto que las cosas no van a ser conocidas únicamente desde fuera, sino desde las afecciones que estas producen al individuo. Es una realidad bilateral, sintiente (desde el cuerpo material) y libre (desde el acto volitivo) por lo cual el cuerpo no puede ser reducido a lo natural, ni puede negarse su vínculo con lo material.

El hombre es la expresión de una totalidad en donde cuerpo y subjetividad constituyen las dos caras de una misma moneda. La experiencia vivida, se da al mismo tiempo desde un organismo biológico, que tiene hábitos, que es sexuado, que conoce el mundo, que desarrolla habilidades y que sabe desenvolverse en él, y desde un sujeto que posee experiencias pasadas, esboza un futuro y se concibe como ser histórico. La experiencia del cuerpo es dada como totalidad, tanto porque el cuerpo percibe desde la totalidad de sí, como porque los fenómenos son percibidos como una totalidad con un significado que le es propio.

Como expresión de una subjetividad los sujetos corpóreos crean los esquemas conceptuales pero no se dejan encuadrar bajo ninguno de ellos; la esencia solo puede ser mostrada a partir de la explicitación de sus posibilidades hechas realidad en la existencia en cada sujeto. Se concibe como vía de acceso a las cosas a partir del cual se organiza el mundo como horizonte, se transforma la realidad, se reconoce, se comunica y se socializa con otros yo.

### *Cuerpo como expresión*

El cuerpo es un medio de expresión mediatizado por la cultura y por tanto manifiesta la presión social que soporta, es más, lo que comunica es información acerca del sistema, lo que lo convierte en símbolo de la situación. Sirve como órgano de reconocimiento, comunicación y socialización con el otro. La concepción del cuerpo propio es la expresión de la propia subjetividad que conduce hacia el reconocimiento del cuerpo ajeno como expresión de otra subjetividad distinta; la intersubjetividad.

El hombre esta constituido por la unidad de pasado, presente y futuro, es no solo lo que es, sino también lo que ha sido y lo que será, y es precisamente a partir del cuerpo que se organiza el mundo, que hace que haya un lejos y un cerca, un antes y un después, una ausencia y una presencia. El cuerpo como órgano transformador da realidad a los instrumentos constituyéndolos en una extensión de sus posibilidades.

### **LA RELACIÓN CUERPO-ESCUELA**

El cuerpo en la educación ha sido elemento de análisis y acción como lo muestra Luzuriaga en los primeros capítulos de su libro “La historia de la pedagogía y la educación” (1982), al presentar los planteamientos en que se sustentaba la educación griega en cada una de sus épocas. Se evidencia también en “Los ensayos completos” de Montaigne (1533-1592) algunos de los cuales tienen títulos como: “Los olores”, “La soledad”, “Del sueño”, “Sobre el vestuario” que dan cuenta clara de la presencia del cuerpo en la educación. Y en Fenelón (1651-1715), entre otros, que a través de su libro “la educación de las niñas” expone cómo el cuerpo debe ser controlado a partir de la ocupación constante a fin de llegar a ser virtuoso.

El cuerpo en la escuela va tener algunas connotaciones como las que presenta Comenio en la “Didáctica magna” al explicar cómo el maestro con su mirada, su gesto, su tono de voz, su postura, van a garantizar la

enseñanza. En él es claro que el alma habita el cuerpo y que este es solo el medio para alcanzar la virtud, la perfección y el dominio de la naturaleza acercándose a la imagen de Dios. Y más adelante al comienzo del siglo XX con los representantes de la escuela nueva se va a retomar el cuerpo del niño en las ideas de vitalidad, actividad, libertad, individualidad y colectividad.

Sin embargo como lo relata (Planella, 2006) en el capítulo siete de su libro “Cuerpo, cultura y educación”, el cuerpo aparece en el discurso pedagógico durante las últimas décadas del siglo XX desde enfoques que analizan el lugar que ha tenido en la escuela y desde nuevas perspectivas que emergen por la presencia y visibilización de minorías que replantean principalmente la heterosexualidad como única opción.

En este capítulo el autor muestra cómo en el campo de la pedagogía en las últimas décadas en EEUU, Francia y más tardíamente en España, se producen discursos pedagógicos sobre el cuerpo y que los mismos son transferidos desde las ciencias sociales, desde una hermenéutica. Dentro de esta temática destaca cómo el cuerpo en la escuela ha sido silenciado y puesto a disposición de la inteligencia, ya que se le considera un distractor ligado a la emoción que es necesario controlar desde diferentes técnicas aplicadas en la escuela como la vigilancia, la normalización, la exclusión, la clasificación, la distribución, la individualización, la totalización, y la regulación.

Reconoce que el cuerpo se tiene en cuenta para los primeros años de escolaridad, pero luego se desplaza hacia la mente. Propone el análisis del cuerpo en la frontera donde el binomio normal-anormal lleva a la exclusión y en ocasiones a la producción de cuerpos sin sujetos. Señala cómo la teoría queer dedicada a los campos sexuales no normativos de gays, lesbianas, bisexuales y transexuales GLBT rompe con los cánones de la heterosexualidad y la naturalización de la adjudicación de categorías, estatus y calificativos opuestos a unos y a otros según pertenezcan a un grupo u otro

y, cómo el cuerpo en estos casos es el que opera como detonante de una nueva posibilidad de replantear la construcción de la subjetividad.

En América Latina los textos que trabajan la relación cuerpo escuela en su mayoría se originan desde la educación física, y otros desde la educación inicial, en ellos es una constante la determinación del cuerpo como construcción histórica y la ubicación de su problemática en la época contemporánea caracterizada por la preocupación por alcanzar unos ideales de modelos de cuerpo, y por la simultaneidad de discursos morales disímiles, que comportan prácticas de ayuda y servicio, y otros que promueven la corrupción y egoísmo. Derivados de circunstancias como el manejo del tiempo en términos de eficiencia y productividad, el acceso a la información y el cuestionamiento de la labor de la escuela al respecto, la ley de mercado “La idea de comprar para calmar la angustia existencial, hace que el consumo sea el rey en el sistema capitalista, esto último, unido a la idea de confort y bienestar” (Rodríguez, A. 2005, p.3), la idea de una individualidad que rompe con los vínculos afectivos duraderos, la preocupación por el ambiente, que afianzan unas prácticas corporales centradas en la sensibilidad y el placer y promueven la aceptación de un cuerpo joven. En ese orden de ideas el deporte aparece como un espectáculo que lleva a la fabricación de los deportistas como objetos de mercado. Estos trabajos proponen como alternativas para un manejo del cuerpo en la escuela los trabajos de la pedagogía crítica y de la subjetividad, el cuerpo como espacio de resistencia a la hegemonía cultural y moral dominante, rescate del sujeto como agente de expresión y creación que regule los discursos frente al género, la raza y las minorías. (Rodríguez, A. 2005, p.8).

Entre los autores que trabajan el cuerpo en la escuela en Colombia se encuentra Javier Sáenz quien plantea cómo “La forma-escuela se ha constituido históricamente en escenario especialmente potente de repliegue y despliegue de las fuerzas productoras de las formas ‘normales’ de la

condición moderna” (Saéñz, J. 2007, p.3) y que al hacer un análisis del hilo histórico de la pedagogía occidental muestra cómo esa idea de escuela contempla una idea de cuerpo individual, única y alejada de la vida, y que su fuerza fue tal que la forma escuela, se extendió a otros espacios de la vida como el estado, la iglesia, la familia, ya que como lo afirma “Nadie se crea a sí mismo por fuera del campo de fuerzas que de manera simultánea se dirige a darnos cierto tipo de forma” (Saéñz, J. 2007, p.5).



## **CAPITULO II**

### **MARCO METODOLÓGICO**

#### **EL ANÁLISIS DOCUMENTAL COMO EJERCICIO INVESTIGATIVO**

El análisis documental es un ejercicio investigativo que se caracteriza por tener como fuente de trabajo documentos escritos de diversa índole, por lo que es en este enfoque que se enmarca la presente tesis, ya que su objeto empírico de análisis son 15 de los trabajos de grado presentados por los estudiantes para optar por el título de magíster en el programa de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, y en el de Maestría en Investigación Social de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

La investigación documental permite obtener nuevos documentos en los que es posible describir, explicar, analizar y comparar. En el marco de esta investigación documental, uno de los procesos realizados fue el de la revisión bibliográfica a partir de la cual fue posible la descripción de la idea de concepto construida a partir de los aportes de Deleuze y Vygostky, desde sus respectivas obras “Qué es la filosofía” y “Pensamiento y lenguaje”. Esa lectura permitió ubicar como elementos constitutivos del concepto al problema, al acontecimiento y a los conceptos que le dan un sentido en el plano donde se moviliza. De forma que estos elementos sirvieron para realizar el análisis de cada una de las tesis.

Se realizó además una revisión bibliográfica para determinar las perspectivas que el concepto de cuerpo referido a lo humano se iba a tener en cuenta, esto se hizo desde diferentes autores y se utilizó la idea de concepto para ello. Este paso dio como producto la configuración de tres perspectivas dentro de las cuales era posible agrupar los diferentes conceptos de cuerpo que presentaban los autores, y a partir de ellas visibilizar los conceptos de cuerpo presentes en las tesis. Con la revisión

bibliográfica también se miraron algunos autores que tratan la relación cuerpo - escuela.

A partir de los listados de tesis de postgrado de las universidades públicas de Bogotá mencionadas anteriormente, se hizo un muestreo sistemático para definir cuáles serían las que constituirían la muestra, lo que llevo a delimitarla a las maestrías de las facultades de educación, por la rigurosidad en el aspecto investigativo y por tener más probabilidad de encontrar trabajos referidos al problema de investigación.

Del anterior proceso se obtuvo un total de doscientas ochenta y ocho tesis, a las cuales se les hizo una revisión desde la presencia del concepto de cuerpo, utilizando para ello el índice, introducción y metodología, y en los casos en que lo contenían, la justificación y el RAE. Se halló que de ellas ciento veintiún hacían referencia al cuerpo en su acepción de lo humano.

Con ese grupo de tesis se hizo una nueva revisión con el filtro de tener presente en su contenido la relación cuerpo - escuela, para lo cual se hizo una lectura general de cada una. Obteniendo finalmente las quince tesis con las que se procedió a realizar el registro analítico de cada una sobre la base de la idea de concepto y de los conceptos de cuerpo.

Finalmente se efectuó una síntesis comparativa de las tesis desde los conceptos de cuerpo y los conceptos asociados, se trabajó en las conclusiones la relación cuerpo - escuela desde lo encontrado en las tesis a partir de lo planteado por los autores revisados en el marco teórico y se sugirieron algunas posibilidades desde el producto de todo el ejercicio investigativo.

En el cuadro que se presenta a continuación, se muestra la síntesis del proceso metodológico seguido para el desarrollo de la investigación.

Qué se investiga	Cómo	A través de qué	Instrumentos
La idea de concepto	Síntesis bibliográfica Pensamiento y Lenguaje. ¿Qué es Filosofía?	Describir el concepto y los nexos establecidos por Vygostky y Deleuze	Ficha de lectura bibliográfica
Los conceptos de cuerpo	Síntesis bibliográfica de autores como: Foucault, Le Breton y Planelle	Sistematización bibliográfica	Fichas de lectura bibliográfica
Tesis de Postgrados, Universidades Pedagógica y Distrital de Bogotá, Facultades de Educación	Muestreo sistemático	Revisión de RAE, introducción, índice	Listado de tesis
Tesis de Postgrado referidas al cuerpo	Muestreo sistemático	Lectura a partir de la relación cuerpo - escuela	Fichas de tesis
Tesis de Postgrado referidas a la relación cuerpo - escuela	Muestreo selectivo	Sistematización de cada una a partir de unas preguntas orientadoras	Registro analítico
Elaboración del informe final	Análisis a partir de los conceptos	Registro analítico de cada tesis	Informe final

Cuadro 1. Proceso metodológico seguido para el desarrollo de la investigación

Es necesario aclarar que las referencias citadas por los autores de las tesis, han conservado su formato de presentación.

## PROCEDIMIENTO

Para los registros analíticos se seleccionaron 15 tesis que contienen la relación cuerpo – escuela de interés para este estudio. De la Universidad Pedagógica Nacional se tomaron 8, estas son: Las representaciones sociales de cuerpo y su incidencia en los procesos pedagógicos, Papel que los maestros/as le asignan a la relación de la escuela y su quehacer con el contexto, Factores asociados al maltrato infantil y las Representaciones Sociales en torno a éste, ¿Qué hace el maestro en la escuela y qué piensa de su práctica cotidiana en la institución escolar?, ¿“A LO BIEN”? Representaciones de lo femenino y lo masculino en jóvenes escolares de dos colegios del Sur de Bogotá, Violencia y socialización en la escuela, La

educación artística como eje articulador del currículo de la Norma María Montessori en la ciudad de Bogotá, La danza y su voz. Construcción de criterios para la elaboración de un currículo de danza clásica, Representaciones del maltrato infantil.

De la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, se tomaron 7, estas son: El caso del programa hogares comunitarios del ICBF, Los niños y la experiencia en la ciudad: Pedagogía para la participación ciudadana, Estudio de los factores de salud en la población infantil de hogares comunitarios de Bienestar y hogares Infantiles pertenecientes a las localidades de Santafe y Candelaria, Realidad y prospectiva de familia de los jóvenes infractores del programa de libertad asistida, Representaciones sociales y autoestima social en el discurso. Estudio de caso con estudiantes en la Universidad Nacional y en Stuttgart (Alemania), La dialéctica del poder en el mundo de los jóvenes y El ambiente educativo escolar, factor estratégico en la formación de valores: El caso Escuela Pedagógica Experimental.

La lectura analítica de las tesis estuvo orientada por la búsqueda de los conceptos de cuerpo y la relación cuerpo – escuela. Las preguntas formuladas para encauzar este proceso fueron: ¿Cómo han abordado la relación cuerpo-escuela?, ¿En el marco de que problemáticas?, ¿Qué conceptos definen sobre cuerpo? y ¿Qué conceptos se encuentran asociados?

Las voces de las y los autores van a ser tomadas con frecuencia y se resaltan entre comillas y con letra cursiva. Las voces que las y los autores traen de las poblaciones con quienes realizaron su investigación también se ubican entre comillas y con letra cursiva, pero tienen un tamaño menor para diferenciar unas de las otras.

### CAPITULO III

## REGISTROS ANALITICOS DE LA RELACION CUERPO-ESCUELA

A continuación se presenta el registro analítico de cada una de las tesis seleccionadas, desde las cuales se estudia la relación cuerpo-escuela.

Tesis 1: Jiménez Cabrejo, G. E. (1997). *Las representaciones sociales de cuerpo y su incidencia en los procesos pedagógicos*. Maestría en Educación: Énfasis en Educación Comunitaria. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

*“La experiencia corporizada representa la materia prima a partir de la cual emergen las cualidades cognitivas superiores que son las que entran en juego para discernir acerca de la condición ética de unos u otros comportamientos”.*  
Fernando Bárcena y cols.

#### *Problema*

La autora de este trabajo de grado toma como punto de partida “*la discriminación sexual, la condición marginal de género y en general todo tipo de injusticias hacia sectores o grupos minoritarios*”, así como su experiencia particular, especialmente la vivencia al interior de su familia.

En el proceso investigativo se encuentra con la presencia de problemáticas como el maltrato infantil, el maltrato hacia la mujer, una situación legitimada y, muertes violentas que hacen parte de la cotidianidad. Con estos elementos se cuestiona el papel de la mujer como blanco de todas las posibles formas de violencia.

Este estudio del cuerpo realizado desde la perspectiva pedagógica intentó avanzar sobre reflexiones relacionadas con los complejos procesos de conformación de la identidad individual y colectiva. De igual forma, intentó comprender los sistemas de transferencia de valores y actitudes a partir del cuerpo.

Según la autora “para descifrar los elementos histórico sociales que han determinado formas de interacción entre los sujetos, con el objeto de romper con el círculo vicioso y trabajar en el desarrollo de procesos comunitarios que impliquen una reelaboración de las relaciones cotidianas

necesarias para un proyecto social alternativo que ayude a superar la cosificación del cuerpo y las formas de violencia que de ella se derivan. En esta compleja imbricación cuerpo-imagen-género-relaciones de poder, puede encontrarse la clave que permita explicar, por lo menos parcialmente, el fenómeno de la violencia cotidiana”.

Es así como la reflexión pedagógica debe apropiarse de referentes como el cuerpo,

“intentando vigorizar procesos reconstructivos a fin de configurar identidades con intereses e intencionalidades que permitan que el sujeto-a recupere o constituya sentidos diversos del mismo para que en el escenario del conflicto social tenga mejores posibilidades de negociación y por tanto de transformación. El trabajo se centró en mostrar evidencias de un cuerpo condicionado, texto donde se inscriben tanto los discursos como las experiencias”.

Sin embargo, se considera que los individuos también poseen la posibilidad de potenciar reinscripciones corporales y el espacio educativo es propicio para ello.

Se parte de un cuerpo-objeto que permite la manipulación de todas las esferas que lo involucran;

Se hace necesario “trabajar por la construcción de cuerpos-sujetos capaces de insertar fisuras dentro de la hegemonía cultural dominante, que permita crear condiciones de reflexión acerca de la propia subjetividad y de la manera como se incorporan en ellos las relaciones sociales”

### *Acontecimientos*

La cultura se presenta con sentidos y significaciones diferentes, variadas interpretaciones y resignificaciones, elementos que se apropian a través del lenguaje y se hacen visibles en el trabajo que las madres comunitarias realizan con los niños. La imagen corporal es mediadora de las relaciones intersubjetivas y tiene profundas repercusiones en el mundo de la vida, pues más que la forma material de existencia, es la conjunción de un sinnúmero de representaciones que dan sentido y guían la acción humana.

“El fenómeno colectivo de los nacimientos, el envejecimiento, la mortalidad, no es un fenómeno estético sino mediado e interpretado culturalmente”. Las condiciones de vida, los mitos, creencias y valores van estructurando socialmente representaciones de cuerpo de acuerdo a ciertas lógicas y concreción de saberes, conocimientos que prefiguran actitudes sobre sí mismo y los demás en formas específicas de mentalidad, que se transfieren cotidianamente en los diversos espacios de socialización.

El entramado orgánico – funcional que aparece en primer plano, tiene tras de sí una representación, construida a partir de las condiciones concretas en que transcurre una sociedad particular, de manera que descifrar la concepción que tiene un grupo humano sobre el cuerpo es ante todo descoser la trama de relaciones económicas, sociales y políticas que lo sustentan.

#### *Los conceptos o ideas*

Identidad. Los aprendizajes que se llevan a cabo en relación con la construcción de la identidad a partir de los roles en los primeros años de vida tienen un peso incalculable en la medida que poseen una carga afectiva alta por cuanto provienen de la familia y dan cuenta del mundo de una manera particular.

La relación inicial que se establece con el propio cuerpo es decisiva para el desarrollo integral del individuo por cuanto representa la base sobre la cual se edifica la identidad. Para entrar en el proceso de configuración de la autoimagen se requiere inicialmente un reconocimiento físico (táctil) de la corporeidad y en segunda instancia una relectura (comparación) con otros seres que le permita encontrar diferencias y similitudes. Sólo en la medida en que reconoce físicamente a los demás puede reconocerse a través de ellos.

Subjetividad. “La experiencia de vida es sello indeleble y materia prima de la subjetividad, moldeando una geografía particular que conlleva un

cuerpo vivido, sentido y pensado, expresado en forma de pensamientos, lenguajes y acciones”.

**Poder.** Se relaciona con el discurso político. El aumento de dominio sobre el propio cuerpo genera a la vez la obediencia de otro, la domesticidad, el sometimiento y por ende, la pérdida de control sobre sí.

**Género.** Para este trabajo la autora parte del presupuesto de que el espacio familiar y escolar son piezas claves en la constitución de la identidad de género. La distribución de los roles y el cumplimiento de normas son los dos elementos decisivos en la diferenciación de género.

**Representación.** Cada cultura representa y por tanto vivencia el cuerpo de manera distinta. Según López<sup>2</sup> citado por la autora:

“las concepciones que se forman acerca del cuerpo son meollos receptores, ordenadores y proyectores de las esferas físicas y sociales que los envuelven. El estudio de las concepciones debe partir de las sociedades que los crean y recíprocamente, puede dar cuenta del mundo natural y social en que los creadores han vivido”.

**Socialización.** Se reconoce que en la vida cotidiana las acciones de socialización y educación hacen énfasis en el control sobre el cuerpo. El ingreso y la aceptación primaria del individuo en comunidad, se establece precisamente a partir de ciertas pautas de regulación corporal, en términos de su adecuación a los contextos. Se puede afirmar que el propósito de todo proceso educativo y de socialización actúa sobre la corporeidad a fin de regularizarla y armonizarla para posibilitar su interacción con otros cuerpos.

El hogar es un espacio crucial de producción y reproducción simbólica de los códigos básicos de relación con los otros-as. El espacio escolar refuerza permanentemente los aprendizajes del hogar ya que aunque en ocasiones cambia la forma, de fondo se comparten las mismas pautas.

---

<sup>2</sup> LÓPEZ AUSTIN, Alfredo. (1984). Cuerpo e ideología. Universidad Nacional Autónoma de México



## *En relación al concepto de cuerpo*

### La niñez y la adolescencia

#### 1. Los procesos biológicos femeninos

*La menarquía “No tuve quien me orientara ni en mi casa ni en la escuela, me tocó sola irme dando cuenta de las cosas y aprender como manejar lo que me sucedía”<sup>3</sup>*

Se espera que la enseñanza sobre lo que se espera o no que se haga con el cuerpo venga de alguien mayor como figura a la que se le asigna mayor conocimiento y experiencia. Se mencionan dos lugares importantes de socialización: la casa y la escuela, los cuales se reconocen como relevantes en el proceso formativo del sujeto. En otros testimonios se logra evidenciar que falta información adecuada sobre este proceso que no es asumido como una condición natural de la mujer, se le asigna el calificativo de enfermedad y se relaciona con el embarazo, no como momento a partir del cual se inicia la posibilidad de concebir una nueva vida sino como el riesgo de quedar en ese estado cuando una relación sexual se hace estando presente el sangrado.

*El embarazo. “A mí me decían que cuando uno no se hace respetar de los hombres es cuando queda embarazada”*

La autora enfatiza en varias ocasiones que las mujeres que hicieron parte de la muestra son creyentes –aunque no todas practicantes-. La idea de base que sustenta este testimonio puede estar relacionada con las creencias que profesan, en las que se puede advertir una mirada del cuerpo como algo sagrado y por tanto, el contacto físico con personas del otro sexo es restringido y si se dan, están mediadas por la prevención y el recelo. El embarazo se percibe como un castigo para quien accede al amor sin la debida autorización.

---

<sup>3</sup> Entre comillas se encuentran los testimonios recogidos por la autora del trabajo a través de las historias de vida.

## 2. Las sensaciones corporales

*El desnudo y el conocimiento del cuerpo. “Yo nunca he visto mi cuerpo totalmente desnudo, ni el de mi esposo, solo a mis hijos cuando pequeños, en mi infancia la casa no tenía espejos ni nada de eso y estar desnuda solo se permitía para ir a bañarse, de lo contrario a taparse porque lo castigaban a uno si se miraba o se dejaba mirar de los demás”*

*“Yo miraba mi cuerpo cuando me vestía y me bañaba pero era una curiosidad sana, no me tocaba, solo mirar porque decían que tocarse era malo, uno se desarrollaba muy rápido y quedaba enano”*

*“Yo tenía mucha curiosidad por conocerme el cuerpo y a veces me tocaba por todas partes, pero era a escondidas porque tocarse daba vergüenza, era malo que lo vieran a uno reconociendo su cuerpo”*

*“Solo sentí curiosidad de mi cuerpo como a los once años cuando me empezaron a salir los senos, bellos en las axilas y yo me tocaba y me preguntaba ¿ero por qué yo me estoy volviendo así? Me daba pena porque un señor me miraba los senos y me decía cosas groseras, entonces yo me los escondía”*

Se encuentra una fuerte idea moral sobre la exploración del cuerpo, aún siendo el propio. Tocarse es visto como algo pecaminoso. Nuevamente la idea de crecimiento y cambio corporal no es asumida como algo natural ya que no se tiene el conocimiento sobre ello y la curiosidad es vista como algo negativo por los adultos. Según el reporte de las mujeres, su cuerpo es totalmente desconocido.

*Masturbación. “El cuerpo no se debía mostrar y mucho menos tocar maliciosamente”*

*“Si uno se tocaba para reconocerse y le daban sensaciones ricas, uno las disfrutaba pero después se sentía mal”*

*“A mi me decía mi mamá que tocarme el cuerpo era pecado”*

*“Una vez mi papá me encontró tocándome el cuerpo y me dio una paliza impresionante”*

El placer se reconoce mezclado con vergüenza y culpa como emociones que se hacen presentes por la violación de ciertas normas morales. Sin embargo, las mujeres que se “atreveron” a viajar a través de su cuerpo, tuvieron la oportunidad de “saber que más allá de la forma y la localización, tener cuerpo implicaba juegos, pensamientos y sensaciones”.

*Castigo o maltrato. “Mi mamá estaba en dieta y nos puso a hacer unos oficios con mi hermano mayor pero por allá nos pusimos fue a pelear y rompimos algo; yo tenía por ahí 10 años. Se viene mi mamá y me agarra del cabello, me jala por toda la casa, cogió una tabla y me dio por todas partes, en esos momentos deseaba que se me rompiera una pierna o una mano para ver qué iba a hacer ella... ¡porque siempre nos daba unas manos!”*

*“Lo que as recuerdo de mi infancia es que sufría mucho porque mi mamá nos pegaba por todo”*

*“Mi papá nos pegaba todo el tiempo a hombres y mujeres por igual, si decía algo y no le entendíamos nos cogía a golpes por la cabeza y el cuerpo, nosotros decíamos que cuando grandes nos íbamos a vengar de todo lo que él nos hacía porque lo castigaba a uno injustamente, como por desquitar esa rabia que tenía por dentro, como por desahogarse con uno, a él lo habían criado así, a los golpes nos decía”*

*“Mis papas fueron bastante rígidos, nos castigaban duro cuando cometíamos una falta, pero en cierta medida gracias a eso hoy somos personas de bien”*

*“Mi papá nos cogía con un rejo mojado y nos pegaba hasta que nos hacía orinar”*

El cuerpo se percibe como algo disgregado. Esto se evidencia en el testimonio que alude a golpes en la cabeza y en el cuerpo, como si la primera no hiciera parte integral del segundo.

Es importante recordar que uno de los propósitos de la autora consiste en analizar los mecanismos de transferencia de la imagen corporal en las relaciones pedagógicas. En uno de los testimonios se encuentra que el castigo es legitimado como medio de formación funcional y en otro es claro cómo se da la reproducción acrítica de la forma en que se aprendió. El

castigo físico representa entonces una forma corriente de mediación de las relaciones entre padres e hijos, adultos y niños. “Como el golpe se hace cotidiano en el espacio familiar termina por soslayar la corporeidad, en la cual se van inscribiendo con sangre los códigos de la violencia que posteriormente serán usados con propios y extraños como único lenguaje posible”

En este sentido, reconociendo que las vivencias de la infancia se inscriben en el cuerpo y son determinantes, valdría la pena cuestionarse, reflexionar y actuar sobre este aspecto para que las páginas nuevas que se construyan tengan otros matices distintos al dolor.

*Abuso sexual: “Cuando yo tenía como 8 años el marido de mi hermana me cogió y me llevó para una pieza y me desnudó, yo lloraba pero él me tapaba la boca con la mano, yo pensaba que me quería matar, él me violó varias veces pero nunca hablé porque él me amenazaba... sentía siempre mucho miedo”*

*“Mi mamá nos contó que cuando ella era joven mi papá que era un trabajador de finca la cogió y la violó, pero después de un tiempo se casó con ella”*

En los relatos la mayoría de las mujeres está presente el abuso sexual en la niñez, como experiencia propia o percibida en personas muy cercanas a ellas. En ocasiones se presentó en forma de seducción, en otras, con acceso carnal violento.

La edad en que se llevó a cabo el abuso estuvo sobre los ocho años, fue realizado en la mayoría de los casos por un familiar que se aprovechaba de la actitud asumida por las niñas de completo hermetismo frente al hecho. Se encuentra que el sentimiento de impotencia ante tan repudiado evento las acompaña aún, sintiéndose indefensas ante la situación de maltrato permanente de sus parejas y asumiendo absoluto silencio. “Se desencadena un círculo vicioso que parece no tener salida porque tanto callar como hablar

resultan igualmente peligrosos en un contexto donde los infantes en general son ignorados, lo que los hace más indefensos”

En el abuso sexual y las primeras experiencias sexuales se observa un cuerpo maltratado. El placer y el goce no sólo es visto como algo negativo, como pecado, sino que es fuertemente castigado cuando se trata de la mujer, lo que indica la presencia de una clara discriminación de género que acentúa aún más la condición de maltrato.

### 3. La sexualidad femenina

*Las primeras relaciones sexuales. “...Una tarde llegó a las caucheras y mi papá me dijo él viene por usted. Yo no quería irme pero mi papá me obligó. Por la noche me llevó al monte y allá tuvimos la primera relación, yo no sentí nada, solo miedo y dolor, no sabía nada de eso, solo tenía 14 años, al principio lo rechacé pero después me encariñé”*

La autora resalta que se da la situación en las mujeres que “siendo apenas adolescentes se ven obligadas a establecer lazos maritales con personas que sus padres escogen sin contar con su opinión, haciendo que estas primeras experiencias sean traumáticas y desagradables y debilitando su capacidad de ser autónomas en relación con su cuerpo en posteriores momentos de la vida, ya que el delegar en otros la toma de decisiones se va constituyendo con el tiempo y de manera sutil en una característica femenina”.

### 4. Identidad de género

*Los padres y las formas de relación. “Lo que más recuerdo de mi papá es que le pegaba mucho a mi mamá, por cualquier cosa cogía una peinilla y le daba hasta el cansancio, a mi me daba pesar con mi mamá porque ella siempre trabajando...”*

*“Nunca conocí a mis padres, viví con mis tíos pero yo a ellos no les importaba, solo vivían pendientes de que hiciera el oficio y que trabajara, no me miraban como alguien de la familia...”*

Se encuentra un cuerpo que se reconoce solamente por su capacidad de producir; cuerpo objeto, que interesa solamente por la utilidad que presta; cuerpo obediente que no recibe ningún estímulo por cumplir con lo que se le exige, solamente deja de recibir castigo.

*Los hermanos-as y las formas de relación. “Nosotros vivíamos en una finca y allá todo el día la pasábamos juntos jugando, hasta que fuimos creciendo y las cosas cambiaron”*

La autora comenta que “las relaciones de las mujeres con sus hermanos-as fueron variadas: Algunas por ser las mayores tuvieron que asumir el papel de mamás, a través del cual reproducían comportamientos típicos asociados no solo a los oficios domésticos sino a la escasa comunicación entre padres e hijos y a la posibilidad de castigar que les otorgaba su calidad de madre sustituta”. Nuevamente se resalta el carácter repetitivo que se va fomentando en las relaciones, las cuales se caracterizan por el aprendizaje alcanzado al interior del hogar.

### *La juventud y madurez*

#### 1. Los procesos biológicos femeninos

*La menstruación. “La sangre que sale cuando uno tiene la regla, es sangre impura y por eso es tan necesario votarla porque así se purifica el cuerpo”*

*“Es una forma de poner en orden el cuerpo porque se deshace de los excesos a través de esa sangre”*

*“Es una forma de descargar la energía sexual, por eso a los hombres le dan más ganas de tener relaciones, en cambio las mujeres no tanto porque la regla les ayuda, da descanso”*

Algunas mujeres en sus relatos dejan ver la función que le otorgan a la menstruación como canalizadora del deseo. También el carácter de impuro que toma el sangrado, derivado de la idea de “enfermedad” que se aprendió en la niñez, asociada con suciedad. Es una forma de limpiar el cuerpo, de purificarlo.

*El embarazo. “Es una época en que el cuerpo se deforma por el ser que está creciendo adentro”*

*“Es cuando una mujer tiene otro ser dentro de su cuerpo, producto del amor”*

*“El llegar a ser madre es la realización como mujer”*

En esta etapa del ciclo vital es donde se da mayor relevancia a la maternidad que representa la realización femenina con la capacidad de reproducir vida. Además de ello, el embarazo se concibe como una alteración del cuerpo producto del nuevo ser que crece dentro de ella.

*La menopausia. “Es una etapa donde uno se pone de mal genio, agresivo porque no descarga el organismo”*

*“Es la llegada de una época difícil porque uno se siente viejo, inútil, triste y solo”*

La idea de impureza del cuerpo por no poder sangrar se mantiene. Se reconoce que el cuerpo envejece, que en él se inscriben el paso de los años, cuerpo que se envejece, se cansa y ya no tiene posibilidades de recuperación.

## 2. Las sensaciones corporales

*El desnudo y la masturbación. “He tenido algunas experiencias de masturbación, por que no lograba con el hombre lo que quería, me da vergüenza esa situación”*

*“No sé realmente lo que pienso, a veces me parecería terrible tocarme pero al mismo tiempo pensaba por qué si el cuerpo es mío, pero también digo, lo del*

*hombre está hecho para la mujer y lo de la mujer para el hombre, entonces eso no está bien hecho”*

*“No conozco a mi esposo desnudo ni el a mí, a mi me enseñaron el respeto y el pudor...”*

Se presenta ambivalencia entre las sensaciones reales que pueden experimentar las mujeres al explorar y permitirse sentir su cuerpo, vivirlo, y el aprendizaje de ciertas normas morales que han instaurado la idea de que tocar su propio cuerpo es sinónimo de suciedad, algo indebido y pecaminoso.

En la relación de pareja no es corriente la exploración visual de los cuerpos y la sensación táctil es reducida fundamentalmente a los genitales. No se deja espacio para el juego erótico y el goce.

### 3. Identidad de género

*Relaciones de pareja. “Yo le dije: Tan bobo usted lo que se pone a pensar, entonces me agarró a puños y cachetadas, cuando pude saqué la mano y también le pegué, empecé a gritarle que si él creía que me había ido del lado de mi familia que me maltrataba, para venirme con él a que hiciera lo mismo, que no señor, y como loca le pegaba también y nos dimos duro; desde ese día empezamos a golpearnos feo, por cualquier cosa me tira, siempre me da más duro peor yo al menos intento defenderme”*

Las relaciones de pareja están caracterizadas por el maltrato. Algunas mujeres reconocen que han deseado irse del lado de los hombres con quienes conviven pero algunos temores han impedido materializar esa decisión.

*Roles. “La gente cree que ser mujer es ser buena mamá y esposa, que uno tiene que cumplir con todas las exigencias de los hijos, el tiempo ya no es de uno sino de ellos y del marido, todo en función de otros, no de uno mismo”*



*“Las mujeres estamos hechas para cosas delicadas, más suaves, debemos ser femeninas, arreglarnos bonito, el trabajo con los niños es el más cercano a las cualidades de la mujer”*

Dentro del mismo grupo de mujeres algunas legitiman la idea de que ser madre identifica la realización femenina. El trabajo que desempeñan – hayan optado voluntariamente por él o no- perpetúa la característica de estar siempre pendiente de otros, aunque no quede espacio para sí misma.

*Autoimagen. “Cuando joven era menos gorda y barrigona pero nunca me dijeron que era bonita, el primero que reconoció algo bonito en mí fue mi primer marido que decía que yo tenía ojos bonitos, por eso me enamoré de él. Yo realmente nunca pienso en mí, en arreglarme o cuidarme porque no solo me hace falta tiempo sino plata”*

*“Soy muy vanidosa como todas las mujeres, me gusta arreglarme, pintarme el pelo, hacerme masajes y pintarme la cara, si una mujer no se cuida, ningún hombre la voltea a mirar, entonces para no vestir santos uno tiene que volverse atractiva”*

*“Mi abuela decía que las mujeres nos dividimos en dos: Las pintadas y las feas, como quería quedarme sola, aprendí a pintarme, pero eso no me impide que sea buena mamá y buena esposa”*

En la imagen que las mujeres tienen de sí misma intervienen varios aspectos: El primero hace referencia al sentimiento de carencia permanente de cosas para el disfrute personal o social; el segundo, a la ausencia de autocuidado, de interés por mantener y mejorar su imagen.

*“El cuerpo desde un sentido estético no tiene razón de ser, bien sea porque no se aprendió o porque no es posible ocuparse de él... En general, se es ante todo madre, lo cual significa renuncia a sí mismo y sacrificio por los demás, pero se ignora que el ser mujer implica también el rescate de las propias necesidades” (La autora de la tesis)*

El concepto de belleza que las mujeres manejan está permeado por lo establecido por la sociedad de consumo: Rostros que requieren de maquillaje para mejorar su apariencia.

#### 4. Género y pedagogía

*Crianza de los hijos-as. “En algunos momentos me dan las locuras que le daban a mi mamá, cojo la niña y por cualquier cosa le doy una manos, pero al momento pienso en lo que yo sufrí y me arrepiento”*

*“Cuando era pequeñita sufrí mucho y no quiero que mis hijos pasen por lo mismo, entonces trato de no maltratarlos, de toda maneras cuando estoy de mal genio les pego pero no con ira, no como para matarlos”*

Al igual que las mujeres fueron formadas a través del castigo, lo asumen como una manera natural de formar que siempre debe estar presente cuando los hijos han realizado algo indebido; además se especifica que se hace de una manera prudente, solo para dejar marcas en el cuerpo, no para anularlo.

*Educación sexual a los hijos-as. “Yo hablo mucho con mis hijos sobre todo con las mujeres, les explico de los peligros que tienen y cómo cuidarse ante ciertas circunstancias para que no vayan a fracasar tan rápido”*

Al parecer la relación de pareja o el embarazo se asume como un fracaso que tarde o temprano se va a dar, lo que como madres procuran es que no se dé en sus hijos-as a corta edad. Se resalta la idea de cuidado del cuerpo, posiblemente sustentada en el temor expresado anteriormente.

*Manejo de la curiosidad infantil. “Si a alguno de mis hijos lo encuentro tocándose el cuerpo, hablaría con él para que lo haga una vez como una experiencia pero no lo tome como una costumbre porque si le queda gustando así se queda”*

#### La actitud de las mujeres

“frente a los hijos-as que exploran su cuerpo parece en principio más abierta en relación con su propia experiencia, pero realmente sigue siendo un problema porque las enfrenta con muchos elementos aprendidos en la infancia, la exploración táctil continúa viéndose como algo pecaminoso pero la idea aparece disfrazada. No hay problema con que se toquen

pero... que no las-os vean, que no se vuelva costumbre, que no se lastimen, que las niñas resguarden su virginidad” (La autora de la tesis)

*Normas escolares frente al cuerpo. “El jardín está organizado para que los niños tengan su propio baño separado de las niñas, aunque son muy pequeños, los padres ponen problemas si se dejan juntos”*

*“Uno tiene la obligación como educadora de enseñar a los niños desde chiquitos, por eso aquí no permitimos que los niños sean bruscos con las niñas, entre ellos pueden jugar pero a las niñas las deben tratar con suavidad porque son más delicadas, tampoco permitimos el uso de malas palabras, está prohibido entrar al baño que no le corresponda ni que vaya más de uno porque no se puede controlar lo que hacen”*

*“No nos gusta que los niños se estén cogiendo a cada rato, cuando alguna ve eso les llama la atención, cómo vamos a permitir que un niño se esté cogiendo con otro niño o que jueguen a pintarse las uñas o la cara...”*

En el contexto escolar es necesario tener el cuerpo controlado a través del cumplimiento de ciertas normas que garanticen el orden. El rechazo por el contacto físico que las madres aprendieron desde su infancia, sigue presente en las enseñanzas-prohibiciones que ahora realizan en su labor como educadoras, en la que hacen una clara distinción entre hombres y mujeres.

## 5. Percepciones e imágenes alrededor del cuerpo

*Significado del cuerpo. “El cuerpo es todo, sin el no podríamos existir, sirve para trabajar, hacer oficio, tener hijos y gozar la vida”*

*“Es vida pues todos venimos del cuerpo de la madre que nos engendró”*

*“El cuerpo es lo que nos permite sentir el dolor y la alegría”*

*“El cuerpo es el reflejo de Dios ya que nos hizo a su imagen y semejanza”*

El cuerpo es considerado vital bien sea porque se asocia a la posibilidad de hacer (trabajar, hacer oficio), de sentir (dolor, alegría, goce) o de expresar (amor, vida, espiritualidad).

Su significado está muy relacionado con el contexto en el que se habita, si es rural o urbano. En el primer caso la analogía que se hace es del cuerpo con una planta, en el segundo con una máquina, quizá por la posible relación que se establece con el trabajo en el que el cuerpo se toma como un instrumento que debe producir. Como bien lo especifica la autora

“los contextos culturales y los individuos van ordenando y estructurando a partir de lógicas, prácticas, conocimientos y valores particulares, imágenes y actitudes sobre si mismo y los otros, asociadas a una maneras específicas de comportarse y que socialmente determinan a su vez, relaciones de poder entre los seres humanos, es decir, posibilidades de ser”. (La autora de la tesis)

*Partes que se consideran más importantes. “Los brazos y las manos”, “los ojos”, “las piernas”, “el cerebro”, “la cabeza” y “el corazón”.*

En orden de importancia, las manos y los brazos son las partes que tienen mayor relevancia puesto que representan la posibilidad de trabajar. Los ojos dan la posibilidad de ver, de aprender a trabajar y defenderse. Las piernas permiten el movimiento autónomo. La cabeza es asociada con la inteligencia y la capacidad de decidir. El corazón es el motor del cuerpo, si falla, éste se muere.

La postura biológica se hace presente en la mayoría de aspectos indagados haciendo del cuerpo un objeto y generando una relación instrumental con el mismo. Entre ellos se encuentran la menarquia, la menstruación, la menopausia, el embarazo que hacen referencia a un cuerpo reproductivo. Desde esta misma perspectiva el cuerpo ha sido entendido como una serie de órganos y sistemas que generan en su interacción una función, una dinámica corporal. Se asigna un valor distinto a cada una de las partes y no se percibe una asociación entre sí.

Tesis 2: Páez Silva, A. (1999). *Papel que los maestros/as le asignan a la relación de la escuela y su quehacer con el contexto*. Maestría en Educación: Énfasis en Educación Comunitaria. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

*“Dependemos de una manera íntima del cuerpo para actuar, para percibir, para escuchar, para ver el mundo y para decidir en la vida”.*  
Fernando Bárcena y cols.

### *Problema*

Con este estudio se pretendió explorar el papel que los maestros/as, le asignan a la escuela, a sus prácticas y a su relación con el entorno social. El abordaje se hace a través de tres preguntas: ¿Qué papel le asigna el maestro/a a la escuela?, ¿Qué papel le asigna el maestro/a a su propia práctica?, ¿Qué papel le asigna el maestro a la relación de la escuela y su quehacer con el contexto? Acerca de cada pregunta se indagaron diferentes aspectos. Sobre la primera pregunta se tuvo en cuenta: La escuela, los roles, las relaciones, los conocimientos, los procesos de aprendizaje; para la segunda pregunta: El quehacer cotidiano del maestro/a, cómo se construye el conocimiento, el proceso de aprendizaje de los niños/as, el modelo pedagógico, el manejo de conflictos, el aula de los valores; y por último, para la tercera pregunta se indagó sobre: El barrio, la ciudad, el país, las instituciones, la familia de los niños/as, la realidad histórica, el contexto general.

Las dos escuelas de Fe y Alegría que participaron del estudio están ubicadas en sectores populares marginados. Hay una relación de vecindad y apoyo con la comunidad y las instituciones que están a sus alrededores. Existe una intención clara de conectarlas con su entorno geográfico inmediato, para suplir las necesidades del mismo desde lo educativo. Sin embargo, no se evidencia la manera como se actualiza lo local a lo nacional y mundial, desde una perspectiva de compartir las experiencias pedagógicas

cotidianas ni el significado de la educación para el maestro/a, para buscar apoyo a su trabajo, para modificar sus experiencias. El maestro/a se percata de lo que sucede en su medio social y se interroga, pero no aparece cómo se articula esa realidad desde una perspectiva pedagógica que permita relacionar la escuela con el contexto.

El autor afirma que esta falta de conexión entre lo que sucede en el entorno inmediato y la institución educativa, no sólo se da en las dos con las cuales trabajó “sino también muchas escuelas que a través de lo que construyen cotidianamente están reflejando aquello que excluyen o incluyen en el mundo escolar”.

Además, paradójicamente aunque se trabaja con el cuerpo, la mirada que se hace del mismo se reduce a la necesidad de su disciplinamiento, docilidad y obediencia, como elementos implícitos y necesarios para el desarrollo de las actividades al interior de la institución educativa.

### *Acontecimientos*

Se trata de una escuela donde el/la maestro/a va a trabajar y permanece la mayor parte del tiempo, realiza una serie de hábitos y actividades como: Saludar, normalizar a los niños, entregar las guías y desarrollarlas, compartir el descanso con los niños/as, informar a los padres acerca del rendimiento académico de sus hijos/as, trabajar en equipo, planear y llevar a cabo las acciones que favorezcan el aprendizaje y la formación integral, a través del respeto y la disciplina. Las rutinas son repetitivas y muchas veces desprovistas de significado, se recuerda la presencia del cuerpo cuando se tiene que enfatizar en su silenciamiento más no para su construcción o para darle voz activa en el proceso educativo.

La manera como el/la maestro/a concibe la escuela y la organiza indica que las prácticas pedagógicas están centradas en el desarrollo de los valores y actitudes, como elementos fundamentales que deben acompañar al

niño/a en su proceso de formación durante toda su vida. Esto es significativo como propósito e ideal de la educación, en consonancia con uno de los fines que la sociedad le asigna a la escuela: “Educar para la vida”. Sin embargo, desde las interacciones y las relaciones escolares, no se evidenciaron los procesos que subyacen a la interiorización de dichos valores y su actualización en el diario vivir. Es de suponer que la práctica pedagógica está matizada por las concepciones y valores que los maestros consideran relevantes; en este sentido, si para ellos cobra especial importancia el cuerpo, esto será transmitido a los estudiantes a través del lenguaje y sus posibilidades y, desde luego, el caso contrario también tiene cabida.

Esta circunstancia se evidencia con mayor claridad en los siguientes aspectos que resalta el autor de la tesis:

- 1 La dificultad en abordar el conflicto como una manera de propiciar la negociación de sentidos y significados en los procesos de socialización y regulación de las interacciones cotidianas escolares.
- 2 El aula es un espacio donde predomina el desarrollo de las guías de trabajo en un ambiente de concentración y disciplina, sin que se evidencie la manera como se construye el conocimiento, desde los pre-saberes de los niños/as, sus intereses y necesidades, aunque se mencione que hay un respeto por sus ritmos de aprendizaje.

### *Los conceptos o ideas*

Normalización. Se entiende como sinónimo de respeto, ambiente de disciplinamiento de los cuerpos necesario para que el maestro pueda impartir su labor.

Socialización y roles. Los procesos de socialización están mediados por las relaciones y los roles que cada miembro de la comunidad desarrolla. Por ejemplo, el docente es quien ordena, disciplina y conduce; el estudiante es quien obedece, sigue instrucciones y aprende.

### *En relación al concepto de cuerpo*

El autor hace referencia a que se encuentran trabajos de maestros, algunos documentados y publicados, otros anónimos pero igualmente ricos en posibilidades que expresan la diversidad de prácticas, propuestas y búsquedas de todo orden que adelantan los maestros y las instituciones escolares desde hace algunos años. Son trabajos de experimentación, de innovación y de investigación, otras maneras de ser maestro y de hacer escuela que lamentablemente no son difundidas.

Si bien no es posible aún hacer una caracterización de estos trabajos y de la manera como ellos expresan las prácticas escolares actuales -porque además no era el objetivo del presente estudio-, se pueden observar en algunos casos una serie de desplazamientos de la escuela centrada en la transmisión de conocimientos, en el predominio de una sola forma de racionalidad, a la creación de proyectos que giran en torno al afecto, al juego, a la ética, la estética, la lengua, el “cuerpo”; distintas formas de expresión, otras aproximaciones al conocimiento, la imaginación, el pensamiento, desdibujamiento de los espacios rígidamente demarcados que han caracterizado la escuela centrada en “asignaturas”, distintas aproximaciones de escuela con respecto a los espacios sociales y culturales en los cuales inscribe su práctica”

Por lo anterior, una labor ineludible será esculcar esas otras alternativas educativas que han ido surgiendo como respuesta a los cambios de la sociedad van configurando. Sería valioso por ejemplo, conocer qué proyectos sobre cuerpo se proponen, con qué conceptualización sobre el mismo, intencionalidad, actores involucrados, bajo qué concepto de escuela.

Será necesario que el aula como espacio de conocimiento compartido se replantee la concepción de la escuela y la función del maestro como facilitador de la aparición del contexto de comprensión común y de aportar



instrumentos procedentes de la ciencia, el pensamiento y las artes para enriquecer dicho espacio de conocimiento compartido.

El papel que le asigna el maestro/a a la escuela

*La escuela espacio para la Normalización del niño/a. “Aunque existe un clima de armonía, éste hace parte de la ‘normalización’ impartida en la escuela. La normalización se entiende como la organización basada en la disciplina, la cual debe garantizar un clima propicio para poder trabajar y dejar trabajar al otro, eso es el respeto. Esa manera de conducirse el niño/a en el espacio escolar, lo debe dotar, para comportarse de una manera autónoma y responsable en la vida, lo que pareciera en este caso es que en muchas ocasiones la normalización termina siendo una normatización entre el maestro/a – alumno/a”*

La normalización se asume como sinónimo de respeto. Se evidencia una contradicción en la formación de sujetos autónomos que esperan lograr los maestros y la manera en que se desarrolla el evento pedagógico.

*Se ve claramente cuando el maestro va a iniciar el trabajo en el aula, estos para iniciar su labor pedagógica, proceden a normalizar el grupo, diciéndoles, “... nos sentamos todos para empezar (...) ya que es necesario estar normalizados para empezar el trabajo del día”. (...) Cuando los niños están normalizados hay trabajo”.*

La disciplina de los cuerpos, su silencio, su disposición, observada a través de la postura, indica cuándo es posible iniciar la labor pedagógica. Por el mismo testimonio citado, se puede deducir que el aula es un lugar donde no está permitido el goce, la apertura al diálogo, la construcción conjunta de saberes sino que es un escenario donde se instaura una marcada relación de poder.

*“La escuela, aparece como un espacio para la convivencia pacífica, un sistema de regulación de las relaciones sociales escolares que se evidencia a través del diálogo, el saludo, el intercambio, la celebración, la colaboración, el apoyo mutuo y la buena vecindad. Sin embargo, cuando aparece el conflicto, el maestro/a tiene que recurrir al poder que le confiere la escuela, por la vía de la sanción o la*

*imposición. El maestro/a se exaspera y reconoce que se siente impotente para manejar la indisciplina de los niños/as”.*

*“Esta doble tensión que se vive en el espacio escolar entre maestro/a alumno/a es bien evidente. Por un lado se busca que la escuela sea un espacio de relaciones tranquilas y sin sobresaltos, donde el niño/a, debe conducirse de una manera adecuada en el espacio escolar en todas las situaciones a las que se enfrenta cotidianamente; es decir de una manera responsable y autónoma; sin embargo cuando entra en contacto con el maestro/a en el aula, se hacen evidentes las relaciones de poder que tiene que ejercer éste para que el niño/a se comporte adecuadamente. Esto nos muestra la doble tensión entre un modelo de disciplina centrado en unas relaciones sin sobresaltos y un modelo de disciplina que tiene que imponerse verticalmente. Lo que se pretende es entonces formar al niño en las normas del respeto y la responsabilidad, sin embargo no aparece muy claro de qué manera incorpora la escuela el conflicto como parte fundamental de las relaciones sociales escolares para la formación de ese sujeto, teniendo en cuenta además que la mayoría de los niños vienen de situaciones socialmente complejas, resultado de situaciones familiares o socioculturales adversas”.*

La escuela se muestra como una institución socializadora importante en la que no se están impartiendo esos saberes mencionados anteriormente relacionados con la “educación para la vida”, en ella no se aprende a resolver conflictos por ejemplo. Se reitera la ambivalencia entre la posibilidad de formar sujetos autónomos y el marcado disciplinamiento, sometimiento y docilidad que todo el tiempo se le está pidiendo a los cuerpos. A de ser complejo para los estudiantes responder a la doble y paralela exigencia que impone por un lado la disciplina, la sumisión y la estandarización y por otro, la iniciativa, el riesgo y la diferenciación, propios del trabajo autónomo.

El papel que le asigna el maestro/a a sus prácticas educativas

*El maestro en el aula. “Aunque existe en el aula un ambiente de confraternidad, amor, afecto, cariño y respeto en la relación maestro/a niño/a, el rol que desempeña*

*el maestro/a parte de un modelo pedagógico centrado en las relaciones de poder que hace que la actividad educativa esté prediseñada, programada, guiada, contrastada y evaluada por el mismo profesor”*

Tesis 3: Buitrago Borrás, A. M. (2000). *Factores asociados al maltrato infantil y las Representaciones Sociales en torno a éste*. Maestría en Educación: Énfasis en Educación Comunitaria. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

*“Los cuerpos se malentienden frecuentemente, y solo se entienden cuando encarnan el signo que el otro puede leer fantasmáticamente”.*  
Fernando Bárcena y cols.

### *Problema*

Esta investigación se realizó a partir de la inquietud de la autora respecto a la baja aceptación y eficacia de los programas dirigidos a enseñar pautas de crianza, aún estando tan difundidos en todas las comunidades. Al evidenciarse que el maltrato infantil se sigue presentando y que los padres, a pesar de asistir a muchos de estos programas, no modifican la forma de educar a sus hijos, vio la necesidad de conocer qué factores conciben los padres asociados al maltrato infantil. A partir de allí, construye unas categorías que organiza en dos grupos: Los factores predisponentes, como aquellos lejanos en el tiempo; y los factores desencadenantes como aquellos cercanos temporalmente al hecho actual.

También su interés se centró en identificar las representaciones sociales que tienen los padres alrededor del maltrato infantil y de lo que es un niño. Conocer las representaciones sociales cumple una función comprensiva, ya que implica poder comprender por qué los padres pueden maltratar a los hijos, y esto tiene un valor fundamental para poder encontrar soluciones al problema del maltrato infantil.

### *Acontecimientos*

La autora identificó que dentro de las representaciones sociales que tienen los padres alrededor del maltrato infantil está que para ellos *“pegar es educar”*. El castigo físico cumple una función fundamental en la educación, y no es concebido como algo inadecuado, por el contrario, es la forma en que se logra que un niño aprenda a comportarse como la sociedad lo exige. Además encontró que la mayoría de los padres fueron a su vez educados de la misma forma y por ello los padres no ven *“el pegar”* como *“maltratar”*, consideran que tienen derecho a pegarles a sus hijos. En este último aspecto se evidenció que, para muchos de los actores, las representaciones en torno a lo que es un niño están relacionadas con que *“son propiedad de ellos, que son seres diferentes a los adultos en cuanto a derechos, pero similares en cuanto a obligaciones”* y que *“los niños no entienden si no es pegándoles”*.

Adicionalmente, se encontró que en las familias que hicieron parte del estudio, el 97% de los padres tienen discusiones con groserías e insultos y en el 88% se reportan que hay golpes en las discusiones; por lo tanto, la violencia intrafamiliar al interior de estas familias es alta. El consumo de alcohol es un problema igualmente asociado con el pegarles a los hijos y con las disputas maritales.

El término maltrato, tiene un significado peyorativo, pero pegarles al niño no lo tiene. Se observa la arraigada costumbre de pegarles a los hijos con objetos, que finalmente tienen la función de hacerles daño, de utilizar el cuerpo como medio para que la verdad salga a la luz y hacer evidente que el castigo debe ser más fuerte que el delito cometido, como lo plantea Foucault. Según la autora, los reportes de los padres son que el 42% les pega con cinturón y un 14% reportan que utilizan la ortiga y los palos de rosa. El castigo sobre el cuerpo se asume como la posibilidad de que otros visibilicen las consecuencias de hacer *“lo que no se debe”*, es decir, como evento pedagógico.

## *Los conceptos o ideas*

### Maltrato Infantil.

“El maltrato infantil se entiende como toda acción u omisión que entorpece el desarrollo integral de un menor de edad, que lesiona sus derechos, donde quiera que ocurra, desde la intimidad de la familia hasta el contexto general de la sociedad. También se define como toda forma de perjuicio o abuso físico o psicológico, descuido, omisión o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el acoso y abuso sexual, las torturas y los tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes de los que ha sido objeto el niño” (Defensoría del Pueblo, 1997. Citado por la autora de la tesis)

Niño. Los hijos son propiedad de los padres, son seres diferentes a los adultos en cuanto a derechos, pero similares en cuanto a las obligaciones... los niños son seres que “no entienden”, “no sienten”, hay que educarlos y que por ende tienen derecho a actuar sobre ellos como lo deseen.

Socialización. Con énfasis en la teoría del aprendizaje social, en que se plantea que la mayoría de las conductas humanas son aprendidas, ya que las personas desarrollan según las oportunidades y experiencias proporcionadas por su ambiente. Esta teoría se fundamenta en el aprendizaje vicario que plantea que un organismo puede aprender una conducta observando la conducta del otro, y las consecuencias que este recibe para dicha conducta.

Se reconoce que los padres y la escuela son los responsables, en gran medida, de formar personas que tengan todo el potencial necesario para lograr que la sociedad pueda llegar a ser un espacio en donde lo público sea lo esencial, en donde los derechos estén por encima de toda causa y se pueda alcanzar la paz.

La forma como un sujeto comienza su proceso de socialización proviene de su familia, de su crianza, de la manera como fue “educado” por no decir disciplinado. La familia es aquel lugar de donde va a partir todo el

proceso de formación de valores, de actitudes, de creencias, y de las representaciones sociales.

Representaciones sociales. Permiten conocer el pensamiento social, es decir, el tipo de pensamiento que utiliza la gente como miembro de una sociedad, de una cultura, de una comunidad específica, para forjar su visión de las personas, de las cosas, de las realidades y de los acontecimientos que constituyen su cotidianidad. Las representaciones sociales van más allá de una mera opinión, ya que es la concepción que un colectivo se forma de un hecho real y concreto, es la forma como le dan uso y lo simbolizan.

Castigo. Se plantea como una práctica cultural que ha cumplido y cumple una función dentro de la vida cotidiana de los individuos, evidenciando la relación de poder y sumisión.

#### *En relación al concepto de cuerpo*

El castigo trata de formar individuos sometidos. La relación entre el castigado y el que castiga es de sumisión a poder, el agente del castigo ejerce un poder total, que ningún tercero puede venir a perturbar. Esto en parte podría explicar el hecho de que a pesar de los programas impartidos sobre patrones de crianza, las personas se siguen comportando a partir de sus creencias sobre el castigo.

La educación vista como la docilidad del que se va a educar, y, en la educación, el cuerpo y el poder sobre este, también juegan un papel importante. La disciplina permite el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les impone una relación de docilidad - utilidad.

La disciplina fabrica cuerpos sometidos y ejercita cuerpos dóciles. La disciplina es vista como una anatomía política ya que facilita la educación, aumenta las fuerzas del cuerpo y aumenta en términos económicos la utilidad de éste. Además establece reglas, rangos que generan más dominio

y control sobre los individuos, garantizando la obediencia. El poder disciplinario, en efecto, es un poder que, en lugar de sacar y de retirar, tiene como función principal la de “enderezar conductas”, fabrica “individuos”. A esos individuos hay que pasarles una inspección, es sancionar, es vigilar.

Parafraseando a Foucault la autora afirma que

“en el taller, en la escuela, en el ejército, reina una verdadera micropenalidad de tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de la actividad, (falta de atención, descuido), de la manera de ser (descortesía, desobediencia) de la palabra (charla, insolencia), del cuerpo (actitudes incorrectas, gestos impertinentes, suciedad), de la sexualidad (falta de recato, indecencia)”. (La autora de la tesis)

El distribuir a los alumnos de acuerdo con sus aptitudes y su conducta, por lo tanto según el uso que de ellos se podrá hacer cuando salgan de la escuela, ejercer sobre ellos una presión constante para que se sometan todos al mismo modelo, para que estén obligados todos juntos “a la subordinación, a la docilidad, a la atención en los estudios y ejercicios y a la exacta práctica de los deberes de todas las partes de la disciplina”, para que todos se asemejen. Es claro el interés por crear cuerpos dóciles, obedientes, que no se cuestionen, que sean uniformes, que estén al servicio de lo que se quiere de ellos; de esta manera la idea de formar seres humanos autónomos es una utopía.

La forma como se educa a los niños por lo tanto tiene una gran influencia de la vida cotidiana que cada uno vivió y de la que vive actualmente; y dentro de esa cotidianidad están inmersos los procesos disciplinarios que cada sujeto recibió en sus hogares y en la escuela misma. La educación en el hogar y por supuesto en la escuela debe promover la libertad de opinión y la capacidad para poder argumentar lo que pensamos, sin embargo la práctica demuestra que este ideal está en contravía con lo que en realidad se hace.

A continuación se presentan las voces de algunos de los actores de la investigación y su relación con el tema de estudio. Los testimonios se establecen teniendo en cuenta la organización que la autora hizo en factores desencadenantes y predisponentes respectivamente.

### Factores predisponentes

1. *Ambiente de Violencia Familiar.* “Lo que no me gustaba era que mi papá y mi mamá nos pegaban mucho, nos cascaban por todo, un día me fui de la casa, y me fue mal y decidí volver y me dieron muy duro, me salía sangre por todo el cuerpo, y las heridas me duraron más de un año porque las costras no me sanaban. Le tenía mucho miedo a mi papá, aún después de casarme yo le tenía miedo”.

2. *Necesidades básicas.* “Yo nunca tuve una cama para mí solo, compartía con mi hermano mayor, dormíamos uno para arriba, uno para abajo, pero a mí no me gustaba”

“Mi mamá siempre estuvo de malas pulgas por no tener qué preparar para el desayuno, me fui a la escuela muchos días sin tener qué desayunar”.

El reporte de la falta de las necesidades básicas suplidas durante la infancia se presenta como otro factor que incide sobre el hecho de incrementar las conductas violentas y el resentimiento hacia esta etapa de la vida.

3. *Consumo de bebidas alcohólicas.* “Mi tío a veces me levantaba a la 1 o 2 cuando llegaba borracho y me metía de cabeza en el bebedero de la mula, me dejaba unos dos minutos y yo me ahogaba y se iba a pegarle a su mujer. Fue duro, yo recuerdo eso claramente, veo su cara negra, ancha; era grande y fuerte. Al principio yo me hacía encima cuando lo oía llegar”

El consumo de bebidas alcohólicas es uno de los factores más sobresalientes en la problemática de la violencia intrafamiliar.



4. *Responsabilidades familiares.* “Cuando murió mi papá, me tocó hacerme responsable de mi mamá y mis hermanos, y se me acabó la vida”

Las responsabilidades de cuidar a los hermanos, son en muchos de los casos consideradas como una clase de maltrato ya que se está atentando contra las necesidades del niño y contra su derecho de ser niño, en estos casos con recordadas en la mayoría de ellos como algo que les disgustaba mucho.

Factores desencadenantes

1. *Ambiente de la casa.* En esta primera categoría están: El desorden, las peleas, los reclamos, la falta de atención, el ruido. Echeburúa (1998); y Spiro (1959), citado por Suinn (1993), plantean que un factor estresante es el ruido, al igual que otras variables culturales, y a su vez son factores que están altamente correlacionados con la agresividad por lo tanto, los factores generadores de estrés, están a su vez asociados con el desencadenamiento de conductas violentas. Muchos padres reportaron que para ellos era desagradable, que los ponía de mal genio y que en gran medida les pegaban a los niños y/o esposa cuando estos factores estaban presentes.

2. *Situación personal.* Dentro de esta categoría están todos aquellos factores que de la vida personal de cada padre influyen para que les de rabia, mal genio y les peguen a sus hijos. Echeburúa (1998), plantea que en una investigación se encontró que los padres maltratantes generaban más irritabilidad ante las mismas conductas de niños que los padres no maltratantes; al parecer, ellos hacen atribuciones de que el niño hace las cosas con el objetivo de ponerlos de mal genio.

3. *Sentimientos de injusticia social y factores externos.* En algunas ocasiones los factores se ven externos a la persona y a la familia, y son aquellos

comentarios de injusticias y de problemas sociales. Baron y Byrne (1998), plantean que hay una serie de factores contextuales que influyen sobre la presencia del maltrato infantil. Al igual Spiro (1959), citado por Suinn (1993), plantea que hay una serie de factores culturales que generan estrés y tensiones, los cuales pueden a su vez redundar en violencia como son: La estratificación social, el hacinamiento, la pobreza, el racismo y el conflicto de valores.

4. *Consumo de alcohol.* El consumo como tal, los problemas de agresión que esto genera y lo que rodea el consumo, como los reclamos por parte de la pareja.

5. *Comportamiento de los niños.* En algunos casos son los comportamientos de los niños como tales lo que se reporta que desencadena el mal genio, la rabia y el pegarles, estos además de la situación o del ambiente familiar en general. Entre éstos están: La malas notas, las quejas que les den por mal comportamiento, el que no obedezca o que no hayan realizado las labores domésticas.

Las expectativas que tienen los padres respecto a sus hijos, ellos consideran que pueden y deben hacer una serie de labores domésticas sin tener en cuenta la edad y que además no deben cometer errores, esto unido con la intencionalidad de los actos de los niños percibidos como actos que realizan para molestar a los papas y que lo que están buscando es el castigo. Esto denota que no es se concibe el derecho a equivocarse porque si se hace, sobre el cuerpo recaen las consecuencias. (Echeburúa, 1998; Suinn, 1993; Baron y Byrne 1998; citados por la autora)

*“... es por enseñarles que las cosas no son de gratis, nosotros hacemos un esfuerzo por tenerlos en este colegio y el niño no lo aprovecha y se saca malas*

*notas, a mi esos reclamos del colegio me dan mucha rabia, pues si puede estudiar más, él le ayuda a la mamá, pero sólo unas horas en la tarde”.*

El estudio se asume como pérdida de tiempo. El cuerpo está hecho para producir, no para instruirse, aprender, formarse.

Ahora con relación a las representaciones sociales de los padres, la autora encontró lo siguiente:

*Categorías relativas a las representaciones sociales de los padres acerca de sus recuerdos de infancia:*

El pegar como educar: Se divide en varias subcategorías relacionadas:

1. *El pegar como formador de valores. “Mis papás eran buenos padres. Mi mamá era de mal genio. A ella no le gustaba que yo le dijera mentiras me daba con una chancleta que tenía, con esa nos daba a todos, éramos 3 hermanos, así nos educaba”*

2. *El pegar como Patrón Cultural Regional: “Yo de niña fui criada a punta de rejo, como el ganado, yo soy llanera y allá se educa así”*

El pegar como papel asignado a la Paternidad

*“Mi mamá nunca nos pegó. Mi papá lo normal. Pero eran buenos padres”.*

Para los padres el pegarles a sus hijos, además de formar parte de la educación que deben impartirles, cumple la función de demostrarles quién manda.

*Categorías correspondientes a las representaciones sociales de los padres y relacionadas con su quehacer actual*

*Para educarlos hay que pegarles. “A mis hijos yo los quiero, no se por qué les pego, creo que es la única forma de que me hagan caso”*

*Pegar por desahogarnos. “Lo que pasa es que no hay plata que alcance y todo son problemas, a mi me gustaría no pegarles, porque para qué, como usted decía después el recuerdo que mi hijo va tener va a ser peor que el que yo tenga de mi papá. Pero no es fácil cambiar”*

*Los Padres tenemos derechos a pegarles. “Ahora tenemos un problema y es que los chinos lo amenazan a uno con lo de las comisarías, como si uno no tuviera derecho a pegarles”.*

*Pegar no es Maltratar. “Es que lo importante es no exagerar, hay padres que les pegan todos los días y por cualquier cosa pero, cuando se comportan mal claro que hay que pegarles”.*

*El pegarles como lo merecido. “A los niños hay que castigarlos, ellos necesitan que se les pegue si no obedecen, sino imagínese a dónde van a llegar ya, cuando cometen un error se les debe castigar para que no lo vuelvan a hacer”*

*Los niños No tienen Derechos, tienen responsabilidades: “Mi hija por ejemplo de 11 años, ya debe ayudar en la casa, ella ya debe preparar la comida y cuidar a los menores, no es mucho lo que le pido, pero ella llega y se pone es a jugar, y esa cocina sin limpiar y todo hecho un desastre, uno llega y todos los oficios sin hacer y eso es responsabilidad de ella”*

*Los niños no entienden. “Los niños no entienden, esas explicaciones, cuántas veces yo les he dicho que hagan esto y lo otro, y si no les pego ellos no hacen las cosas, o las hacen por salir del paso, empecemos por hacerles ver sus obligaciones”*

*Los niños son propiedad de los Padres. “Uno tiene derecho a corregir a sus hijos como uno quiera, por eso son los hijos de uno, y sino obedecen por las buenas, pues como los va a dejar uno crecer con esas mañas, no ve que después si que van a terminar bien mal. Yo considero que a los niños hay que pegarles”*

La autora retoma el planteamiento que Foucault (1985) hace en el libro *Vigilar y Castigar* para afirmar que “

“se puede observar la relación entre el que castiga y el castigado, como una relación de poder sumisión. Los padres culturalmente ven el castigo como la manifestación de poder absoluto, ellos tienen derecho sobre el cuerpo de sus hijos. El castigo físico facilita la educación, así se concebía y así se concibe hoy en día; para poder enderezar conductas es necesario pegar, someter y hacer individuos dóciles. Según los datos estadísticos el 46% reportan que el pegarles es la única forma de que obedezcan, que hablando no hacen caso; por lo tanto, consideran que pegando se corrige más fácil lo que buscan, a su vez el castigo físico hace personas dóciles, sometidas y fáciles de manipular”. (La autora de la tesis)

Tesis 4: Farfán Berrio, J. García Buitrago, G. y Rodríguez Barreto, E. (2001). *¿Qué hace el maestro en la escuela y qué piensa de su práctica cotidiana en la institución escolar?* Maestría en Educación: Énfasis en Educación Comunitaria. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

*“Pensar el cuerpo es tener que pensarlo desde la intimidad de una experiencia que el individuo hace con él”.*  
Fernando Bárcena y cols.

### *Problema*

Esta tesis se propuso presentar lo que hacen algunos maestros pertenecientes a tres instituciones de Bogotá (dos oficiales y una particular), una de las dos oficiales atiende población con deficiencia cognoscitiva. El quehacer está referido al desempeño cotidiano de los maestros participantes y comprende tanto las acciones académicas con estudiantes como actividades asociadas a múltiples situaciones de la vida institucional. Se agrupa el hacer de estos maestros en cuatro grandes categorías a saber: Relación con los estudiantes (organización del trabajo diario y realización del trabajo académico), relación con los compañeros (trabajo en grupo e interacción informal), relación externa (con padres, comunidad circunvecina y el saber pedagógico) y por último sentires con su quehacer.

La escuela y el maestro son una realidad social siempre de gran actualidad por la dimensión cultural que representan. Son punta de lanza en la definición y desarrollo práctico de políticas estatales. Están en el centro de los imaginarios sociales reclamándoles los mejores resultados en términos ético-morales, científico-técnicos y prácticos para el avance de los individuos y de la sociedad. Se escuchan fuertes críticas al maestro y a la escuela pero simultáneamente grandes promesas y esperanzas en ellos. No se puede, entonces, asumir una actitud pasiva; es un imperativo ir directamente a la fuente para conocer de cerca los acontecimientos y escuchar versiones originales y poder tener así elementos múltiples que permitan tener una visión cercana de lo que acontece. Por esta razón, los autores decidieron ir a la escuela y hablar con los maestros para escuchar sus versiones frente a lo que hacen y piensan de su desempeño cotidiano en la institución escolar.

En esa búsqueda se realizó un análisis del contexto sociocultural del momento (neoliberalismo), así como una reflexión crítica sobre la escuela y el maestro encontrándose que la escuela debe abrirse necesariamente a generar elementos que permitan transformar la realidad que se vive en su entorno, de tal manera que vaya más allá de sus muros, del barrio, de lo local, de lo regional y de lo nacional. Conviene plantearse la necesidad de generar otras condiciones para que realmente la escuela se nutra de la dinámica social. Es decir, el conocimiento que fluye en el contexto de la escuela es reflejo mismo de la sociedad que se vive, es reflejo de las condiciones de los estudiantes, es expresión de las necesidades que están allí, por eso tiene que entrar a hacer parte de ese proceso, de lo contrario es volver a esa concepción de la escuela aislada del contexto, aislada de la realidad.

### *Acontecimientos*

Se observa cómo los maestros se dedican diariamente a cumplir múltiples actividades con estudiantes, compañeros maestros, padres de familia y comunidad circunvecina. Así mismo, se muestra que los maestros participantes en esta investigación tienen claro el sentido de su labor y sus sentires como maestros. Expresan la articulación entre sus imaginarios y la práctica pedagógica.

La práctica educativa de los maestros es la expresión de un conjunto combinado de enfoques pedagógicos donde cada uno imprime su propio sello. Se observan ciertos énfasis de enfoque pero no se da un enfoque puro. Ejemplos de énfasis en el enfoque: Lo disciplinante, el ejemplo o modelo, la exposición y la explicación, lo experiencial, lo afectivo y la reflexión. Se destaca con fuerza el peso de lo afectivo en las relaciones maestro estudiante.

Los maestros en su trabajo van más allá de cumplir el formalismo académico. Al maestro y a la escuela se les responsabiliza socialmente de la crisis de valores, escasa preparación de los estudiantes para el trabajo y en general de la poca calidad educativa. Desde el análisis de la política educativa neoliberal el maestro y la escuela son duramente cuestionados con el fin de justificar procesos de cambio al servicio de las empresas transnacionales que en busca de una globalización desconocen la importancia del hacer, del sentir y los sentidos de la práctica pedagógica local.

El maestro es un líder que siempre está dispuesto a continuar con su apostolado o entrega a la labor educativa. La mayoría dice que está a gusto con su labor, que el trabajo es gratificante porque está preparando para el futuro; sin embargo, se quejan por la desmotivación que sufren ante las políticas del Estado para el supuesto mejoramiento de la calidad de la educación. Los maestros tienen ambigüedad de sentires respecto al ser

educador. Además, es de tener en cuenta que los maestros que participaron en la investigación reportaron el desempeño de múltiples relaciones con estudiantes, compañeros, padres y comunidad exterior que hace de su quehacer un campo complejo. Los estudiantes en las tres instituciones participantes le dieron alto valor en su relación con los maestros, al afecto y a la calidad de la práctica educativa. El maestro labora en condiciones de adversidad pero siempre está tratando de responder al mejoramiento humano.

### *Los conceptos o ideas*

Escuela. En el campo educativo se entiende por escuela el mecanismo social establecido para propiciar organizadamente la educación de niños, jóvenes y adultos. La escuela es una forma de expresión cultural. Cada época y cada sociedad han tenido su correspondiente escuela, en ella se hacen presentes las distintas concepciones de hombre y de mujer. Es la expresión del conjunto de imaginarios sociales. Se llevan a cabo dentro de ella vivencias cargadas de sentimientos, pensamientos, acciones y emociones de la cotidianidad social.

La escuela es el escenario donde se expresan, reproducen, ponen en juego, se crean y se recrean valores, creencias, prácticas y sueños. Se da en ella la materialización de intereses dominantes en el ámbito de la clase social hegemónica por su poder político y económico, así como un mundo de micropoderes asediados por el poder del ordenamiento jurídico-administrativo donde también se puede vivir la condición humana de la pluralidad, el conflicto, la construcción de discurso y la acción como manifestación esencial del ser viviente y pensante.

Poder. La escuela se fundamenta en procesos de comunicación verbal, escrita, gestual y actitudinal; es un sistema simbólico complejo mediado por el conjunto de relaciones escolares. Están en juego los



intereses de un colectivo. Intereses diversos de estudiantes, padres, maestros y administrativos. Surgen relaciones de poder que deben ser reguladas por unos acuerdos consignados en el manual de convivencia a la luz de una normatividad legal vigente. En la escuela existen varios elementos en lo que se puede ver la relación de poder

Disciplina. Como parte del PEI se encuentra el manual de convivencia. Este debe contener entre otros aspectos “reglas de higiene personal y de salud pública”, “criterios de respeto, valoración y compromiso”, “normas de conducta de alumnos y profesores”, “procedimientos para resolver... los conflictos individuales y colectivos”, “pautas de presentación personal”, “definición de sanciones disciplinarias” (artículo 17, Decreto 1860/94).

#### *En relación al concepto de cuerpo*

“La escuela va induciendo lenta pero progresivamente en los estudiantes los modos de conducta, disposiciones, representaciones, conocimientos e ideas por medio de los contenidos, formas y sistemas de organización para configurar a los hombres y mujeres que requiere la sociedad adulta. Este proceso de socialización que realiza la escuela no es simple ni mecánico. Antes bien, parece que hay acuerdo en el sentido que el ‘objetivo básico y prioritario de la socialización de los alumnos-as en la escuela es prepararlos para su incorporación futura al mundo del trabajo’ lo que requiere el desarrollo de conocimientos, ideas, destrezas, capacidades formales, actitudes, disposiciones, intereses y pautas de comportamiento para satisfacer las exigencias de los empleadores”.

Se encuentra que la escuela y la formación que en ella se imparte, no es ajena a las condiciones socioeconómicas y políticas actuales, por el contrario, dichas condiciones inciden en la intencionalidad con la que los sujetos se involucran en el espacio educativo. Es claro que se preparan cuerpos obedientes pero sobretudo productivos. A la escuela se le pide todo

lo “bueno” que debe tener un sociedad. De diversas maneras se la hace responsable y de múltiples formas se la llama para que cumpla.

A continuación se presentan algunos testimonios recogidos desde los maestros, en los que se puede evidenciar el manejo dado al cuerpo en el ámbito educativo.

Relación con los estudiantes

*La organización del trabajo diario*

*Saludo y disposición del ambiente. “Busco niños que se escapan”*

*“... cumplo el horario de clase”*

*“Saludo a estudiantes con abrazo, apretón de manos o sonrisa”. “Hago limpiar polvo en salón”. “Hago rutina diaria de aseo”. “Reviso aseo personal”*

A través de expresiones corporales se saluda. Las verbalizaciones relacionadas con la disposición del lugar, muestran el interés por controlar el ambiente y mantener el cuerpo vigilado.

*Actividades de control. “Controlo asistencia en aula”.*

La escuela ha creado dispositivos para el control de los cuerpos, uno de ellos es el llamado a lista que se hace al iniciar la clase, con lo que se verifica la asistencia y se tiene una pauta para indagar el motivo de la ausencia del estudiante.

*Realización del trabajo académico*

*Maestro con énfasis en los “disciplinante”. “Pido orden y hago llevar cuadernos...”*

*“Almuerzo en los salones para moderar sus hábitos de higiene y comportamiento en la mesa”*

*“Creo que trabajo bien si mantengo un orden constante”*

El maestro enfatiza lo disciplinante en su trabajo, considera que es prioritario el control sobre los cuerpo a través de la práctica de una organización preestablecida que se manifiesta en el orden.

*Maestro con énfasis en la exposición. “Acompaño a los estudiantes a una actividad en el gimnasio, para observar su comportamiento”*

La observación se constituye en uno de los principales medios a través de los cuales se puede contrastar lo que el estudiante hace o deja de hacer; es un cuerpo vigilado.

*Maestro con énfasis en la relación afectiva y la reflexión. “...saludar para compartir las tristezas y las alegrías que quieran los estudiantes”*

*“trabajo sentimientos y emociones”*

*“Hago contacto corporal para dar afecto”*

El maestro se interesa por el aspecto afectivo. En su labor va más allá de la concepción de educación como transmisora de conocimiento y se inserta en un nivel más humano, sensible, en una postura de ver al otro más como cuerpo sujeto.

El afecto y quehacer académico no van separados. Son aspectos del conjunto general de la dinámica escolar. Es de tener muy en cuenta que los niños y jóvenes le dan mucha importancia a la forma como se da la relación maestro-estudiante. La dimensión humana, o sea, el reconocimiento del otro con sus gustos y preferencias, miedos, sentimientos, juega un papel destacado. Hay un reconocimiento tácito de la relación de poder y jerarquía cuando se dice: *“Nos sabe mandar”*. Se está diciendo implícitamente que el niño o joven espera buen trato, entendido en el sentido que el maestro lo haga sentir agrado no solo en el aspecto formal del vínculo sino también en la didáctica misma *“le enseña a uno bien”*.

*Maestro con énfasis en lo “experiencial” y lo afectivo. “Hago registro de actividades y actitudes importantes de los niños para manejo de comportamientos”*

Sobre el cuerpo recae la institucionalidad representada en las normas que están presentes en el contexto en que se mueve, en este caso, el educativo. Se aprende que tanto el “buen” como el “mal” comportamiento, tiene unas consecuencias.

*Temáticas. Valores. “Clase de desarrollo afectivo y valorativo que se dirige hacia el respeto de su cuerpo y a sus compañeros”*

*Desarrollo corporal. “Desarrollo habilidades”. “Ayudo a superar limitaciones”.*

*Hábitos de autocuidado. “Efectúo las clases de actividades básicas cotidianas para cuidar y fomentar los hábitos de auto cuidado (bañarse, cepillarse, peinarse...)”*

Las temáticas son variadas, algunas de ellas relacionadas con el cuerpo cuyo énfasis se observa dirigido a lo biológico, el aseo del cuerpo físico.

*Acercamientos informales*

*Acompañamiento en otras actividades. “En el almuerzo acompaño a los niños para saber sus hábitos, lo que traen de la casa...”*

La institución educativa asume el papel de corregir y encauzar el comportamiento, por ello el acompañamiento extraacadémico del maestro en eventos como el almuerzo, se enfoca en observar que lo realizado por el estudiante esté por dentro de lo esperado. Es un cuerpo que debe estar normalizado, regulado.

*Organización y/o desarrollo de tareas institucionales*

*Disciplina. “Vigilo entrada”. “Vigilo recreo”. “Superviso y oriento el almuerzo”.*

*“Valoro mucho la disciplina”.*

*“Hago disciplina (formación, pasar a salones)”. “Vigilo comportamiento durante el almuerzo”. “Organizo rutas para salida de estudiantes”.*

*“Hago vigilancia”. “Dirijo toma de almuerzo”*

La disciplina es entendida como atención en vigilancia o acompañamiento en procura de un orden. Se considera que para el desarrollo de las diferentes actividades planeadas, se debe contar con un ambiente organizado, seguramente instaurado a través de algún mecanismo como el manual de convivencia.

Otras relaciones

*Contacto con Padres*

*Control. “Llamo telefónicamente a los padres cuyo hijos no asistieron hoy”*

*Contacto con comunidad circunvecina. “Pido orden y hago llevar cuadernos porque a partir de allí puedo mantener una comunicación constante con los padres de familia”*

La relación escuela-hogar, algunos maestros la establecen de dos maneras, vía telefónica y a través de notas en el cuaderno. Esta se da con el fin de controlar a los estudiantes e informar a los padres sobre diferentes aspectos de interés mutuo.

El control establecido sobre el estudiante es una subcategoría hallada en esta investigación. Este permite desarrollar las actividades escolares de la mejor manera y lo más importante, orientar los estudiantes para que se sientan guiados por sus maestros, más que controlados.

Sentir con su quehacer

*Agrado y satisfacción. “Me gusta no por fácil, sino porque yo estoy entregando un ser sociable con futuro que yo moldeo, con amor, sin gritar ni castigar...”*

Nuevamente se concibe como una posibilidad distinta el hecho de formar sin castigar, lo cual está relacionado con la forma en que el maestro le otorga sentido a su labor.

Tesis 5: Cuestas Cifuentes, M. y Gari Muriel, G. 2001. *¿“A LO BIEN”?* Representaciones de lo femenino y lo masculino en jóvenes escolares de dos colegios del Sur de Bogotá. Maestría en Educación: Énfasis en Educación Comunitaria. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

*“Somos desde el nacimiento un cuerpo a la búsqueda activa de otros cuerpos semejantes al nuestro”.*  
Fernando Bárcena y cols.

### *Problema*

“El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico”. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas, y es la que ha imposibilitado aprehender eso que significa ser humano. Es necesario restaurarla de tal manera que cada uno desde donde esté tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común con todos los demás humanos. Así, la condición humana debería ser objeto esencial de toda educación”<sup>4</sup>

Se interpretan las representaciones de lo femenino y lo masculino que manejan y construyen los escolares en sus vivencias cotidianas, al igual que las de sus relaciones para orientar acciones pedagógicas con perspectiva de género que lleven a unas relaciones más justas y armoniosas entre géneros.

Las autoras partieron del interés por describir y analizar las representaciones de las relaciones de género que se dan en la escuela y cómo el reconocimiento, la valoración y el análisis de dichas representaciones puede contribuir en la formación de estudiantes críticos que

---

<sup>4</sup> MORIN, Edgar. (2000). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá: MEN – UNESCO. Pág. 12

se asuman como grupos “empoderados” generadores de cultura, capaces de valorar y reconstruir aspectos de ésta.

### *Acontecimientos*

La producción de formas culturalmente ‘apropiadas’ respecto al comportamiento de hombres y mujeres que las autoras consideran hacen parte de la denominada condición de género porque “refiere al mundo de las representaciones socialmente construidas en torno a la situación de género y al ‘deber ser’ sobre las características ‘inherentes’ o ‘propias de’ los sexos tanto en el plano de su comportamiento social como de lo individual o personal”<sup>5</sup>, además de ser una función social, se encuentran mediada por la compleja interacción de un amplio espectro de instituciones de toda clase, entre las cuales se encuentra la escuela, encargadas de la reproducción de comportamientos y de inculcar conductas culturalmente aceptadas sin hacer la respectiva reflexión sobre su aporte o prejuicio para sus estudiantes.

El género en la escuela se anida en lo que se conoce como currículo oculto y opera sutilmente; la mayor parte de las representaciones se construyen y se transmiten de manera implícita a través del lenguaje, el currículo, el PEI, los textos, los comportamientos y actividades desarrolladas en este espacio, algunas marcadas con el carácter sexista y por consiguiente excluyentes con uno u otro género, siendo reforzado por los universos simbólicos que manejan los medios de comunicación. Las autoras resaltan que resulta preocupante que el tema como tal, sea desconocido tanto por hombres como por mujeres al interior de la escuela, a diferencia de otros como la drogadicción, alcoholismo.

Resulta tan preocupante que al peso de la dinámica reproductora de valores deshumanizantes característica del sistema patriarcal, se le adicione

---

<sup>5</sup> TURBAY Catalina, RICO de Alonso Ana. (1994). Construyendo identidades: Niñas, jóvenes y mujeres en Colombia. UNICEF.

la falta de preocupación de la escuela para generar espacios de reflexión que propicien el surgimiento de alternativas diferentes en la construcción de nuevos modelos de género; porque si no se posibilita la construcción de otros referentes, sencillamente las nuevas generaciones asumen como “natural” las pautas que reciben de sus familias y de los medios de comunicación puestos al servicio de los intereses dominantes. Y es que, como plantean Hernández y Ruiz, en lo referente al canon masculino, la escuela tradicional: “Fortalece el hecho de que los jóvenes sigan viviendo su condición de varones, como una condición de riesgo en cuanto sujetos y víctimas de los estilos de vida violentos, maltratantes para sí mismos, llenos de dolorosos silencios afectivos y evidentes rigideces corporales (...), dado que el sistema educativo (o por lo menos en gran medida el cuerpo docente) no dice nada desde nuevos patrones de género, porque tanto en sus estructuras como en la relación humana con docentes, padres y naturalmente estudiantes, viven en cuerpo y alma las pautas de género que se dan en la familia, con el agravante de que la escuela cuenta con la autoridad de un templo del saber como se dice frecuentemente donde se aprende a hacer los hombres del mañana”<sup>6</sup>

La investigación adelantada devela que en los dos colegios la mayoría de las estudiantes manejan representaciones sobre lo femenino basadas en los estereotipos que ha impuesto la cultura patriarcal. Lo femenino implica sumisión, delicadeza y servilismo ante los hombres e ideales masculinos.

Es preocupante que los jóvenes en proceso de formación ya han asumido de manera irreflexiva y como una fatalidad inmodificable, una situación que resulta perjudicial para ambos pero sobretodo para ellas... quienes se acostumbran a aceptar como inmodificables características culturales que son susceptibles de cambio, terminan por convertirse en seres

---

<sup>6</sup> HERNANDEZ José Manuel y RUIZ Javier (septiembre 2000). Cuando la ternura es sospechosa publicado en Aula URBANA No.22. Bogotá, IDEP. Pág. 16



sumisos en todos los niveles de su existencia, aceptando entonces que todo el orden social, económico y político, es igualmente inmodificable. El principal peligro cultural de la permanencia de los valores tradicionales es la generación de irreflexivas mentalidades conservadoras, que resultan convirtiéndose en agentes impermeables a las necesidades de cambio.

### *Los conceptos o ideas*

Género. Se considera una categoría social impuesta sobre un cuerpo sexuado. Las autoras enfocan el concepto desde la construcción cultural. Para tal fin, retoman a Lamas<sup>7</sup>, quien articula tres instancias básicas:

- a). La asignación (rotulación, atribución) de género. Esta se realiza en el momento en que nace el bebé a partir de la apariencia externa de los genitales.
- b). La identidad de género (...) y es anterior a un conocimiento de la diferencia anatómica entre los sexos (...) se convierte en un tamiz por el que pasan todas sus experiencias.
- c). El papel (rol) de género (...) se forma con el conjunto de normas y prescripciones que dicta la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino.

Representaciones sociales. Hace referencia a la manera como la gente asimila los acontecimientos de la vida cotidiana, las características del ambiente, la información del entorno. Es el conocimiento común o cotidiano que las personas construyen espontáneamente a partir de sus vivencias y de la información, conocimientos y modos de pensar que se reciben por la vía de la tradición, la educación y la comunicación social.

Identidad. “Durante la adolescencia se presenta un continuo proceso de cambio de identidad debido a que los adolescentes sienten miedo de

---

<sup>7</sup> LAMAS, Martha. (1986). La antropología feminista y la categoría de Género. En la Nueva antropología, Vol. VII. No. 30. México

quedarse sin piso, sin el supuesto apoyo de aquellos con quienes interactúan (...) Estas identidades y los mundos que los contienen son pasajeros, pero todas contienen la esperanza de ser definitivos”<sup>8</sup>

Empoderamiento. Se asume como el proceso mediante el cual las personas se hacen sujetos. Su origen y significado están relacionados con procesos emancipatorios y de transformación social.

Expresión. Contiene tres elementos: i) *La intencionalidad expresiva propiamente dicha*; ésta puede ser entendida como la pulsión o estímulo profundo y necesario que incita a una persona o a una colectividad a exteriorizar, de diversas maneras, lo que siente y piensa acerca de algo que le conmueve interiormente. II) *La temática de expresión*: Es decir, ese algo (idea, noción, etc.) que genera la necesidad de exteriorizar las sensaciones y sentimientos más profundos y auténticos, que son vitales para los seres humanos. III) *El vehículo de expresión*: Es el medio a través del cual se manifiesta la necesidad expresiva.

### *En relación al concepto de cuerpo*

En la presentación que las autoras hacen de su trabajo, emplean la analogía con un viaje. A continuación se muestran algunos hallazgos de la investigación en lo relacionado con las representaciones de lo femenino, lo masculino y los tipos de interacciones que manejan y construyen los jóvenes escolares en los colegios estudiados.

### Primer encuentro: Las viejas

#### *Lo que expresan ellas de sí mismas*

*Las delicadas*. Algunas se autodefinen como “*delicadas, débiles, sencillas, femeninas, responsables en el hogar, comprensivas y amigables*”; seres

---

<sup>8</sup> GARCIA MARTINEZ, María Luisa (1995). Soledades e ilusiones. En: Tomo 1 del Proyecto Atlántida Adolescencia y Escuela. Bogotá, Fundación FES. Pág. 292

abnegados y serviciales porque “*entregamos amor y ofrecemos nuestros sentimientos*”; por eso, “*los hombres nos tratan bien y nos consienten*”. Es decir, que una buena parte de las chicas está aceptando y defendiendo como incuestionables las caracterizaciones sobre feminidad que las presentan como seres frágiles, dóciles y obedientes, seres que basan su autoestima en lo que piensen de ellas los demás...

La permanencia de las caracterizaciones tradicionales en este grupo de chicas, no sólo se manifiesta en las representaciones acerca de sus modos particulares de ser, sino también en aquellas que se refieren a un hipotético *deber ser genérico* de las mujeres. Se encuentran planteamientos de estas muchachas en los cuales expresan con frecuencia que las mujeres deberían ser: “*respetuosas, vanidosas, precavidas, delicadas, bonitas y con muy buen cuerpo*”; es decir, consideraciones que las presentan como sumidas en los patrones culturales tradicionales que las asumen en absoluta subordinación a los requerimientos masculinos o de completa alienación simbólica como plantea Hee. En efecto esta autora retomando a Bourdieu, plantea que este tipo de mujeres: “Dotadas de un ser que es una apariencia, están tácitamente conminadas a manifestar, por su manera de llevar su cuerpo y de presentarlo, una especie de disponibilidad constante con respecto a los hombres”<sup>9</sup>.

Las autoras consideran que la aceptación y defensa de este tipo de representaciones entre algunas estudiantes, demuestra lo arraigada que se encuentra la estructura cultural de carácter patriarcal en el ámbito escolar tradicional, la cual hace parte del engranaje social dominante encargado de reproducir y perpetuar los valores más deplorables de occidente. Esta función irreflexiva y repetitiva de la escuela hace que en ella se afiancen muchos de los aspectos característicos del ámbito familiar tradicional,

---

<sup>9</sup> HEE, Cristina. (1997). Metodología de trabajo con mujeres. Lima, Escuela para el desarrollo

representados por la diferenciación de funciones que se les otorgan a los jóvenes de acuerdo con su género. Así, por ejemplo, el rígido control disciplinar que, según las muchachas, ejercen sobre ellas docentes y directivas en mayor medida que sobre sus compañeros, sería tan sólo una versión, con diferentes actores, del exacerbado control que en los ambientes domésticos les aplican sus familiares.

En la expresión a través de dibujos que se permitió a las jóvenes, la mayoría de las imágenes corresponden al prototipo de mujer blanca, joven, casi siempre de cabello rubio o castaño, cuerpos esbeltos y estilizados.

*Las lanzadas.* “Algunas mujeres son unas atrevidas que no respetan su cuerpo y son severos vasitos de agua que no se le niegan a nadie. Con su virtud hacen que a todas no tengan con la reputación por el suelo” (testimonio de una estudiante de 8 del colegio Porfirio Barba Jacob, tomado de los talleres de expresión)

*“Tenemos la culpa de que los hombres nos irrespeten, porque no rebajamos declarándonosles. Es que no nos valoramos”.*

En esta tendencia predominan las autovaloraciones negativas por parte de las estudiantes acerca de su condición de mujeres, lo que puede evidenciar la manera como muchas jóvenes han introyectado los mecanismos coercitivos de la cultura patriarcal con influencia del catolicismo que ha promulgando una imagen de la mujer “*como fuente de todo mal*” cuando se aparta del modelo encarnado por la abnegada y sufrida Virgen María.

*Las seguras.* Ellas proponen ir en búsqueda de hombres que no las tomen como objetos sexuales, pero sobre todo, que las valoren por lo que son como seres humanos y no por cuánto se acercan a los cánones femeninos encarnados por las modelos y las reinas de belleza, exhibidos por los medios de comunicación como efímeros objetos de consumo.

En los testimonios de estas jóvenes se encuentran consideraciones que reconocen el desequilibrio y la injusticia de un estado de cosas particularmente desventajosas para ellas y que a la vez se pueden convertir en el germen de una actitud de cambio. Sin embargo para las autoras, la permanencia de las proporciones naturales en los cuerpos de los personajes elaborados devela la existencia de un tipo de representación mesurada acerca de la condición de mujeres seguras de sí misma; a pesar de la alta autoestima que manifiestan cuando se comparan con los hombres, considerándose mejores que ellos.

#### *Qué expresan ellos de las muchachas*

*Las maravillosas.* Los jóvenes expresan sus anhelos centrados en que sus compañeras hipotéticas sean: “caseras” para que puedan “criar los hijos, y hacer lo de la casa”, asumiendo así el papel que ellos consideran, les corresponde por tradición. Pero, por otra parte, también manifiestan su devoción por el esquemático modelo de mujer – objeto que, en muchos casos, manejan y promueven los medios masivos de comunicación, en especial la televisión, como lo ejemplifica la siguiente afirmación: “A mí las que me gustan son como esas mamitas que aparecen en las propagandas de las cervezas, con unos cuerpazos y unas curvas que lo dejan a uno todo mareado; pero acá en el colegio no, sólo una que otra por ahí caribonita y ya”.

Este testimonio devela la manera como muchos de los jóvenes han asimilado un estereotipo de mujer que se aparta del modelo de sumisión y de humildad promulgado por las convenciones familiares de carácter patriarcal y se enfoca fundamentalmente en el aspecto físico, razón por la cual el referente de dicho prototipo suele ser el de las denominadas reinas de belleza y el de las modelos publicitarias que se muestran como objetos. Esta mirada del cuerpo corresponde a la analogía con una mercancía, visión

ligada a la sociedad de consumo y la forma como ésta pretende que los cuerpos entren en una lógica mercantilista, donde se debe invertir tiempo y dinero para tener el cuerpo acorde a los patrones corporales que vienen marcados socioculturalmente.

Las imágenes muestran el tipo de representación tradicional de carácter conservador, que aspira a mantener el ideal de mujer, sencilla, bonita, recatada y decorosa; es decir, de una mujer domesticada que se asume como objeto decorativo para acompañar y embellecer la acción masculina en el mundo y, en especial, la que acontece al interior del ámbito doméstico. Las autoras consideran que aunque los jóvenes no sean absolutamente conscientes de las implicaciones que evidencian sus obras, en ellas se reconocen indicios de la manera como opera el aparato social, que para mantenerse funcionando cabalmente, genera un proceso de reproducción de sus propios valores que es asumido como algo natural por parte de los individuos formados en él.

*Las lanzadas.* Los muchachos están percibiendo que entre sus compañeros comienzan a aparecer actitudes y comportamientos que confrontan los papeles tradicionales de la mujer que ellos consideran válidos. Sin embargo, estos jóvenes no cuentan con la preparación necesaria para comprender lo que está sucediendo, por lo cual asumen actitudes peyorativas que pretenden despreciar esas nuevas formas de ser y de actuar que están emergiendo entre las muchachas.

*Las ignoradas.* “La mujer es ignorada en esta institución ¿por qué razón nosotros los hombres decimos que las mujeres no pueden hacer lo que los hombres hacen? Tenemos que darle vida a una flor como lo es la mujer, tenemos que apoyar a la mujer y darle explicación que todo puede ser mejor”

No es de esperar que, por sí mismos, los jóvenes asuman con facilidad esas situaciones de transición, ya que en el fondo, esto implica un radical cambio de mentalidad que no suele ocurrir por generación espontánea.

En este punto es donde debería aparecer la escuela jugando un papel protagónico, si asumiera conscientemente la orientación de superar su actual papel de institución reproductora del status quo. Como plantea Arana citada por las autoras, la escuela continúa generando una influencia nociva para la construcción de una identidad de género acorde con las necesidades actuales. “Allí actividades, espacios, manejo corporal, vestidos y significados se presentan diferenciados por género. Las funciones asumidas por mujeres y hombres adultos/os y por pares corresponden a los estereotipos de feminidad y masculinidad predominantes”<sup>10</sup>

Segundo encuentro: Los manes

*Qué expresan ellos de sí mismos*

*Los satisfechos.* “Ser hombre es una gran bendición, nosotros tenemos más libertad en todos los aspectos, por ejemplo a las mujeres no las dejan salir por la noche, en cambio a los hombres sí”; y que, obviamente, por sí solos no les dejan apreciar fácilmente la cara negativa del mismo, es decir; la gran carga de carencias que también trae consigo dicho modelo. Por ejemplo, para ellos no constituye motivo de reflexión que la contraparte de la mayor libertad y el bajo nivel de controles de los que dicen gozar, sean los silencios emocionales y afectivos, la notable pobreza expresiva para comunicar sus sentimientos a las demás personas, los inconfesados, pero tangibles miedos al más mínimo contacto físico entre ellos, el agobiante papel de ‘duros’ que les toca manejar como sea, según el rol tradicional.

---

<sup>10</sup> ARANA, Sáez Imelda, 1998. Preferencias académicas y educación secundaria. Bogotá, Magisterio, pág. 113

Godoy citado por las autoras afirma que “No se trata solo de una diferenciación entre un hombre y una mujer sino de una jerarquización entre ambos que otorga una supremacía a los hombres, lo que se constituye como núcleo central del sistema”<sup>11</sup>

Y esta supremacía es ya para estos jóvenes una forma tangible de poder que les otorga ante sus compañeras de estudio, sus amigas y sus novias; puesto que para ellos es claro que el hecho de ser hombres parece garantizarles algunos derechos que “deben” estar vedados a las mujeres; con notable frecuencia se encuentran expresiones del tipo: “Tenemos más libertad y confianza en casa, nos podemos divertir más, nos controlan menos”.

*Los diferentes. “No todos los hombres somos iguales, un hombre también puede colaborar tanto en el trabajo como en la casa. Por ejemplo, un hombre feminista que admire a las mujeres, que no tenga eso de que siempre las mujeres solo sirven para el sexo, para que estén en la casa, para que me mantengan*

Hay una muestra de la necesidad que los hombres tienen de expresar que existen diferencias al interior de su género, así como de modificar la imagen negativa y generalizada que la cultura ha construido de ellos.

*Qué expresan ellas de los muchachos*

*Los guaches. “Creen que sólo somos para la cocina y la cama, no respetan la forma de ser de las mujeres, nos ven como objetos sexuales”*

Esta denominación hace referencia al maltrato que las mujeres reciben de los hombres cuando las consideran como cuerpos - objeto más que como cuerpos - sujeto.

---

<sup>11</sup> GODOY, Catalán Lorena (1995). Una reflexión pendiente. La masculinidad en la planificación social con perspectiva de género. En: Revista Paraguaya de Sociología No. 92. Año 32. Enero – Abril. Pág. 98



*Los perros. “Los muchachos solo piensan en sexo, y solo buscan muchachas bonitas para exhibirlas”*

*“Juegan con los sentimientos de las mujeres, nos tienen por pasar el rato, se fijan sólo en lo físico, y no nos ven nuestras cualidades”*

Según las autoras, las mujeres que participaron en el estudio clasifican a los muchachos como “mujeriegos o perros” porque perciben que los muchachos, cuando establecen algún tipo de relación afectiva o se acercan a las muchachas, más allá del límite del compañerismo, lo hacen con intenciones de aprovecharse; es decir, de utilizarlas para satisfacer sus necesidades, ya sean éstas de orden académico o, sobre todo, de carácter erótico.

*Los tiernos. “Hablan con nosotras, son respetuosos y valoran a los demás” “son importantes para nosotras por su apoyo”*

Son hombres que asumen comportamientos amables con las mujeres en el colegio, quienes demuestran que el cambio de los roles tradicionales respecto a los géneros es posible.

Tesis 6: Rincón López, A. (2001). *Violencia y socialización en la escuela*. Maestría en Educación: Énfasis en Educación Comunitaria. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

*“El cuerpo es la única sede permanente y tangible,  
el único medio de tomar posesión de su existencia”.*  
*Fernando Bárcena y cols.*

### *Problema*

Una opinión que es común tanto en educadores como en otros actores sociales escolares y comunitarios, es la de relacionar la violencia vivida en el hogar por el/la niño (a) y los/las jóvenes, con la reproducción de las actitudes presentes o futuras en otros escenarios de socialización: En la escuela, en la calle, en la cotidianidad relacional.

Esta explicación unicausal y lineal llega a ser tan introyectada, que los mismos estudiantes terminan por reproducirla o acuden a este discurso para evadir responsabilidades y para justificar ciertos comportamientos. Sin embargo, otra explicación, la que se desarrolla en esta investigación, es el desencuentro que se produce entre diferentes órdenes normativos derivados de la diversidad de espacios, escenarios, actores de socialización.

Los ordenes normativos de la escuela y los ordenes normativos o principios de los espacios familiares, sociales y organizacionales de los niños y jóvenes, no coinciden, se oponen, son contradictorios. La norma de los espacios extraescolares se presenta para la escuela como violatoria de la norma institucional, y la norma escolar, aunque no explícitamente violatoria de las formas de socialización extraescolar, se presenta descontextualizada de la realidad cotidiana, de espaldas a la realidad del medio social. En otros casos, se desafía la norma de la escuela, pues en el imaginario de jóvenes y niños(as), la escuela simboliza otros órdenes sociales mayores (las instituciones del estado por ejemplo) que los discrimina, los margina y los estigmatiza por ser de sectores populares.

Pese a la crítica que se hace a la escuela acerca de su función, ésta continúa siendo para niños (as) y jóvenes un espacio de encuentro, de socialización importante; el pretexto es lo educativo, pero también se dan dinámicas interrelacionales entre pares de estudiantes. En tal sentido, la función de la escuela debe orientar su acción al campo del conocimiento científico y académico, pero también a la dinamización cultural y al desarrollo de comunidades democráticas y generar acciones concretas para que el ideal de formar sujetos autónomos, participativos, líderes de sí mismos, se dé.

Aunque la presencia del cuerpo no tiene una fuerza contundente en esta investigación, al hablar de violencia, de castigo físico, de obediencia, de

normalización, es justamente sobre él que recaen todos estos procesos e intencionalidades formativas.

### *Acontecimientos*

Las formas manifiestas de violencia en la escuela se expresan a través de la agresión ya sea verbal o física, pero hay formas implícitas que se han convertido en normales por fuerza de la costumbre y el uso, por ejemplo, a través de la imposición disciplinaria. Aunque el maltrato emocional no cobra la misma dimensión que el maltrato físico es interpretado como otra forma de ejercer la violencia. Los castigos en la escuela en cierto sentido no han desaparecido, han cambiado de modalidad: Del golpe, la vara, la regla, la férula, se pasó al regaño, el grito, la afrenta, las frases fuertes, el amedrantamiento, el achante, la ridiculización.

Entre los diversos espacios de socialización de los niños y los jóvenes, dos son esencialmente normativos y presentan fuertes rasgos de autoridad: La casa y la escuela. En la casa la normatividad se expresa de dos formas: El castigo (incluyendo el maltrato físico) y el premio (a través del cual se expresa el afecto). En la escuela el estudiante está sujeto a un poder normativo institucional. Dentro o fuera de este poder normativo, el estudiante está en contacto directo con el poder personal del educador: Dentro, en el sentido que el maestro cumple una función en el esquema normativo de la institución, y fuera, porque el poder del maestro ejerce muchas veces de forma personal, paralelamente, al margen o fuera de lo establecido institucionalmente.

Los datos arrojados por la investigación muestran una situación particular para cada una de las instituciones educativas: Uno, en Ibagué, con una fuerte normatividad en el colegio y una normatividad débil en la casa; y otro, en Bogotá, con una fuerte normatividad en la casa y una débil en la escuela.

En la escuela primaria los niños encuentran un medio normativo que les permite aislarse en parte de los patrones de disciplina de su casa, desahogarse y ser “más libres”. De ahí pueden surgir las dificultades de controlar los comportamientos de los estudiantes. En cambio en el caso del colegio de bachillerato de Ibagué, la mayoría de los estudiantes, acostumbrados a un modelo permisivo en sus casas no aceptan fácilmente el control vertical de la disciplina escolar, se sienten violados en sus derechos, y reclaman más atención y consideración por parte de los educadores.

Se podría pensar que cada una de las instituciones escolares, en los dos casos estudiados, sea de manera consciente y pensada o no consciente, se han adaptado al tipo de socialización familiar predominante en la comunidad convirtiéndose en complementaria de ella. En ese sentido, el control importante practicado en el colegio de bachillerato de Ibagué apuntaría a balancear la relativa carencia de autoridad en la casa, y la flexibilidad normativa en la escuela primaria de Bogotá correspondería a una situación de los niños en la que su primera necesidad no es de control ni de autoridad, sino de flexibilidad y laxitud.

### *Los conceptos o ideas*

Escuela. Componente de la estructura social, organización autónoma, donde “se expresan significados, valores, costumbres, rituales, instituciones y objetivos materiales y simbólicos que rodean la vida individual y colectiva de la comunidad”<sup>12</sup>

La escuela es centro de permanente conflicto, construye su propia cultura, genera formas relacionales que le son propias y en este sentido, se produce una microcultura escolar a partir de la interacción de los actores

---

<sup>12</sup> PÉREZ GÓMEZ, Ángel. La escuela, encrucijada de culturas. En Revista Investigación en la Escuela. Revista de investigación e innovación curricular No. 26. Edición del servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla. Sevilla-España, 1995.

permanentes, de la intervención de los actores extraescolares y de la acción de otros agentes sociales.

Castigo. Se dan dos interpretaciones del mismo, por una parte es concebido como una forma de educación en la que los hijos prestan mayor atención a la norma transmitida que a la manera de transmitirla: Esos niños no tienden a ser agresivos. Por otra, en el caso contrario, la interpretación del castigo se limita a la forma como los adultos resuelven sus problemas, y entre más duro es el castigo físico, más agresivos se vuelven los niños.

Indisciplina. Es una actitud universal de los estudiantes frente al poder de los maestros o de la institución general. El sentido de la indisciplina para los estudiantes es de violar las normas escolares. El lanzar papeles por ejemplo sólo tiene sentido porque es prohibido, de lo contrario, se verían estudiantes arrojándose papeles durante el recreo. La mayor parte de la indisciplina tiene que ver con la violación de las reglas básicas del aula: El silencio y el control de los movimientos. Los estudiantes indisciplinados son los que se comunican entre sí o conversan en momentos y espacios no destinados para hacerlo, bien sea de manera oral, por gestos o claves, y los que se mueven de manera indebida, se paran de los puestos designados y, los que se arrojan objetos a escondidas del maestro.

Norma. Unas se instituyen en el Manual de Convivencia, otras se ha convertido en tal, por fuerza del uso colectivo o individual. Cuando es instituida, se establecen “reguladores disciplinarios”, cuando no se da el caso, quedan al arbitrio del conjunto de educadores o a criterio personal. Unas son las normas generales de la institución, escritas en el Manual de Convivencia, otra la interpretación que hacen de la misma los educadores y otra la subjetiva de maestros aplicadas diferencialmente en cada aula. El niño así se somete a varias normas escalonadas.

### *En relación al concepto de cuerpo*

#### Normas en la casa y en la escuela

El autor menciona que en la casa se asumen como faltas el incumplimiento de lo que *“se considera son los deberes del niño: No hacer las tareas, no hacer oficio en la casa, mirar demasiado la TV; las faltas de respeto hacia el adulto: Ser grosero, no hacer caso; y otros comportamientos considerados negativos como la indisciplina en la escuela, pelear y golpear a los hermanos.”*

Hay una permanente expresión en cada uno de los espacios, hogar y escuela, de lo que se vivencia al interior del otro y se manifiesta en la interacción.

#### *Las normas en la escuela*

*Normas y sanciones institucionales.* En el colegio de Bachillerato de Ibagué, hay una organización institucional que se refleja en las normas y las sanciones. Las características de este sistema de disciplina son el rigor (las sanciones se cumplen) y el “legalismo”. El sistema de normas y sanciones se encuentra compilado en el Manual de Convivencia.

El sistema de sanciones descrito por los estudiantes incluye desde los llamados de atención oral, la anotación en el observador del alumno, el *“desquite con las notas”*, la intervención de la coordinadora de disciplina para que *“suspenda al alumno o hable con él, y lo saque de la clase”*, convocar a *“una reunión de padre de familia para hablar de disciplina”*, hasta la expulsión.

En la escuela primaria de Bogotá el sistema normativo está marcado por la gran autonomía del maestro y la espontaneidad a nivel institucional. No existe una atribución de autoridad específica para las cuestiones de disciplina como en otras instituciones, donde este papel es ejercido por una coordinadora encargada. En el caso de la escuela primaria, cada educador elabora sus normas y sus sanciones de manera independiente al interior del salón y, en el recreo, los educadores, la directora y la celadora-aseadora,

intervienen de la misma forma y con la misma autoridad en el control disciplinario.

La autoridad y el control de la disciplina en la escuela se trasladan mucho a la autoridad que pueda ser ejercida desde la casa. Esto indica que la autoridad familiar tiene mayor legitimidad y/o credibilidad que la autoridad escolar, indicio reforzado por el testimonio siguiente: *“A mi no me gusta que me regañan sino mis papás; cuando me regañan las profesoras me descontrolo y saco mi odio con ellas y quiero que nos eduquen sin regaños. Gracias”*

*En el aula* .El aula es el espacio en el que el maestro ejerce el poder de la norma: Él es el que la fija según sus criterios y la hace acatar según los medios que le parecen más adecuados. Esta gran autonomía hace que las normas del aula dependan de cada maestro: Desde los tipos de sanción hasta las reglas de organización del aula, de silencios y de movimientos. Y, al depender del maestro, depende de su experiencia, de su concepción de disciplina, de su intención educativa, de su sensibilidad frente a las necesidades de los estudiantes; la norma se mueve entonces, desde la concepción más tradicional hasta aquellas más “alternativas” e innovadoras.

En el contexto escolar se establecen dispositivos para mantener el cuerpo dócil y obediente. Como se ha mencionado anteriormente, en el Manual de Convivencia se suelen disponer las normas que quienes hacen parte de la institución educativa en calidad de estudiantes, deben cumplir sin objeción. Sin embargo, también se puede presentar que el maestro, en su posición privilegiada de poder enfatice en el rigor de la norma o construya otras posibilidades menos rígidas y más creativas.

*La entrada a clase*. De acuerdo a los hallazgos logrados en ésta investigación, el autor afirma que “en la escuela primaria, la flexibilidad de la norma se convierte en costumbre: Por ejemplo, la señal que da aviso de

entrada de los niños/as a los salones (el timbre), deja de ser interpretado como tal, se desatiende y pierde el sentido como instrumento para la distribución de los tiempos. Esta “normalización” se da con cierta resistencia por parte de algunos maestros que llaman varias veces a los estudiantes a que entren y presionan para ejercer control y hacer cumplir la norma; sin embargo, también hay tensión con aquellos estudiantes que han interiorizado el no acatamiento de la norma como habitual y cotidiano.”

Se observa que en la escuela –referida a la primaria- hay una mayor flexibilidad en lo relacionado con el cumplimiento de ciertas normas y sin embargo, cuando el estudiante ingresa a la secundaria, se parte del supuesto que es un cuerpo lo suficientemente normalizado, disciplinado, para atender a los nuevos requerimientos. La escuela parte de hacer una exigencia que el estudiante aún no ha interiorizado.

En cuanto al cumplimiento de horarios, en la primaria es flexible tanto para estudiantes como para educadores, la duración del recreo, y la salida al terminar la jornada. La flexibilización siempre se da en un solo sentido, en el de acortar el tiempo de estudio, nunca en el sentido prolongarlo. En el colegio de bachillerato de Ibagué sucede algo similar pero sólo para favorecer al educador, ya que si él llega tarde, la norma más común es que los estudiantes deben estar sentados en el salón esperándolo:

*“Cuando llega el profesor, uno está afuera y podría entrar cuando entra el profesor, pero no, dicen que debemos estar dentro”.* Desde la escuela se aprenden que las relaciones están mediadas por la inequidad, al estudiante se le exige cumplir la norma mientras que el docente la puede infringir sin que recaigan sobre él consecuencias negativas. Es así como los estudiantes generan formas de resistencia ante la autoridad, que desde la palabra enseña una cosa pero que con el ejemplo construye otra.



*Los silencios y los movimientos.* Mantener a los estudiantes en el puesto y en “completo silencio” es una preocupación permanente de los educadores, es garantía para el desarrollo de su trabajo y muestra de “dominio de grupo”, orden y control. Es un esfuerzo particular en el momento del ingreso de los estudiantes al salón:

*“Niños, todos a sus puestos, siéntense! Siéntense..., y usted también...” Los niños hacen ruido, hablan a la vez. “Bueno, ahora a hacer silencio, todos hacen silencio”*

Este esfuerzo en ocasiones se repite en las sesiones de clase y se convierte en un desgaste del educador que buena parte del tiempo lo agota tratando de lograr la quietud y el silencio. Para realizar el trabajo con los estudiantes, se requiere un ambiente dispuesto para tal fin; sin embargo, lo que se observa es que desde las estrategias mismas para hacer esto posible, se recurre al maltrato, a los gritos y desde el luego los cuerpos de los educandos empiezan a formar resistencia a través de la indisciplina.

*La maestra llama la atención de 2 niños subiendo el tono de la voz (...) Hay mucho ruido así que la Maestra alza aún más el tono de la voz explicando que de esa forma se impiden que los demás escuchen, de modo que no se puede hacer 3 cosas al tiempo (...)*

*Luis: “Profe, dígame a Edgar que se siente porque está molestando!. Edgar va de un lado para otro”*

*La Maestra: “Pero qué pasa Edgar, por qué hace eso? Al puesto, Edgar!” (...) La maestra continúa el desarrollo del tema pero los estudiantes no escuchan, no ponen atención, entonces se cansa, suspira, vuelve a pedir silencio, que se sienten, etc.*

El autor afirma que “el cumplimiento de los llamados de atención es relativo dependiendo del educador. Mucho tiene que ver las formas como se hace el llamado, el interés de los estudiantes frente al tema que se desarrolla y los niveles de comprensión logrado con el educador que los acompaña. Según la observación, la explicación de los regaños no asegura un mejor

acatamiento. En cambio el volumen de la voz y en particular el grito es muy eficaz para obtener el silencio”.

*En el recreo.* En la escuela primaria de Bogotá hay poco control del recreo por parte de los educadores quienes consideran que este es también su tiempo de descanso y cuando los educadores intervienen en el recreo, lo hacen con autoridad y logran inferir en el comportamiento de los estudiantes, aunque de manera más clara cuando un maestro se dirige a sus propios estudiantes.

Esta situación es bien diferente de la que rige en el colegio de bachillerato de Ibagué donde, si bien no hay tampoco un control de cerca al recreo, existe un sistema de normas y sanciones más claro que los estudiantes conocen. Es de anotar que la normatividad en el colegio se hace más explícita por la existencia del manual de convivencia, la dedicación de una educadora para la regulación disciplinaria e introyección, aunque debatida, de la norma por parte de los estudiantes.

El recreo para los niños de primaria se torna en un espacio de libre esparcimiento, mientras que en el bachillerato, es un tiempo para estar fuera del aula de clase pero donde el cuerpo sigue siendo objeto de observación y se expone a recibir consecuencias negativas en caso de infringir las normas establecidas.

#### *Actitudes de los estudiantes frente al poder*

*Características del poder en la escuela.* El castigo físico en las escuelas observadas prácticamente ha desaparecido. Sin embargo, y aunque éstas no sean la generalidad, existen formas no-físicas de malos tratos por parte de los educadores. Así la agresión verbal –o lo que es sentido como tal por los estudiantes (“*nos tratan mal*”, “*nos gritan*”, “*son groseros*”)- es el más marcado de los malos tratos.

*“A veces la profesora da clases chéveres, pero a la forma de hablar se le nota ganas de pelear, entonces al ver esto, nosotros nos portamos mal a ver qué es lo que va a decir” (estudiante del colegio de Ibagué, grado 9°)*

Lo que provoca la reacción hostil del grupo no tiene que ver con el proceso de enseñanza sino con la manera de hablar, el tono de la voz, un tipo de expresión. Aunque en la investigación no se explicita el cuerpo, aquí se encuentra presente. Los estudiantes leen las actitudes que sus profesores tienen para con ellos, su cuerpo habla de lo grata o no que les puede resultar su labor y esto indudablemente incide en el proceso formativo, generando reacciones en los estudiantes que no se hacen esperar.

Un ejemplo de casos menos frecuentes, pero más graves de actitudes de desprecio, burla o humillación por parte de educadores, y que pueden ser muy violentos hacia niños en situación difícil es el siguiente: *“La maestra (a Pedro): “No vas a salir al recreo, ¿verdad? ¿Qué pasa, por qué haces la mala cara? ¿Esto tampoco lo puedes hacer? ¿Qué pasó? ¿Qué...? ¿Perdiste el lápiz? ¡Tan raro! ¿Dime...? No entiendo... háblame mirándome! (le levanta la cara). ¿Qué? ¿Su mamá le dio ortiga? ¿Y por que le dio ortiga?... ¿y quieres que te vuelvan a dar ortiga?”... entonces trabaja!” Me mira y se ríe. Pedro llevaba 5 minutos rascándose la pierna (registro de observación, escuela primaria)*

El no tomar en serio la situación dolorosa del niño, aprovecharse de ella como medio de presión e incluso burlarse de él, constituye sin duda una muestra de violencia. De esta forma, la actitud de la maestra refuerza la violencia que vive el niño en su familia, y le da la imagen de un mundo adulto violento.

Por otra parte hay también actitudes de falta de atención, de frialdad frente a demandas afectivas de los niños, de desinterés frente a los problemas personales de los estudiantes. *“Algunos profesores se nos acercan a nosotros a preguntar qué sentimos, no se dan cuenta que también nosotros tenemos problemas. Siempre se preocupan de las tareas, nos hablan sobre el*

*colegio, la materia y nunca tratan de ser amigos de nosotros” (estudiante del colegio de bachillerato de Ibagué, grado 8°)*

De los anteriores testimonios se deduce que los estudiantes le dan notoria importancia al aspecto afectivo que se demuestra en la relación con el otro. Esperan de sus docentes un trato más cordial, menos distante, más humano, donde haya un contacto más cercano, es posible que también corporal, no solo a través del tacto sino de la expresión misma.

#### *Formas de reacción al poder*

*La indisciplina.* La indisciplina tiene dimensiones y significados diferentes según la edad. Lo que en cursos de primaria y hasta 6° y 7° es una “indisciplina” para distraerse, divertir a los demás pero sin el ánimo de ir en contra del educador, se puede convertir en los grados superiores en una forma de protesta y hasta de defensa intencionada y organizada dentro del aula. Así lo expresan estudiantes de bachillerato:

*“Lo de portarse bien o mal casi siempre es intencional”*

*“Cuando la pasan regañándonos, uno no siente mucho respeto por ellos”*

*“El irrespeto muchas veces empieza cuando los profesores lo quieren dominar a uno” (estudiantes del colegio de bachillerato de Ibagué)*

También se encuentran afirmaciones como.

*“¿qué ganamos al hablar con los profesores si todo va a seguir igual?”,*

*“hay veces en que los profesores nos quieren tratar mal y nosotros no nos podemos dejar” (estudiantes del colegio de bachillerato de Ibagué)*

En este caso, la indisciplina pasa de ser una actitud individual y espontánea, a una forma relativamente organizada de contra-poder en el aula. Los estudiantes reconocen que ante situaciones como éstas, si existen distancias al interior del grupo, estas se olvidan para generar alianza unánime en contra del docente.

*La agresión y “delincuencia”.* La agresión, física o verbal como una forma de responder al poder del educador se produce excepcionalmente, y corresponde a niños y jóvenes que presentan niveles de agresividad también fuera de lo común.

*Contra-poderes y rebeldía: De la agresión a la relación asertiva.* “Como maestra, a mí me parece maravilloso que los niños hablen así. Hablaron muy bien, con calma y con respeto. Y nosotros los felicitamos. Una misma niña dijo “hoy nos comportamos de una manera civilizada”” (educadores del colegio de bachillerato de Ibagué, durante un taller con educadores)

El contexto de este caso corresponde a un grupo de estudiantes que reaccionaron frente a lo que sintieron como un atropello verbal y unas amenazas. Protestaron haciendo algo seguramente prohibido pero sin consecuencias nefastas. Mostraron su desacuerdo sin agresión y con determinación.

Sin embargo, la educación tradicional ha sido y sigue siendo basada en la obediencia al adulto como una de las principales virtudes. El buen hijo como el buen estudiante es el que obedece, ya sea a sus papás o a sus educadores. Y aunque los patrones pedagógicos hayan cambiado, aunque el modelo autoritario sea en buena parte cuestionado en la escuela, esta percepción de la obediencia como un fin principal de la educación permanece muy fuerte. De ahí que los educadores en muchas ocasiones reaccionen mal ante los reclamos de los estudiantes, siguen considerando como indisciplina, mala educación y agresividad lo que podría llamarse “rebeldía positiva”. Por ejemplo, la personera del colegio de bachillerato se enfrentó a esa situación:

*“Ahora que me pusieron matrícula condicional, se complicaron las cosas...”*

*1 Te pusieron matrícula condicional por defender a los estudiantes?*

- 2 *No, digamos que tuve conflictos con las directivas. Me dijeron que si me creía mucha mierda, me iban a entregar las llaves del colegio para que lo maneje. Dije que no, que a ellos les pagaban para eso... entonces sí, muchos conflictos...*” (registro de observación, colegio de bachillerato de Ibagué)

*Obediencia.* Es la situación que prevalece en las dos instituciones educativas. Lo más general es que los estudiantes hagan caso a las órdenes y los llamados de atención de los educadores. Lo habitual en los salones es una indisciplina leve (charlas, movimientos, etc. en particular cuando el maestro da la espalda o se ausenta) que es resuelta sin mayor dificultad por el maestro.

En la escuela se dan formas aparentemente “sutiles” de violencia que se instauran por fuerza de la costumbre y la no-espectacularidad. Hay formas manifiestas expresadas a través de la agresión física o verbal, pero hay formas implícitas en la escuela que se han convertido en “normales” por fuerza del uso, como por ejemplo la imposición disciplinaria, el silencio absoluto en las sesiones de aula, la afrenta, señalamiento y estigmatización del educando.

*Actitud de sumisión o temor.* Muchas veces los niños que presentan esas actitudes –llorar fácilmente, quedarse callado, miradas atemorizadas, falta de seguridad- son niños maltratados en su casa. Hay algunos casos dramáticos en que niños maltratados tienen actitudes completamente “apagadas”, que viven el terror a cualquier forma de autoridad.

En estas circunstancias es donde la pregunta por el papel de la escuela y el análisis de la reproducción de formas violentas de relacionarse, además de pertinente, es profundamente necesario y donde la pregunta por el aprendizaje que atraviesa el cuerpo, debe hacerse presente.

Tesis 7: Jiménez Silva, O. (2005). L. *La educación artística como eje articulador del currículo de la Norma María Montessori en la ciudad de Bogotá*. Maestría en Educación: Énfasis en Educación Comunitaria. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

*“Conocer, hablar, sentir o pensar no son cualidades ajenas a nuestra corporalidad aunque tampoco pueden explicarse únicamente a partir de ella”.*  
Fernando Bárcena y cols.

### *Problema*

Esta es una tesis de grado, realizada en el contexto educativo de la Normal Superior María Montessori de la ciudad de Bogotá, centrada en una mirada crítica sobre el papel real que cumple la Educación Artística en la formación de futuros docentes.

Aunque en el discurso y en la teoría se acepta que el Arte es el eje articulador y marca la transversalidad del proyecto educativo, en la práctica docente cotidiana al interior de la Normal María Montessori, se mantiene la separación de las áreas y el arte no tiene las condiciones necesarias para que se estructure una real formación de nuevos docentes en Pedagogía Artística y la apropiación por parte de los y las estudiantes de las técnicas de las disciplinas específicas en artes no es consistente.

De acuerdo a los lineamientos curriculares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional y revisados por la autora, la educación artística bien enfocada contribuye a solucionar el problema cultural que se hace presente cuando no se articulan los procesos de aprendizaje a los valores del contexto cultural y la experiencia de los estudiantes, (su memoria de sensaciones, sentimientos, nociones y conceptos) con los conocimientos universales que la escuela maneja y posiblemente ignora el alumno. De esta manera se hace perdurable no solo una educación sin sentido, sino que además se reproduce y perpetua irreflexivamente, formas ancestrales de ignorar, excluir, desconfiar

y de temer al otro, que han hecho parte de la historia social y de la vida cotidiana, y que han convertido la educación en una práctica autoritaria.

Un ejemplo de la contribución de la educación artística a la resolución del problema cultural, está definido cuando ésta conserva para sí la potencialidad de trabajar con individuos que provienen de una realidad de violencia, haciendo que se integren desde la comprensión, la producción y la interpretación artística. El papel del arte como denuncia y el papel del arte en tanto expresión de la conciencia requieren que el individuo o el colectivo manifiesten los contenidos, significados y las emociones de esa violencia, de tal manera que al expresarlos y plasmarlos en el hecho o en la obra artística superan el origen de la violencia y viven el momento integrador y relacional que el arte les permite como vía de superación del trauma o situación que genera la violencia.

La preocupación central de la educación artística deberá estar localizada entonces en formar al ser humano como artista o en integrar el arte en sus diversas manifestaciones, expresiones y comprensiones a la realidad educativa en cuanto practica social, así la Normal María Montessori se podrá considerar como un espacio donde la formación de formadores con énfasis en educación artística sea posible.

Una de las pretensiones de la normal es construir un espacio donde el alumno constantemente explora y asimila técnicas que le permiten definir el área artística de su predilección e investiga para a partir de su formación construir el conocimiento en torno a la educación en los primeros grados escolares. La educación artística se plantea como una actividad pedagógica que busca educar en la sensibilidad artística, para permitir una mejor interacción con los otros y desarrollar la capacidad de creación y transformación.



### *Acontecimientos*

La Escuela Normal Superior María Montessori, en su Proyecto Educativo Institucional, reconoce a la educación formal y a la educación artística en particular como un paradigma de construcción de lo humano y al proceso de formación para la sensibilidad, la expresividad y la percepción como una herramienta que facilitará al maestro en formación la experiencia sensible de sentirse parte de la creación, reconocimiento, aceptación y descubrimiento de las formas de expresión y liberación de sus sentimientos y emociones, con la capacidad para el deleite, el asombro, las posibilidades de expresión estética frente a su manera particular de concebir, de interpretar el mundo y de situarse constructivamente en él. (Documento PEI Normal Superior María Montessori. 1999. Pág. 12)

En consonancia con lo anterior en el documento resumen de la Jornada de Conversatorios realizados con maestros de educación básica, media, y ciclo complementario de las áreas de pedagogía y matemáticas en el mes de octubre de 2003, se reafirma la educación a través del arte como central en el proceso de formación de la Normal, porque en voz de dichos maestros y maestras, desde allí se potencian a las personas capacidades, como la creatividad, constancia, desarrollo de pensamiento lógico, atención, disciplina. Se puede deducir que se intentan plantear otras posibilidades en cuanto a éste último ítem se refiere, una disciplina necesaria pero que se conjuga más que con la represión y la rigidez, con la creación y el interés por lo que se hace.

La autora se plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo pedirle a la educación actual que considere dentro de su sistema una educación artística, si desde sus orígenes no se ha pensado las maneras de articulación del arte en su estructura? Una de las razones que hace que la escuela no sea la ideal, es tal vez, porque ha surgido como dispositivo

curador de la ignorancia y no como un espacio de construcción de conocimiento y formación integral del individuo.

No tener en cuenta en el currículo integral de manera sistemática la educación artística, reducirla a la práctica de técnicas elementales sin sentido y sin promover la dimensión estética y el sentido de pertenencia cultural entre los estudiantes, implica que en la Normal María Montessori, maestros y estudiantes no se den la oportunidad de contemplar, cultivar y disfrutar los sentimientos y la originalidad de sus expresiones y la de los otros, de apreciar la naturaleza, de recrear expresiva y simbólicamente su experiencia cambiante en un lugar y en un tiempo.

Aunque los tiempos han cambiado y con ellos se han transformado significativamente los conceptos que sustentan la escuela en la práctica social, muchos de los rasgos que marcaron el nacimiento de la escuela se mantienen hoy en día, por ejemplo, algunas prácticas de poder y castigo. La creación artística no es posible si se mira como premio o castigo.

Otro componente muy determinante del funcionamiento de la Escuela que limita, la posibilidad de una educación artística en su interior, es la participación del estado en su financiación, en la mayoría de instituciones que asumen la educación artística como eje no se disponen espacios, ni materiales requeridos para tal efecto, los limitantes de instrumentos y elementos necesarios para los talleres de arte y la cantidad de estudiantes en cada taller son una condición que no permite la puesta en práctica del discurso tan nombrado por los programas estatales en educación.

Un afán institucional es lograr la interdisciplinariedad para poder abordar los problemas pedagógicos desde el conmoverse, sentir, expresar, valorar, preguntarse por sí mismo, valorar las expresiones del otro y su entorno, sentirse parte de la creación, asombrarse y reconocer diferentes estéticas, a la par de integrar desde los discursos científicos y artísticos las percepciones y construcciones de conocimiento en torno al universo.

Un arte y una educación que respondan a las necesidades del país y la ciudad de superar la violencia y desandar el camino hacia la destrucción, valorar la historia presente y pasada superando los resentimientos y odios cotidianos en la construcción de una ética ciudadana basada en la revaloración de lo colectivo.

### *Los conceptos o ideas*

Educación. Actividad social en la cual los educandos desarrollan procesos de reflexión y de acción valorativa sobre sus propios sentimientos y razonamientos, sobre la manera como interactúan entre sí con la naturaleza y con su patrimonio cultural.

Espacio escolar. Entendido no sólo como lo físico, es decir las aulas, patios, el cemento y el ladrillo sino también los vínculos que posibilita la escuela en su dimensión de vivencia cotidiana y proceso de formación al que se accede con agrado, desagrado, gusto o placer o por obligación o condicionamiento familiar. Como espacio, la escuela representa la introducción a una forma particular de vida y sirve, en parte, para preparar a los estudiantes para ocupar posiciones dominantes o subordinadas en la sociedad.

La autora cita a Michel Foucault quien en el libro *Vigilar y castigar* (1985) afirma: “El espacio escolar se despliega; la clase se torna homogénea, ya no esta compuesta sino de elementos individuales que vienen a disponerse los unos al lado de los otros bajo la mirada del maestro. El “rango”, en el siglo XVIII, comienza a definir la gran forma de distribución de los individuos en el orden escolar: hileras de alumnos en la clase, los pasillos y los estudios; rango atribuido a cada uno con motivo de cada tarea y cada prueba, rango que obtiene de semana en semana, de mes en mes, de año en año; alineamiento de los grupos de edad unos a continuación de otros; sucesión de materias enseñadas, de cuestiones tratadas, según un

orden de dificultad creciente. Los alumnos se sitúan de tal manera que siempre es posible saber, como se están comportando, al asignar lugares individuales, ha hecho posible el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos. Ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje. Ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar”.

Escolarización. “Consiste en absorber básicamente una porción significativa de la población infantil, para reintegrarla posteriormente, como resultado de los procesos de producción de saberes propios de su dinámica. A través de modalidades específicas de jerarquización, calificación, titulación u ordenamiento” (Martínez. 1996. Pág. 9)

Arte. Reflejo de lo que son los pueblos. Puede facilitar el desarrollo integral y el reconocimiento de la identidad del sujeto. También juega un papel terapéutico en la medida en que los lenguajes artísticos permiten crear metáforas, analogías y símbolos que enfrentan los miedos, incertidumbres y frustraciones, que de otra forma sería imposible expresarlas para conocerlas y compartirlas. Los lenguajes artísticos desarrollan competencias comunicativas, transformando las formas de relación. (Documento PEI Normal Superior María Montessori. 1999. Pág. 81)

Cultura. Integración de todos los procesos como las comunidades intuyen, conciben, simbolizan, expresan, comparten y valoran la existencia humana individual y colectiva; cómo las personas y las comunidades construyen su identidad desde la cotidianidad y cómo en esta interacción se hace realidad aquello que señala la constitución nacional cuando afirma que: “la cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad y que el Estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país y promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de valores culturales de la Nación”

Sensibilidad. Capacidad propia de los seres animados, de sentir, percibir sensaciones y expresarlas y la facilidad de experimentar emociones. La sensibilidad implica la conciencia como elemento esencial.

### *En relación al concepto de cuerpo*

Desde su nacimiento se le imponen a la educación tres tareas: Compromiso con la patria, garantía del progreso y acceso democrático e ilimitado de todos los nacionales a ella. Los maestros son pensados, dentro de esta estructura como apóstoles del saber, y por tanto una de sus características debe ser la abnegación que no espera retribución, acompañada de otras más que aún hoy los persiguen: un encargo sublime, unas técnicas de control y una vida de miseria.

En este sentido se observa que desde sus orígenes, a la educación se le delega la labor de ejercer control sobre los sujetos que forma, de generar técnicas son las que sutilmente se logre la obediencia de los cuerpos, más que la preparación de seres democráticos.

Inicialmente la escuela no fue pensada como un espacio para la creación, para el goce estético y la formación integral del individuo. Hablar de educación artística en el contexto educativo colombiano es reciente, se da cuando aparece el planteamiento de una educación integral promulgado en la ley General de Educación con cuyos lineamientos se da un paso importante en el reconocimiento de la Educación artística dentro de los procesos formales de educación y se asume lo artístico como una forma de conocimiento absolutamente necesaria para tener una comprensión del mundo, en tanto que el arte aporta modos de elaboración que ni la ciencia ni la religión aportan al conocimiento.

Dentro de los elementos que la autora considera relevante tener en cuenta para la construcción de una experiencia ideal en formación de maestros y maestras en arte se encuentran:

1. Educación en contextos específicos. Un buen maestro tiene que saber mirar el contexto de desempeño y su propio interior
2. Lo integral en la educación. Un buen maestro es integral y promueve la educación integral
3. El conocimiento sobre el área específica de desempeño. Un buen maestro de arte debe conocer sobre los conceptos de arte, estética, educación artística y las relaciones que existen entre ellos. Implica tener espacios de experimentación práctica de las disciplinas artísticas, talleres vivenciales donde puedan sentir y percibir el hacer artístico en toda su posibilidad y puedan llegar a entender la obra de arte como un producto de la actividad humana.
4. El dominio de las herramientas didácticas propias en educación artística. La didáctica en arte es específica y diferente. Una educación artística vital y generadora de hombres y mujeres felices. La vivencia pasa por el cuerpo y se expresa a través de él.
5. La cualificación de la mirada y apreciación estética. Cualificar la capacidad de elaboración de juicios críticos y la apreciación estética del maestro en formación.

Dentro del proceso de reestructuración de la Escuela Normal Distrital María Montessori se ha propuesto desarrollar un proyecto encaminado a estimular y potenciar las capacidades estéticas, artísticas, comunicativas, pedagógicas, investigativas e innovativas en los normalistas con un eje integrador definido en la educación artística. La normal María Montessori al asumir un énfasis en educación artística busca contribuir en la construcción de la escuela como un verdadero centro de interrelación cultural donde exista el goce y el disfrute a través de la creación de productos simbólicos, mientras los estudiantes desarrollan la percepción de su propio cuerpo, el control y la

afinación de las habilidades motoras, la orientación espacio-temporal, el equilibrio y el sentido del ritmo.

Un interés particular de la Normal al enfrentar este proceso es establecer la relación existente entre procesos cognitivos y sensibles para que se complementen y sirvan tanto al desarrollo del conocimiento como a la construcción de sujeto y sociedad dentro de una actitud lúdica. Dentro de este interés se puede dilucidar la unidad que se pretende dar entre lo cognitivo y lo afectivo, paso significativo en la superación de la visión del cuerpo como algo fragmentado.

En este sentido, la educación artística se propone desde la Normal María Montessori como el impulsor y el catalizador de una serie de procesos como el juego, el placer, el asombro y la creatividad trabajadas en todas las áreas del conocimiento, que permiten alcanzar, un nivel de sensibilidad que genera en el estudiante la necesidad de encontrar elementos profundamente íntimos y que terminan siendo los elementos del inconsciente colectivo de la comunidad a la que pertenece. Entonces, en un acto profundo, posibilitado por la experiencia artística, el estudiante está construyendo su identidad con lo público. Este ejercicio necesariamente genera un sentido de cuerpo entendido más que como el cuerpo-individuo como el cuerpo-comunidad, para dar la posibilidad de una reflexión sobre la relación del hombre con la cultura y la sociedad.

Dos de los diez maestros que participaron en la investigación, hicieron referencia al cuerpo:

Maestro 3. *“Mi práctica cotidiana esta basada en la producción de nuevas formas desde los textos, el cuerpo y el escenario el PEI no presenta ningún aspecto de estos en su discurso”.*

Maestro 9: *“A partir de las propuestas planteadas en el PEI se vio la necesidad de realizar módulos que correspondieran a la necesidad de formación de los alumnos maestros y en mi área, el cuerpo como eje de la formación docente”.*

Finalmente, la autora hace referencia a que a pesar de ser una propuesta a nivel Distrital en educación artística, reconocida en eventos, la realidad de esta escuela se presenta como un desprendimiento del adentro y el afuera, del sentir y el pensar, del estar y escapar como un sino que la persigue aun en un mundo plagado de tecnologías y avances científicos en los que los niños no son reconocidos en su saber y su sentir. Son un instrumento que existe en la escuela, lo que indica que el esfuerzo por cambiar la idea instrumental del cuerpo debe ser profunda y permanente, empezando por permitir que el cuerpo se haga presente desde los objetivos que persigue la educación artística en la Normal.

Tesis 8: García Shlegel, M. T. (2002). *La danza y su voz. Construcción de criterios para la elaboración de un currículo de danza clásica*. Maestría en Educación: Énfasis en Docencia Universitaria. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

*“Ya que el cuerpo en la sociedad actual permanece en la penumbra,  
hay mucho de melancolía en el ansia de bailar”.*  
María Teresa García S.

### *Problema*

Desde muy temprana edad el bailarín clásico es entrenado en formas peculiares de manejo del tiempo, del espacio, del cuerpo. “Tras muchos años de trajinar el cuerpo y el escenario se es capaz de develar en cada movimiento una lógica a la cual se accede solo con aventurarse en la dramaturgia interna del gesto, hasta que la música salga del propio cuerpo”

El cuerpo se considera cuerpo como elemento esencial en la danza clásica. La autora de esta investigación parte de algunos interrogantes que desde su experiencia como bailarina, profesora de danza y directora de una escuela de ballet, se ha planteado: ¿Cómo enseñar algo que le pertenece al cuerpo, cuyo origen se confunde con el placer del gesto y la individuación



temprana? ¿Cómo enseñar **bien** la danza clásica sin que ese largo proceso de enseñanza-aprendizaje llene de desaliento las ganas y achique la vocación? ¿Cómo no enseñar el cuerpo sino a ser cuerpo? ¿Cómo enseñar la danza sino enseñar a bailar? y ¿Cómo planear esa enseñanza?

Fue así como a través de la Maestría en Educación, ella decidió emprender una reflexión más sistemática y profunda a la fecha hasta el momento, que le permitiera encontrar caminos diferentes a los que tradicionalmente se emplean en las distintas escuelas de ballet que tiene el país y que hacen énfasis en una enseñanza centrada en la técnica. Entonces el propósito de éste trabajo estuvo encaminado a construir criterios generales que orienten el diseño de un currículo para la enseñanza del ballet, a partir de las experiencias de personas que se han desempeñado en esta labor, partiendo por la propia. La pregunta que estructuró el trabajo fue: ¿Cómo perciben y han vivido los maestros, creadores, bailarines y alumnos de danza clásica su formación y experiencia profesional en éste campo?

### *Acontecimientos*

Por lo general, o bien, se carece de currículos o estos son exclusivamente técnicos. La autora propone que sin dejar de lado lo técnico, el currículo debe darle la posibilidad al bailarín de desarrollar su subjetividad a través de la inventiva, la creación de nuevas formas de expresión, la construcción de un gesto contextualizado capaz de crear un mundo para el escenario y de expresar con ello sus temores, deseos, ambiciones. Así mismo, que la técnica le de la oportunidad de construir su cuerpo, lo que supone el dominio del espacio, del tiempo, del lenguaje propio de la danza clásica, la búsqueda del virtuosismo en aras de la creación para la expresión de la emoción humana.

La formación en danza en las escuelas ortodoxas se da de manera disciplinar. Currículos llenos de materias que buscan con afán responder

tanto a la educación media como a la formación de un bailarín fundamentalmente técnico. La realidad colombiana delega a la escuela no formal la formación en danza. Se aboga entonces por un currículo integrado que es posible cuando los contenidos pertinentes a la formación en danza se van dando jalonados por un montaje, vivencia de la puesta en escena que le da sentido al entrenamiento e involucra procesos creativos.

A partir de la investigación, la autora propone que el currículo debe contar con los siguientes elementos: Propósitos de formación, espacios de formación, elementos constitutivos del currículo (uno de los cuales hace referencia al cuerpo), estructura curricular, actores del currículo, orientación del aprendizaje.

Se pretende que el bailarín sea capaz de asumir una posición estética y ética sobre la base de una exploración sistemática y comprometida con su cuerpo y su realidad, orientado por una noción de lo justo, de lo verdadero y de lo bello. Para ello se deben predisponer los medios para el desarrollo de una vocación, propiciando la construcción de un cuerpo para el escenario y una voz (la comunicación), favoreciendo la individuación temprana a través de la emoción, la fantasía y el placer que se desprenden de bailar. La danza se concibe como posibilidad de goce para el cuerpo.

#### *Los conceptos o ideas*

Currículo. Sistema abierto, complejo y vivo que debe orientar la creación, la imaginación y la estética. Herrera retomado por la autora considera que el “currículo es el proceso de reflexión y toma de decisiones acerca del compromiso ético y político de la educación con el futuro del ser humano y del mundo, en cualquiera de los tipos de modalidades educativas.” Aplicado al ballet, el currículo es un curso de acción simbólico y significativo para maestros y alumnos encarnado en movimientos, texturas, palabras, silencios, que se concretan en un espacio de encuentro académico.

En torno a la construcción curricular existen tres tendencias principales: El currículo técnico o teórico que trabaja sobre el supuesto de que la enseñanza es un proceso cuyo objetivo primordial es producir aprendizaje y es concebida como un sistema de producción, en el cual los resultados individuales de aprendizaje son el producto final. El currículo práctico cuyo foco son los hechos y las personas reales. Finalmente, el currículo crítico que reconoce la práctica del curriculum como un proceso de representación, formación y transformación de la vida social en la sociedad. La pedagogía crítica es la única que rescata al cuerpo pues mira al hombre holísticamente.

Hombre. A partir del concepto de currículo que plantea la autora, el hombre se concibe como un ser que piensa, que siente, que actúa, sujeto que conoce y a la vez es objeto de conocimiento que tiene el derecho a hacerse humano y a la vez el deber de ser cada vez más humano. La condición humana hace partícipe al hombre de un universo simbólico denominado humanidad.

Voz. Es la contextualización, comprensión de su propio mundo – haciendo referencia a la autora-, su legado, el aporte que quiere dar para llenar de sentido su oficio. Percibe tres tipos de voces: La voz-ideología que remite a los orígenes del ballet en la sociedad aristocrática europea donde se consolida el estereotipo femenino-masculino romántico. La voz de la cultura en Colombia que no ve la danza, el ballet, como una profesión. La voz en la construcción del cuerpo que consta de la voz del maestro y la voz del alumno, por lo general la gran ausente de la formación clásica donde prima la visión del bailarín como un ejecutante, el hacedor, la mano de obra de un creador.

Danza. Es la coordinación estética de movimientos corporales. En su manifestación más elemental puede aparecer como una descarga emocional en el individuo. Movimiento liberador del hombre, que empieza por ser

mimesis ante las fuerzas de la naturaleza y luego es artificio creador de sociedades y cultura.

*En relación al concepto de cuerpo*

A partir de la categorización que la autora realiza de las cuatro historias de vida realizadas se encuentra como propósito importante de la formación lograr la perfección y la belleza del cuerpo, al igual que también como elemento constitutivo del currículo está el cuerpo, lo que se sustenta en afirmaciones como:

*“El ballet construye el cuerpo ideal a través del método, el orden y la disciplina. Ello supone: obsesión, tolerancia al dolor, capacidad de desestructurar el cuerpo, enfrentar el miedo”*

*“Mundo del conocimiento vs. mundo del cuerpo”*

*“El cuerpo del ballet es joven”*

*“Condiciones previas para el desempeño de la danza: Talento, buena figura, armonía, belleza, expresividad, inteligencia corporal”*

En la autobiografía se resalta que dentro de los propósitos de la formación está construir un cuerpo para el escenario con perfección y sutileza, lo que la autora denomina una voz. Y acerca del cuerpo como elemento constitutivo del currículo se encuentra que el cuerpo del ballet se construye con:

*“Entrenamiento: Dolor/placer*

*Aventura corporal*

*Encuentro con el cuerpo*

*Transformación*

*Coraza”*

No hay duda que el cuerpo es un elemento imprescindible en la construcción circular del ballet. La autora afirma que por una parte, al cuerpo le pertenece una larga tradición clásica que busca la línea, la perfección, el

virtuosismo, cuya textura se teje con la ligereza, la habilidad, el refinamiento y la lucidez; todo ello desde un arquetipo femenino y masculino romántico y aristocrático. Por otra parte, esa construcción es para el escenario y supone el entrenamiento en el dolor y el placer del que buena parte se lleva a cabo en él y al otro lado del espejo, aventura corporal, el encuentro y desencuentro, la transformación y las corazas.

En la técnica, también como elemento constitutivo del currículo y continuando con la autobiografía, la autora hace referencia al cuerpo con el que es posible: Girar, saltar, pasar con acierto y facilidad el peso corporal de una pierna en otra y desplazarse en pasos, arrastres y saltos jugando con la gravedad y el equilibrio. “Para mí es un medio no un fin que hace del cuerpo del bailarín el instrumento idóneo para la expresión y la emoción. ‘Todavía con las piernas palpitando en el bus de media noche atestado de gente, no podía olvidar mi cuerpo en el escenario; fue un ciclón que desnudó de tanta hojarasca el sentido de la danza. Desde ese día mi entrenamiento tuvo un norte claro: Debía construir un cuerpo para el escenario. Muchas alegrías y sinsabores me acompañaron afinando mi instrumento: Cada nuevo papel era ganado a sangre y fuego en medio de una batalla polimorfa y desigual conmigo y la competencia. Si bien un día sentía que había dominado un movimiento, un gesto, una frase, al otro día un descanso muy prolongado, un cansancio enorme o un estado de humor gris me traicionaba borrando sin compasión la huella. Había que recoger entonces con valor los pasos y volver dócilmente tras el gesto con la migaja de lo vislumbrado alguna vez. Solo después de mucho masticar y rumiar el movimiento podría sentirme vencedora y dueña. Así se hace la danza, modelando poco a poco en la voz del cuerpo nuevas texturas, tonos, timbres, sonidos e intensidades”

Se observa un cuerpo que reconoce la necesidad de someterse a una disciplina que deja la posibilidad del disfrute, de la autoconstrucción. El cuerpo se ve como el instrumento a través del cual la danza se hace

presente, la siente, la vive y la expresa, un cuerpo que se apasiona, que se entrega en el escenario, que sufre y en ocasiones debe aprender con dolor pero que también vibra cuando se envuelve en la magia del movimiento.

“Quien danza, no busca cincelar en su cuerpo la forma ideal que acrisola la academia: Ahora es el propio cuerpo el objeto de conocimiento, sujeto y objeto de experimentación. La realidad está adentro y se anhela encontrar su esencia, sacar a flote su coherencia con el gesto que viene de las entrañas. Es un cuerpo que comunica, cuerpo lenguaje que a través de símbolos se expresa.”

El cuerpo es el centro en torno al cual se originan, se ordenan y se organizan todos los actos de denominación y de expresión. Es aquello que permite dar coherencia a nuestro mundo, el núcleo de la significación primaria. El cuerpo que ha de construir la danza es un cuerpo virtuoso, expresivo y sensitivo como lugar de encuentro problemático y profundo entre naturaleza y cultura que ha de construir la virtualidad, reinventarse, reencarnarse, multiplicarse al superar los límites e intensificar el aquí y el ahora.

Otros elementos importantes de resaltar de acuerdo al tema del cuerpo y su relación con la escuela, a partir de las historias de vida, autobiografía y cuestionario de opinión, se presentan a continuación:

Historia de vida 1

*Elementos constitutivos del currículo*

*Cuerpo. “En New York el cuerpo desnudo en el camerino se ve con total naturalidad. En Colombia ello es muy raro”*

*“Me aburría estar sentada mucho tiempo, quería estar parada bailando (con respecto a su estudio del piano)”*

*“Perspectiva de los estudiantes en Bogotá: Tener buen cuerpo, destreza física, moverse con habilidad para ser admirado”*

*“Cualidades innatas: Inteligencia corporal”*

Se puede evidenciar el cuerpo construido socioculturalmente, de esta manera la visión que sobre él recae tiene que ver con el contexto cultural en el que esté inmerso. En algunos espacios la desnudez se aprecia como algo natural, hay desinhibición frente al cuerpo, en otras, como es el caso colombiano, el cuerpo requiere de un ropaje que lo cubra para ser visto por otros.

El cuerpo siente la necesidad de expresar, de estar en movimiento y demostrar las habilidades que ha desarrollado para ser admirado. Esto también centra el interés en la necesidad de mostrar una silueta visualmente agradable, cuerpo bello.

*Estructura curricular*

*Disciplinar. “La escuela en Colombia no incluye estudios de danza, incluso los menosprecia”*

La anterior afirmación denota que en la escuela se resta valor a las actividades en las cuales el estudiante tiene la posibilidad de acceder a otras formas de expresión con su cuerpo, de sentir su cuerpo, vivirlo. Su foco de atención es el conocimiento, por ello enfatiza en el aspecto cognitivo mientras que el valor del cuerpo, vehículo con el cual se insertan al mundo, lo encuentran los estudiantes a través de otros medios.

Historia de vida 2

*Elementos constitutivos del currículo*

*Cuerpo. “Dolor, condición sine qua non de la profesión”*

*“Carrera difícil y sacrificada, 24 horas los ojos puestos en el cuerpo; obsesiva”*

*“El problema no es el cuerpo, es el ser”*

*“La enseñanza de la danza debe hacer sentir en el cuerpo el método, el orden y la disciplina”*

*“Cuerpo estructurado; ¿está dispuesto a desestructurarlo?”*

*“El cuerpo lo registra todo”*

*“En el niño los padres van creando impedimentos en el cuerpo: No pise, no haga; el castigo va frenando sus miembros”*

*“La enseñanza de la danza debe hacer sentir en cuerpo... ello supone: Obsesión, tolerancia al dolor, capacidad para desestructurar el cuerpo, enfrentar el miedo.”*

El cuerpo es el instrumento de la danza, la cual como profesión se asume como una carrera difícil, que requiere de disciplina para su aprendizaje. Un aspecto relevante es la educación que se construye sobre el mismo cuerpo y que le brinda dos posibilidades, desarrollo o inhibición, creación o estancamiento.

*Actores del currículo*

*Coreógrafo. “El cuerpo que deseo trabajar como coreógrafo es un cuerpo dispuesto”*

La concepción que el coreógrafo y/o el profesor tenga de cuerpo, tiene relación directa con el enfoque que le dé a la formación que imparte.

Historia de vida 3

*Elementos constitutivos del currículo*

*Cuerpo. “Movía mis hombros y cadera por naturaleza”*

*“Cuando yo empecé tenía un cuerpo muy duro, poco a poco lo fui volviendo elástico. Fui construyendo mi cuerpo poco a poco. Lo primero que se me envejeció fue la espalda. Ya mi cuerpo no era mi cuerpo. Deje de bailar entonces cuando me vi en el espejo y vi una imagen que no era la mía...”*

El cuerpo es naturalmente expresivo y flexible, el cuerpo que se requiere para el ballet debe ser joven, su construcción es dolorosa y los logros pueden ser inciertos. Aunque el o la bailarina reconozca que el cuerpo



evidencia el paso de los años, es ineludible que esto es determinante para continuar perteneciendo o no a éste ámbito.

#### *Actores del currículo*

*Estudiante. “El alumno pone la mente, el cuerpo cuando quiere, y el maestro le da todo lo que puede”*

Se presenta una visión dualista que separa la mente del cuerpo. En la danza se requiere que los elementos estén en sintonía para sentir el ritmo. Hay la opción que el estudiante escoja el camino; sin embargo, como se ha podido notar en el problema del que parte esta investigación, los currículos de danza, al menos en el contexto colombiano, se han caracterizado por ser ortodoxos, enfocados en esencia en la técnica.

#### Historia de vida 4

##### *Elementos constitutivos del currículo*

*Cuerpo. “Universidad vs. cuerpo: El cuerpo ya no me permitía estar en la U. necesitaba estar al otro lado”*

*“Ballet aquí: Era como la idea de estar rompiendo el cuerpo hacia cosas que tú no entendías muy bien”*

*“En Cuba me di una engordada terrible”*

*“En Rusia me sentía como paralítica. Empezar a acostumbrar la psiquis y el cuerpo a ese rigor fue complicadísimo”*

*“Como a los 8 meses me caigo en la clase porque estaba agotada y me rompí un menisco. Me tenían que operar y pensé que esa era la desgracia de mi vida”*

*“En Colombia la gente habla con el cuerpo, en Europa nunca, por ello podríamos tener los mejores bailarines del mundo”*

El mundo del conocimiento se concibe separado del mundo del cuerpo, esta una fuerte idea que se ha mantenido en el contexto escolar como una escisión que no se ha reconciliado, por el contrario, las acciones

de los docentes lo que suelen hacer es atenuarla. El o la bailarina de ballet debe tener un cuidado especial con su herramienta de trabajo, de vivencia: El cuerpo, ya que los accidentes o cambios de peso interfieren con la dinámica y armonía que el baile exige.

Al parecer las fuertes exigencias que en ocasiones se hacen, le restan valor al goce, a la fantasía y creatividad. Sin embargo, desde la opinión de los estudiantes, el rigor y la disciplina son elementos necesarios dentro de la enseñanza.

### Autobiografía

*Propósitos de formación. "Construir un cuerpo para el escenario"*

Se trata de un cuerpo que expresa, que se entrena para mostrarse habilidoso para la puesta en escena, es decir, que prima más la mirada del otro que la propia.

### *Elementos constitutivos del currículo*

*Cuerpo. "Sudor y cansancio: Recompensa al esfuerzo"*

*"Miedo, ansiedad de la espera en bambalinas, ganas de vomitar"*

*"Cuerpo que se construye al otro lado del espejo"*

*"Moldear en el cuerpo de las niñas feminidad, elegancia"*

*"Dolor en el cuerpo al otro día de clase, cuando caminar, subir, bajar y levantarse se convertía en una tortura"*

*"La entrada al Ballet de C supuso largos años de arduo trabajo con mi cuerpo y con el arte"*

*"Quería descubrir si mi cuerpo era capaz de tanta perfección y sutileza"*

*"Vivencia del escenario desnudo de tanta hojarasca: el sentido de la danza, crear un cuerpo para el escenario"*

*"Aplaudí con frenesí agradecida al maestro por haberme propiciado un encuentro tan delicioso con mi cuerpo"*

*“El ballet se convirtió en mi segunda piel: Ropaje cómodo, incómodo y en muchas ocasiones doloroso pues fue coraza para enconchar el miedo y defenderme de todos y de todo”*

*“Con el largo trabajo frente al espejo me llené de bloqueos y de miedo: No podía olvidar que mi cuerpo no se parecía al de una bailarina clásica. Que unas nalgas demasiado pronunciadas hablaban de una anónima bisabuela negra. Que unas piernas demasiado cortas denunciaban lejanos parentescos indígenas. Que la imagen que en las clases me devolvía el espejo no correspondía a aquella plástica larguillínea rigurosa cultivada por el gusto europeo. Y es que el Ballet Clásico no puede olvidar sus orígenes cortesanos. Todos esos años, me empeñé en construir en mi cuerpo ‘el cuerpo’ del ballet desconociendo la aventura en mi propio cuerpo”*

*“El placer: Nada fue comparable con el placer infinito que produce que produce el dominio de un giro, un salto o un gesto. La fascinación que se desprende de ver al cuerpo desplegar formas y emociones, la delicia de la rapidez y la lentitud, la ampliación del espacio hasta donde alcance tu brazo o tu pierna, la infinita delicadeza o la violencia de un movimiento, el tiempo detenido en un equilibrio, el paneo en redondo de un giro, la elevación portentosa de un salto”*

El cuerpo demuestra cuando el trabajo ha surtido efecto, debe sudar, debe cansarse, el entrenamiento pasa por él y debe ser permanente, el aprendizaje se torna doloroso. El cuerpo expresa su alegría pero también el miedo, el temor. La danza posibilita el encuentro consigo mismo.

Opinión de los estudiantes

*Elementos para elaborar un currículo. “Conocimiento del cuerpo”*

*“Expresión corporal”*

*Tipo de enseñanza. “Con rigor y disciplina”*

*“Debe hacer de la danza un medio para la liberación”*

Desde la perspectiva de los estudiantes, el cuerpo sigue siendo un elemento fundamental a tener en cuenta para elaborar el currículo, el cual

debe ser formado con disciplina sin que ello impida que el ballet sea un medio para la liberación.

Tesis 9: Romero García, D. S. (2003). *Representaciones del maltrato infantil. El caso del programa hogares comunitarios del ICBF*. Maestría en Investigación Social. Universidad Francisco José de Caldas. Bogotá.

*“Cada cuerpo humano da a luz a su correspondiente mente, siempre que esos cuerpos puedan convivir con otras mentes humanas igualmente corporeizadas”.*  
Fernando Bárcena y cols.

### *Problema*

En esta tesis el problema que se aborda es el del “maltrato infantil desde la forma como la madre comunitaria ejerce su poder o autoridad”. Se parte de considerar el jardín infantil como un espacio que se constituye en escenario primario de socialización para el niño, pues allí aprehende estilos de relación con el adulto, pautas de crianza, normas y mecanismos de implantación y control de estas últimas en este, en el hogar comunitario.

Se plantea la pregunta ¿Por qué en un espacio que ha sido constituido con la pretensión de cuidar y proteger al niño se presentan casos de maltrato? En relación a esta pregunta se afirma que estos casos no son estudiados y a veces ni siquiera reportados dentro de los datos del ICBF a pesar de aparecer, aunque en cantidad mínima frente a la totalidad (según registros existen 35 de ellos entre 2.638 casos), en los registros de casos denunciados. Por lo que se propone mirar cuáles son los factores que desencadenan el maltrato en los hogares comunitarios.

Se evidencia también la falta de claridad en la diferencia conceptual y práctica de los mecanismos de crianza que el adulto trasfiere al niño mediante el aprendizaje, socialización e interiorización de normas y reglas, por lo cual se configuran desde lo cotidiano sin que respondan a una elaboración previa soportada en su beneficio dentro del proceso de

orientación, en consecuencia unas y otras se implantan más como una demanda frente a las expectativas del adulto que como un medio de construcción de modelos saludables que favorezcan el desarrollo integral del infante y que le permitan interactuar con el micro y el macro sistema de referencia.

### *Acontecimientos*

Existen unas creencias sobre maltrato infantil que hacen que se configure como un asunto oculto, negado y justificado tanto por quien lo aplica, como por quien lo padece. Al respecto un estudio de ASCOFAME realizado en el año 1995 dos de cada cinco hogares maltratan a los niños, y entre los maltratos sobresale el maltrato físico.

El maltrato se presenta porque hay una desigualdad en las relaciones adulto/niño que legitima el castigo cruel como método educativo. Es así como la violencia es implementada frente a situaciones en que los niños no cumplen con las expectativas de los adultos. Lo cual es aceptado porque la corrección y el disciplinamiento mediante actos de fuerza son un recurso por obtener un fin propuesto aprobado socialmente. De forma que se considera maltrato sólo cuando se da un exceso por sobre las normas sociales de castigo que son autorizadas con un límite de intensidad y adecuadas a las circunstancias

Se señala además que la violencia aparece a veces como función defensiva, en el momento en que surge la necesidad de resguardar la integridad del “yo”, es decir en que la frustración pone en cuestión el proyecto de vida y la realización personal. De tal forma que la violencia es empleada frente a la carencia o ineficacia de recursos para el logro de determinados propósitos, por lo cual el uso de la fuerza o su amenaza se relaciona con la cantidad de medios que posee la persona para enfrentar situaciones que asume como difíciles.

De otro lado se cuestiona como dada la diversidad étnica y cultural de los grupos sociales se ha encontrado que bajo el concepto de protección y respeto por la cultura se ocultan múltiples formas de maltrato infantil y violaciones de los derechos de los niños.

### *Los conceptos o ideas*

El maltrato infantil: históricamente aparece como preocupación en el siglo XIX cuando médicos ingleses fundan la sociedad para la prevención de la crueldad contra los niños. Pero es hasta en 1946 cuando se establece el “Síndrome de niño maltratado” al dar relevancia al hecho de la atención a pacientes con lesiones no accidentales como fracturas múltiples y hematomas, relacionadas con alteraciones emocionales, nutricionales y negligencia en su atención general, y así empieza a ser estudiado desde el área médica.

En 1992 es definido como una enfermedad social, intencional, presente en todos los sectores y clases sociales producido por factores multicausales interactuantes y de diversa intensidad que afectan el desarrollo armónico integro y adecuado del menor comprometiendo su socialización y conformación personal. En otras palabras es concebido como la expresión de una disfunción en el sistema relacional niño/adulto inmerso en un ambiente y una cultura. Por tanto no es un proceso particular sino el resultado de otros factores en el contexto.

Para las madres comunitarias el maltrato infantil se ha incorporado dentro de la significación de agresión física (pellizcos, golpes en la cara y cuerpo, jalones de cabello, etc.) y mas reciente con lo que atenta contra la estructura emocional, psíquica y afectiva del ser, identificando el maltrato verbal y psicológico (no así la negligencia) desde su vivencia. Existen dificultades, tanto con ellas como con el concepto en general, ya que lo que

para algunos es maltrato para otros es un recurso incorrecto, si causa lesión o se adopta como método educativa.

Prácticas y pautas de crianza: este concepto esta asociado al de maltrato infantil, se establece que el objetivo principal de la crianza es facilitar el crecimiento del niño preparándolo para poder, con autonomía y seguridad, enfrentarse con el mundo que le rodea, y que por tanto para llegar a ser un individuo autónomo el niño debe adquirir unas habilidades y realizar unos aprendizajes, sin embargo se encuentra que los adultos tienden a mantenerlos en un estadio inferior a su edad y a lo que son capaces de hacer, sobreprotección que conlleva a una falta de responsabilidad, de seguridad y de capacidad en el niño y una actitud exigente a los cuidadores.

Relacionado con lo anterior, en un estudio realizado por la Conferencia Episcopal Colombiana acerca de “Mitos y creencias de la crianza”, se encontró que el mito central se sustenta en las creencias relacionadas con la autoridad del adulto, por lo que los principales motivos del castigo son la desobediencia, el incumplimiento de las tareas asignadas y la falta de “respeto” hacia los cuidadores. Se generan entonces prácticas cotidianas que hacen difícil la delimitación entre castigo y maltrato, ya que se pasa de la disciplina a la violencia sin darse cuenta.

Se detecto además que cuando la responsabilidad de la crianza recae en una sola persona, aumenta el factor de riesgo para la aparición de castigos inapropiados. Que están presentes ideologías que justifican el uso de la violencia contra los niños, las cuales reivindicán el empleo del castigo físico como práctica educativa, ya que sirve como mecanismo para reforzar comportamientos deseados. Que entre más edad tiene el niño se le da menos afecto y más castigos y sanciones.

Se hace necesario, entonces mirar las pautas y patrones de crianza que pueden convertirse en maltrato y que permanecen como algo natural de la vida cotidiana de cualquier comunidad haciendo que se legitimen y

justifiquen, e incentivar la práctica de la autoridad vinculada en la necesidad de suplir las deficiencias de los niños en su toma de decisiones, para que sea razonable y conveniente, de forma que empodere a los niños para hacer bajo su propio albedrío, ya que lo contrario es represión, se acompaña de frustración y pone en marcha mecanismos negativos de defensa.

Niño: desde una perspectiva emocional y afectiva es concebido como un sujeto que requiere protección y guianza por lo temprano de su desarrollo, porque adolece de recursos para su propio autocuidado, autodefensa y autorregulación a las agresiones del medio. El niño expresa comportamientos de desobediencia como consecuencia de su edad por lo que requieren del acompañamiento del adulto para modelar actitudes que les permitan interactuar mejor con sus pares y responder en forma adecuada a las demandas del adulto.

Se afirma que si bien las necesidades vitales de los niños son básicamente las mismas, la forma de responder a ellas depende de las pautas y prácticas de crianza, de las características materiales y sociales del medio y de la estructura psicológica de los padres o cuidadores, y que estas se encuentran ligadas a la noción de niño que se constituye en cada organización social desde la cultura.

Se encontró que la dificultad de los adultos para detectar las necesidades de los niños, de acuerdo con las etapas de desarrollo, el desconocimiento del niño, la incapacidad para aceptarlo como es, deriva en malos tratos, exigencias inadecuadas y negligencia, que la percepción negativa del niño, es decir si se perciben como insoportables, feos, estorbos, malos, diferentes, diabólicos, retardados mentales, con defectos físicos, están en mayor riesgo de recibir tratos inadecuados, y que de otro lado el hijo representa para los adolescentes una amenaza a su proyecto de vida.



*En relación al concepto de cuerpo*

El cuerpo biológico esta presente en el texto de esta tesis en forma de cuerpo enfermo y medicalizado, un cuerpo que para su estudio es segmentado en físico, psicológico y cognitivo. El maltrato infantil por su origen en las ciencias médicas en la explicación del fenómeno *“prevalece un modelo clínico, su etiología se centra en factores de orden biológico por encima del carácter social.”* Cuando se intenta mirar *“el responsable de la violencia es caracterizado como una personalidad psicopatológica, es decir con una enfermedad mental (no verificable)”*.

*Entre “los factores biológicos y psicológicos que subyacen a los responsables del maltrato están hiperactividad fisiológica ante estímulos estresantes en especial el llanto, factores de tipo cognitivo, en particular problemas con el procesamiento de la información, perciben los estímulos infantiles como amenaza; neuropsicológicos bajo cociente intelectual. Salud física la simple percepción de problemas de salud aumenta el riesgo de maltrato.”*

*“Las lesiones que conlleva el maltrato infantil en el aspecto físico va desde lesiones menores hasta la muerte; en el psicológico desde baja autoestima hasta condiciones disociativas; en lo cognoscitivo problemas de atención y aprendizaje hasta síndrome cerebral orgánico severo; en el comportamiento problemas de relaciones interpersonales hasta desadaptación social”.*

Ese cuerpo biológico también aparece como un cuerpo natural, un cuerpo sexuado, un cuerpo genitalizado, cuerpo donde los niños aparecen como sin razón.

*“Que son concebidos como tales, considera propiedad de los padres”.*

*“Se han perdido los valores, por eso los niños crecen como quieren y los padres se han vuelto permisivos, hoy esos niños tienen un vocabulario terrible, no hay urbanidad, la nueva generación parece robots”.*

*“En la crianza de un niño el castigo es necesario, aunque hoy sea diferente, además porque hoy los niños lo saben todo, hasta por donde nacen los bebés”.*

*“Los niños y los adultos somos diferentes, nosotros estamos por encima de ellos porque somos adultos, hemos vivido, el niño actúa sin pensarlo, pero el adulto no puede hacer eso”.*

*“El niño debe aprender a respetar al adulto, porque de lo contrario quien educa a quien”.*

*“Aquí se les enseña a los niños lo que deben y lo que no deben hacer, que respeten su cuerpo lo que es del niño es del niño, lo que es de la niña es de la niña”.*

El cuerpo como construcción social aparece principalmente como cuerpo dócil, cuerpo que es privado o deprivado, cuerpo que es corregido a través de la palabra y a través de instrumentos, cuerpo que se normaliza con el ordenamiento del tiempo.

*“Ser moderno significa ser único, individual y consumidor, socavando los vínculos sociales y afectivos”.*

*“Es el contexto social lo que conlleva a la aparición de la violencia contra los niños”.*

*“La aceptación de formas de solución de los conflictos a través de la violencia física y/o verbal, como forma normal”.*

Entre las circunstancias que desencadenan el maltrato infantil esta el *“Estrés del desempleo y de algunos puestos de trabajo. La falta de red social y situación de insolidaridad familiar”.*

*“Repetición de una generación a otra de una pauta de hechos violentos, negligencia o deprivación por parte de los adultos, los malos tratos en periodos de crisis, los maltratantes tienen dificultad en adaptarse a la vida adulta, faltan líneas de apoyo externo, imposibilidad de reacción agresiva contra el agente frustrante por inhibición social se muestra de manera dislocada.”*

*“El ejercicio de autoridad recaía sobre la figura materna mediante castigo y orientación, en lo físico el uso de la correa, vara, inmersión en el agua.”*

*“El maltrato infantil esta asociado a la figura materna por ser esta a quien la sociedad ha delegado el papel de educador primario, en consecuencia la mujer emplea la agresión verbal y física con el infante como patrón de crianza de línea formativa, por carecer de habilidad para operar con otros dispositivos”.*

*“Ahora los muchachos llegan armados al colegio y eso es producto de una crianza equivocada”.*

*“Hay que castigar cuando sea necesario, el castigo no es malo si tiene una razón de ser y en la crianza de cualquier niño es imprescindible corregirlo.*

*A la hora de criar lo más importante son las buenas costumbres, los buenos modales, la orientación y el consejo.”*

*“Durante este tiempo he aplicado varias normas como son que vengán limpios, que se bañen las manos antes de comer, no tirar papeles al piso”.*

*“Dentro de las normas se les indica que debe saludar, a dar las gracias, a lavarse las manos, ayudar a ordenar las sillas, las mesas, a no mojar el baño”.*

*“Aprender a no untar la mesa de comida, a comerse todo, lavarse las manos, no manchar la ropa de tempera”.*

*“Ellos saben que todo tiene un tiempo, hay una hora para jugar, otra para comer y otra para dormir”.*

El cuerpo que expresa, que siente, que experimenta aparece en esta tesis al mostrar que se esta presente en las situaciones.

*“La propia actuación tiene unos límites y sólo se actúa adecuadamente cuando se comprende el entorno”.*

*“Cuando a uno le pegan aunque haga las cosas las hace con rabia”*

*“Cuando a un niño se le trata con agresividad se vuelve agresivo, no con uno sino con los otros niños”.*

*“Por ejemplo cuando me ausento por un momento a contestar el teléfono se paran de cabeza, corren por todos lados, se pelean, pero cuando llego ellos me ven y se quedan quietos, dicen llego la profe y ese es el remedio”.*

Se explica el comportamiento posible del niño maltratado desde el “*Modelo relacional de dependencia-desconfianza puede ser extremadamente dependiente de cualquier signo de afecto, buscando aprobación de quienes le rodean, pero también distanciarse como medio para protegerse*”. “*Trastornos de comportamiento puede operar con actitudes inapropiadas para su edad o fuera de contexto*”.

Tesis 10: Gómez Serrudo, N. A. (2005). *Los niños y la experiencia en la ciudad: Pedagogía para la participación ciudadana*. Maestría en Investigación Social. Universidad Francisco José de Caldas. Bogotá.

*“El lenguaje del cuerpo nunca deja de acompañar a la palabra, bien sea para anunciarla, contradecirla o matizarla”.*  
Fernando Bárcena y cols.

### *Problema*

La tesis realiza la sistematización de una experiencia pedagógica de formación ciudadana llevada a cabo en Bogotá por el proyecto “Nuevas voces ciudadanas” liderado por el DABS (Departamento Administrativo del Bienestar Social del Distrito), entre los años 2002 y 2003, con 425 niñas y niños con edades entre 8 y 12 años, pertenecientes a los estratos 1 y 2 agrupados en 16 grupos, quienes mantuvieron jornadas de encuentro semanal de cuatro horas en la modalidad de talleres creativos y recorridos, donde se trabajaron los temas de lo público, lo privado, la ciudadanía en la vida cotidiana.

El propósito de la misma es el de evaluar este tipo de acciones en la construcción de modelos de formación ciudadana. De forma que se den pautas que permitan generar propuestas que contribuyan a la participación de los niños en los diferentes aspectos que los afectan como ciudadanos, acordes a sus grupos poblacionales.

Se pregunta sobre el tipo de propuestas que se deben agenciar a fin de configurar ciudadanías con los niños que cumplan con las condiciones de acomodar sus intereses al bien común, conocer los recursos con los que cuenta y actuar colectivamente desde el sentido de lo justo, dentro de un ejercicio donde tenga sentido, en tanto las decisiones afecten la dinámica del grupo.

### *Acontecimientos*

Son pocos los proyectos que tienen en cuenta a los niños para la formación ciudadana, y aún menos los que intentan llevar a cabo propuestas que contemplen otras formas diferentes a las de darles información, o ubicarlos como objetos de participación, en cuanto son pensadas sus necesidades, ideas e intereses desde los adultos, y no como sujetos de participación.

Se hace necesario en el ejercicio de la participación ciudadana trabajar sobre la comprensión de conceptos relacionados con la misma de manera que se constituyan en prácticas que afecten la vida cotidiana y se configuren como hábitos de acción ciudadana.

### *Los conceptos o ideas*

Participación: proceso de compartir decisiones que afectan la vida del individuo y de la comunidad en la que él vive. Se ubica en tres etapas la prepolítica donde lo relevante es la figura de autoridad y los estilos de disciplina que esta figura impone; la cuasi política que se da principalmente en la experiencia escolar donde se dan las primeras manifestaciones del juicio moral que evalúan la equidad y la justicia, y las primeras formas de organización política desde los roles y responsabilidades en el aula de clases; y finalmente la política que cuyos juicios morales se construyen sobre normas autónomas.

Público y Privado: el primero se refiere a lo común, lo general, lo visible; lo que es accesible y abierto; lo que corresponde a la publicidad. El segundo tiene como mira lo individual, lo íntimo; lo cerrado, lo secreto, lo oculto.

Ciudadanía: identidad política y pública que contiene tres condiciones, la capacidad para adaptar y modificar de ser necesario sus fines y aspiraciones, el reconocimiento de los recursos institucionales como los derechos básicos, libertades, oportunidades, virtudes de civismo, tolerancia, razonabilidad y sentido de equidad, y un sentido de justicia y un deber del civismo.

La tercera zona: espacio que permite mediar entre los dos mundos el subjetivo y el exterior y donde tiene cabida la creatividad. Espacio-tiempo donde el goce y el placer pueden tener la sensación de intemporalidad, esa función descrita para la fiesta o el carnaval, ese olvido del mundo de la vida para volver nuevamente a él.

Taller: es un territorio de juego y de lenguajes de expresión artística, donde las experiencias de los participantes se pueden expresar por medio de la música, la literatura, el teatro, la plástica. Territorio donde ocupa un lugar fundamental el goce, el placer y la gratuidad.

### *En relación al cuerpo*

Las referencias al cuerpo biológico son en su mayoría relacionadas con la percepción y la sensación.

*“El mundo al alcance inmediato es la zona donde el individuo realiza sus actividades a partir de su organismo animado y que puede clasificar según donde se encuentre. La de alcance potencial puede captar bajo el recuerdo y la memoria. La de alcance recuperable lo conocido que puede recuperar. El alcance asequible que puede estarlo. Mi zona de manipulación poder experimentar por el contacto corporal vivo”.*

*“Este camino donde los niños paraban, olían, palpaban, degustaban y veían.  
Hay gente que se orina en los postes de la luz y huele feo”.*

El cuerpo como construcción social se hace presente en los hábitos, las reglas y en las imágenes, y en una idea tamaño ligado a fuerza y poder.

*“En el reconocimiento de las rutinas de los infantes se identificó el proceso de construcción de reglas, interiorización de hábitos y la formación de comportamientos y actitudes en relación con la cultura de la cual se hace parte”.*

*“Los más grandes ocupan los mejores espacios como las canchas de fútbol y baloncesto y los pequeños los corredores y los rincones”.*

*“Los corrillos son otro espacio de encuentro en la hora del recreo donde se reúnen por edad para conversar y jugar.”*

*“Va incorporando a través de la socialización y su relación con los padres los hábitos de su cuidado personal, el cepillado, el baño, el manejo de cubiertos y algunas reglas de convivencia en casa”*

*“Que no les den drogas a los niños, que las niñas no vendan su cuerpo, que no roben ni chucen a las personas, que respeten a los indigentes.”*

El cuerpo que expresa, que siente, que experimenta se hace presente en las voces de los talleristas y de los niños

*“El camino del cuerpo a partir del propio cuerpo indagar a través de metáforas por las construcciones sociales y culturales que se expresan por medio del movimiento, las máscaras y el teatro. Los niños habitan su propio cuerpo, para llegar a habitar su ciudad.”*

*“La intervención pedagógica inicio con un proceso de exploración con el cuerpo, la voz, la narración, la música, el teatro, generando espacios para su expresión”.*

*“Interacciones y reglas convenidas entre las personas que intervienen se representan a ellos mismos o a los otros, con creaciones con el cuerpo, los gestos, los sonidos, las narraciones”.*

*“Los niños que se encontraron por el camino desempolvaron su cuerpo como imagen jugando con el teatro”.*

*“Expresábamos cosas con el cuerpo”.*

Tesis 11: Remolina Rincón, L. A. (2005). *Estudio de los factores de salud en la población infantil de hogares comunitarios de Bienestar y hogares Infantiles pertenecientes a las localidades de Santafé y Candelaria*. Maestría en Investigación Social. Universidad Francisco José de Caldas. Bogotá.

*“El cuerpo reacciona a lo que viene de fuera y en él impacta a través de sus gestos, emitiendo signos peculiares en los que se expresa y por los cuales habla”.*  
*Fernando Bárcena y cols.*

### *Problema*

La tesis busca identificar algunos patrones de manejo de la salud de los niños, desde las creencias y las costumbres de los padres en relación a una concepción de salud como proceso cultural, por lo que se pregunta por los factores asociados a la misma desde lo encontrado en las estadísticas oficiales, como lo declarado por la población objeto del estudio.

### *Acontecimientos*

La ciudad de Bogotá se caracteriza por los fuertes contrastes como la presencia de personas con altos índices de calidad de vida y habitantes de la calle, y en medio sectores poblacionales intentando mejorar su calidad de vida; y la recepción de niños desplazados y víctimas del conflicto armado, junto a avances importantes en la construcción de una cultura ciudadana.

La salud de la infancia como un recurso fundamental para su vida digna y desarrollo se constituye en la vida cotidiana y en las decisiones que



procuran pautas de acción por lo que los espacios para su promoción son donde transcurren la vida de los niños y las que lo promocionan son quienes comparten con ellos.

El ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar) tiene los programas de nutriendo, creciendo y aprendiendo, y estableciendo vínculos. Los jardines del ICBF cubren los servicios de alimentación, asistencia pedagógica y escuela de padres (párvulos, prejardín y jardín)

A pesar de lo anterior la morbimortalidad de niños y niñas sigue siendo alta y muestra la persistencia de patologías infecciosas y problemáticas psicosociales de maltratos, abusos, fracaso escolar y accidentes, que llevan a cuestionar la incidencia de los diferentes programas encaminados al mejoramiento de la calidad de vida de los niños.

### *Conceptos e ideas*

Salud como un proceso social y cultural que supera la visión individualista, enfocando el problema desde la colectividad. Es un estado de bienestar que refleja la necesidad de funcionar adecuadamente y disfrutar del entorno como sensación y percepción placentera y agradable, por lo tanto es la garantía y disfrute de una sobrevivencia digna a través de la satisfacción de necesidades básicas, emocionales y sociales del individuo.

Los factores que conforman la salud son la biología humana, el medio ambiente (en el que se incluyen todos los factores relacionados con la salud que se hallan por fuera del cuerpo humano), el estilo de vida (la suma de las decisiones individuales que afectan la salud), y la organización de la atención en salud (la calidad, cantidad, orden, índices, relaciones de personas y recursos en la prestación de su atención).

*En relación al concepto de cuerpo*

La temática de los factores relacionados con la salud hace que a pesar de mirar esta desde una perspectiva sociocultural la presencia del cuerpo biológico sea alta en el sentido del cuerpo anatomizado.

*“El cuerpo humano es un complejo donde las repercusiones de la biología humana en la salud son numerosas, variadas y graves”.*

*“Se desarrollan como consecuencia de la constitución orgánica del individuo, incluyendo la herencia genética, el proceso de madurez, envejecimiento y los diferentes sistemas internos del organismo”.*

*“La principal causa de muerte es la violencia, en el sexo masculino las lesiones accidentales o intencionales y homicidios, en lo femenino el infarto al miocardio y los tumores malignos, en los niños menores de un año la dificultad respiratoria, la sofocación y ahogamiento por cuerpos extraños, en los de 1 a 4 años las virosis, los accidentes por sumersión, las caídas y neumonías, y en los de 5 a 14 años accidentes de vehiculo motor, neumonía y la violencia.”*

*“En la morbilidad se encuentra como primera la enfermedad de los dientes y sus estructuras de sostén, enfermedad respiratoria, diarreica, genital y dermatológica”.*

El cuerpo como construcción social aparece en la construcción de hábitos los cuales están en su mayoría determinados por lo que prescribe la institución medica.

*“Existen unas decisiones y hábitos personales que conservan o no la salud, como el descanso, la higiene, la seguridad, las relacionadas con el medio ambiente, el fumar y el consumir alcohol.”*

*“El baño diario a los niños se les realiza por salud 70%, por costumbre 30%, si esta enfermo 50% salud, según los síntomas no 20%, ocasionalmente*

30%; en cuanto al cepillado de dientes se les realiza por prevención, higiene y costumbre. No se les realiza porque no les gusta o les falta el cepillo”.

Tesis 12: Hernández Velandia, G. M. (2001). *Realidad y prospectiva de familia de los jóvenes infractores del programa de libertad asistida*. Maestría en Investigación Social. Universidad Francisco José de Caldas. Bogotá.

*“Cuando la vida humilla a la vida, la vida resiste y se rebela.  
Y tanto el cuerpo como el lenguaje son vivos”.*  
Fernando Bárcena y cols.

### *Problema*

La tesis da cuenta de un ejercicio de grupo focal desarrollado con jóvenes en libertad asistida y sus familias, en el que se buscaba captar las tendencias en cuanto a vínculos, tipologías y relaciones familiares, para lograr descubrir escenarios futuros deseables, posibles, de alternativas viables y de consecuencia previsible en el contexto social.

Se pregunta sobre la posibilidad de realizar una intervención en la familia de los jóvenes desde ellos mismos a fin de configurar familias actuales y futuras deseables y realizables en el marco de sus contextos de realidad.

### *Acontecimientos*

El joven en libertad asistida se encuentra entrampado en la estructura de la actual situación familiar que lo obliga a actuar en la gestación de una familia similar a la que ha vivido como una fatalidad que se le impone, las familias tipificadas en el madresolterismo, uniones sucesivas, familias padrastrales, abandonadas, violentadas, maltratadas subvaloran cualquier proceso de atención.

Las familias tipificadas las cuales tienen entre sus integrantes jóvenes que se encuentran en situaciones irregulares ante la ley, son altamente reacias a aceptar intervención desde agentes externos, por lo cual no asisten

voluntariamente a trabajos programados al respecto, los abandonan fácilmente y consideran poco viable las alternativas de solución, por lo cual se piensa que la dinámica de cambio solo puede ser llevada por el mismo joven al interior del sistema familiar.

### *Conceptos e ideas*

Jóvenes: Subcultura poco integrada al sistema, marginal y anónima, práctica u objetivamente delincuente. Población en riesgo, riesgo de convertirse en delincuente, riesgo en convertirse en crítica del sistema hegemónico y elemento subversivo de una supuesta normatividad. Contracultura disfuncional y contestataria, pero con gran capacidad para el consumo.

Los jóvenes como personas poseedores de saberes, de lógicas, de éticas y estéticas, y sensibilidades propias y diversas, condicionadas por razones de clase, género y procedencia regional. Clase o colectivo, que no se relaciona con la edad en la que no se ha definido su personalidad o esta inacabada, sino clase que imprime progresivamente su estilo de vida.

La juventud como etapa transitoria que sirve de preparación para el futuro, en la cual se esta pero todavía no se es. Periodo de tormenta y drama, con cambios drásticos y sufrimientos psicológicos.

Los jóvenes como espejo en que se mira la sociedad, en cuanto en ellos se ve materializado el proyecto de hombre y sociedad que las generaciones adultas han construido para sí y para las generaciones posteriores.

Familia entidad sistémica con el conjunto de sus integrantes o elementos y sus dinámicas y movimientos insistiendo en sus relaciones de conyugabilidad, paternidad, filialidad, fraternidad como vínculos humanizantes en cuanto están mediados por el afecto.

Prospectiva: identificación de un futuro probable y de un futuro deseable, diferente de la fatalidad y que depende del conocimiento que se

tiene sobre las acciones que la persona quiere emprender, se basa en proyectos, anhelos, temores, reflexión para la acción y la antifatalidad, reducir la incertidumbre, en la acción humana esta la inercia y el cambio, los dos se ubican como motores de la actividad cotidiana de los individuos, en tanto tensión entre lo que se quiere mantener y lo que no.

Prevención integral: intervenir para suprimir, reducir, contrarrestar o evitar los factores de riesgo asociados a los problemas objeto de la prevención y no sólo para enfrentar las manifestaciones de tales problemas. En, con y sobre el contexto social en el que están inmersas, contextos específicos.

#### *En relación al concepto de cuerpo*

El cuerpo biológico aparece como el soporte de la problemática

*“Se desencadenan en la personalidad del joven maltratado desajustes en el componente psicoafectivo que se ven reflejados en el tipo de interacción influenciada que lleva con sus pares es el de ser sometido a cualquier tipo de decisión por presión ya que no refleja autonomía en situaciones de riesgo”.*

*“El psicoactivo de mayor demanda es la marihuana, seguido por las bebidas alcohólicas”.*

El cuerpo como construcción social aparece en la configuración de los sujetos desde la moda y la estigmatización de los otros.

*“Los Eros son jóvenes cuyo atuendo está compuesto por una cachucha que llaman vasca que se ponen en la mitad de la cabeza rapada a estilo simpson, mesa de billar, estadio y un mechón de cabello que cae en la cara, chaquetas con logotipos de equipos de baseball, pantalón bota recta con un remiendo en forma de abanico, zapatillas infladas con almohadillas debajo de la lengüeta (si tiene que patear la lastimadura es menos lesiva y da signo de identificación grupal) camándula o*

escapulario, tatuajes yin, yan o letras iniciales de la mujer amada o serpientes, uña larga del dedo meñique para soplar droga, símbolo distintivo o arma de defensa, genero musical rap con letras propias que exaltan la trasgresión de las reglas y los sentimientos frente a la sociedad. Se interesan por los deportes violentos, el fútbol, el baloncesto, su diversión es estar en la calle, escuchar música a alto volumen, molestar a la gente, son vandálicos golpean puertas, rompen vidrios por simple placer de destruir, planear y llevar a cabo tropeles con otros grupos (traques), consumen sustancias”.

Jóvenes: “Subcultura poco integrada al sistema, marginal y anónima, práctica u objetivamente delincuente”. “Población en riesgo, riesgo de convertirse en delincuente, riesgo en convertirse en crítica del sistema hegemónico y elemento subversivo de una supuesta normatividad”. “Contracultura disfuncional y contestataria, pero con gran capacidad para el consumo”.

El cuerpo que siente, que expresa se ve como realización social y personal.

“Los jóvenes como espejo en que se mira la sociedad, en cuanto en ellos se ve materializado el proyecto de hombre y sociedad que las generaciones adultas han construido para sí y para las generaciones posteriores”.

“Castigo se concibe como una manera de descargar toda la frustración”.

Tesis 13: Escobar Pérez, J. (2002). *Representaciones sociales y autoestima social en el discurso. Estudio de caso con estudiantes en la Universidad Nacional y en Stuttgart (Alemania)*. Maestría en Investigación Social. Universidad Francisco José de Caldas. Bogotá.

*“Los cuerpos habitados por el lenguaje dejan de obedecer al saber natural del instinto”.*

*Fernando Bárcena y cols.*

### *Problema*

El trabajo plantea como propósito comprender la construcción de la autoestima como un fenómeno social y no individual. Parte de la pregunta: ¿Cómo se manifiestan a través del discurso las representaciones sociales y

la autoestima en un grupo de estudiantes universitarios con su nacionalidad colombiana?

Para lo cual se realiza un análisis de discurso que permita mirar la identidad colombiana en relación a las representaciones sociales y a la autoestima a partir del registro de una conversación llevada a cabo en un taller en el que participaron veinte estudiantes de la universidad Nacional sede Bogotá, grupo que había tenido encuentros similares pero con temas diferentes, sobre la pregunta ¿Qué significa ser colombiano? Y cinco entrevistas a estudiantes colombianos en Stuttgart Alemania con las preguntas ¿Qué significa ser colombiano? Y ¿Qué relación tienes con tu país?

#### *Acontecimientos*

Las representaciones sociales de los grupos tienen unos nodos característicos como la apariencia, el origen, las metas socioeconómicas, las dimensiones culturales y la personalidad que incluyen una información evaluativa originada por unos productores y receptores del sistema de conocimiento que circula y a la cual se tiene acceso y es la que permite establecer comparaciones, que pueden ser vivencias sobre lo que se piensa de si mismo y que son adquiridas en la comunicación social y en lo observado en el contexto y lo dado por los medios formales como la escuela, la profesión y los medios de comunicación, se caracterizan entonces por la sociogénesis ya que se crean en el conocimiento colectivo a través del discurso y la comunicación

Existe una relación entre representaciones sociales y modelos mentales que se ubican como la interfase entre la representación social generalizada y los usos individuales de esas representaciones en la percepción social; es así como los modelos personales o mentales explican la variación individual en la aplicación del conocimiento general, puesto que

se generan a través de procesos de generalización y descontextualización, los cuales involucran fragmentos de conocimiento cultural y de la memoria episódica o personal

### *Conceptos e ideas*

La autoestima se considera una actitud basada en la elaboración de creencias sobre sí mismo y que en entre sus componentes tiene la imagen corporal cuya evaluación es dada desde lo social.

Autoestima colectiva: actitud construida por un grupo sobre sí mismo, tiene como componentes esenciales el autoconcepto, percepción de las características propias del grupo, relacionado con los deseos colectivos y con lo que otros grupos esperan de él; la autoimagen corporal (en el caso del grupo étnico), y/o con el territorio y sus recursos (en una nación) se basa en la comparación con otros, y la autoeficacia basada en los juicios de un colectivo sobre sus capacidades en diferentes situaciones.

La identidad: esta dada por una categorización social sobre la que se establece una comparación, y que depende de la estabilidad y arraigo a una unidad cultural particular evidenciada en la continuidad con generaciones anteriores de la unidad cultural a través de memorias, mitos, símbolos, tradiciones y un sentido de destino y misión como unidad cultural. Las identidades culturales son históricas, contextuales y construidas por medio de relaciones que emergen diariamente a través del discurso y en las prácticas sociales y por tanto involucran el cuerpo.

Conversación: forma básica y universal de realización de la oralidad. Forma más característica en que las personas se relacionan y llevan a cabo sus actividades cotidianas como seres sociales. Se realiza a partir de los turnos de habla, los cuales pueden ser: nuevos si retroceden en el hilo temático o cambian total o parcialmente el tema; relacionados que a la vez son: comentarios si hacen un juicio o afirmación a lo dicho, ampliación: si



nombran una experiencia similar, añaden información, cuentan una historia relacionada, preguntan para confirmar algo fe lo ya enunciado; y los conectados: que son aquellos que continúan una idea, de forma que complementan el turno precedente y expresan externamente la conexión con el otro.

#### *En relación al concepto de cuerpo*

El cuerpo biológico aparece como un cuerpo natural dado en sí, del cual se puede apropiarse o abandonar

*“Con el grupo se acaba de llevar a cabo una dinámica de grupo de contacto físico”.*

*“Cada región se tipifica por medio de características biológicas, climáticas, raciales, geográficas y explica la situación destacada o marginal de las distintas regiones”.*

*“Somos privilegiados por tener un idioma tan bonito, porque pienso que los paraguayos, chilenos tienen un acento muy feo, el mexicano muy feo, el colombiano me parece algo lindo”.*

*“En Colombia no hay acento, todo el mundo habla distinto, los costeños de la Guajira, Cartagena, Barranquilla, Santa Marta, todos hablan diferente”.*

*“El cuerpo que hay acá no es mío, porque yo me voy a morir y esto se va a quedar ahí”.*

*“Cuando establecemos una relación de pareja, el apropiarnos de un cuerpo, ese cuerpo es mío y nadie lo puede tocar. Eso sí, entonces empezamos a establecer los celos y eso sucede en la cotidianidad nuestra”.*

El cuerpo como construcción social ubica la configuración de la identidad

*“Se da primero una categorización social, luego la comparación social.”*

*“Soy santandereana y tenemos una cultura de la apropiación por nuestro espacio. Si tú le das un cuadrito lo más mugriento a un santandereano para que viva ahí, él lo quiere”.*

*“Es una señora que tiene poco cerebro, tiene mucha frente pero poco cerebro siempre esta mirándote, ay yo fui de vacaciones a tal parte e hice tal cosa, mi marido me regalo esto”.*

*“La elaboración de creencias sobre si mismo basada en la imagen corporal cuya evaluación es dada desde lo social”.*

El cuerpo que siente y expresa desde la realidad vivida

*“La violencia que se siente a flor de piel y en cualquier parte de Colombia se siente como un vaho que se le prende a uno en la piel de la violencia y uno no deja de sentir la violencia, solo estando afuera”.*

Tesis 14: Quiroga Pérez, A. B. (2001). *La dialéctica del poder en el mundo de los jóvenes. Maestría en Investigación Social.* Universidad Francisco José de Caldas. Bogotá.

*“Vivimos corporalmente el tiempo y puesto que el tiempo humano es histórico, nuestra biografía es también la de una experiencia corporal”.*  
Fernando Bárcena y cols.

### *Problema*

La tesis busca realizar el estudio de la trama cultural y las manifestaciones de poder de la comunidad juvenil y la corporeización de los cambios sociales en la misma, a través de la aproximación al análisis de relaciones que establecen los individuos de la banda Los Guffis en el barrio Jardín Norte de Bogotá.

Se pregunta por las relaciones de poder que entre ellos se tejen y cómo se inserta el poder en los gestos, actitudes, discursos y en fin, en la vida cotidiana de los individuos.

### *Acontecimientos*

A través de la cultura juvenil se pueden percibir las transformaciones y cambios de la sociedad, hacerse sentir y reconocer a través de su acción

social con significados y valores propios dinamiza las prácticas cotidianas que nutren las relaciones sociales. Las bandas juveniles se convierten en un territorio de identidades, de discursos y posiciones en donde los jóvenes, desde múltiples facetas corporeizan los cambios sociales. Hay una dimensión política de las prácticas culturales cuya complejidad se manifiesta en los múltiples sistemas de significación compartidos por el grupo. La cultura no existe, lo que existe son las manifestaciones de la cultura.

La banda Los Guffis en el barrio Jardín Norte encarna directa e indirectamente toda la trama cultural de la comunidad juvenil en tanto los diversos estilos de vivir, de modos de pensar, de habitar y experimentar inciden en la complejidad interna de la banda y en sus relaciones con el contexto. El vasto sistema simbólico que produce su colectivo y construye su colectividad se convierte en una representación de si mismo, si mismos que regula la vida de grupo ya que al ser interiorizado por los individuos los orienta hacia una acción común

La eficacia socializadora de la escuela en tanto hay una separación entre lo que la institución ofrece y lo que el joven adquiere del mercado de la calle; el joven exterioriza en la escuela a la violencia, los intereses, los impulsos, los deseos y dureza de la realidad en que vive, por su parte la institución escolar se desvanece como portadora de figuras de identidad excluyendo a los jóvenes problema y dándoles la calle como escuela sustituta que termina en procesos de socialización delincencial.

### *Conceptos e ideas*

Los Guffis grupo de 15 jóvenes con edades que van de los 15 a los 22 años, quienes llevan entre 5 y 6 años como integrantes del mismo, comparten entre otras una identidad barrial, ya que son hijos de las familias que llevan varios años en el barrio y por tanto han vivido allí su infancia y desde ella comparten experiencias (salidas sin permiso, llegadas tarde,

escapadas de la casa, iniciación a las drogas), además de que muchos de ellos se conocen también en el colegio.

Juventud: condición que indica potencialidades, aspiraciones, modalidades, lenguajes e implica que existe un abanico de espacios donde el individuo pone en juego sus prácticas culturales. El mundo de los jóvenes caracterizado por su heterogeneidad y complejidad está dotado de saberes, creaciones y sensibilidades.

Existen múltiples juventudes cuyos modos de expresión, la manera de darle sentido a su vida y a su sociabilidad, la forma de relacionarse con el entorno y de pasar el rato, son significativas para comprender que la búsqueda de libertad y autonomía es en ocasiones dejando de ser, en tanto el grupo de pares le ofrecen seguridad y respaldo en la consecución de estos fines pero bajo referentes totalizadores que aglutinan y arrasan las individualidades.

La juventud es ante todo una categoría histórica moldeada particularmente por la forma en que la sociedad organiza la producción, la división de las clases sociales y sus instituciones. El enfoque psicobiológico considera la juventud como la etapa vital en que la maduración biológica es la causa esencial de los problemas psicológicos.

La antropología presta especial atención a la influencia que ejerce el contexto sociocultural donde el joven se socializa. La psicociología centra su análisis en el estudio de la conducta y la actitud del joven para construir tipologías. La sociología centra su interés en la incorporación del joven a la vida adulta considerando las posibilidades que la sociedad le brinda y la estructura social donde se desenvuelve. Y desde lo político social la formación y organización de las asociaciones juveniles adquiere especial interés para comprender su influencia en la dinámica social.

Se concibe como un grupo de población entre 12 y 22 años y su identificación coincide con ciertos aspectos como su actitud frente al mundo,

el dinamismo, su capacidad de creación e innovación, además de considerárseles como promotores de la inadaptación, manifestando conductas de negación y no aceptación de normas que el mundo adulto establece. Los jóvenes son considerados por la generación adulta como los seres en proceso de construcción a quienes les falta incluir unas experiencias pero a quienes se le niega espacios de toma de decisiones libres.

La juventud se convierte en el sector social que más y mejor consume la cultura de masas: música, baile, belleza y moda, cine y televisión, sexo y alcohol; toda la red comunicacional cuya eficiencia encuentra eco en el grupo de pares. Los procesos de socialización de la juventud se supeditan a las leyes de oferta y demanda establecidas por la sociedad de consumo, se convierte en el mejor de los clientes para reproducir los modelos y los estereotipos que el amplio escenario del mercado ofrece.

Barrio: unidad de vecindad con fronteras específicas y con una separación social significativa, motiva a los individuos a compartir, además de un espacio físico, un espacio de comunidad actividades con los vecinos relativas a la vecindad (ayuda, préstamo, visitas, consejos) y a las relaciones sociales (amistad, familia, vecindad, participación), es el lugar donde es posible practicar el espacio, es decir repetir la experiencia alegre y silenciosa de la infancia, es el lugar donde se puede ser otro y pasar al otro, el espacio considerado como el lugar del acontecimiento.

La ciudad de la vivencia, de las experiencias pero ante todo la de la relación, del encuentro, de la proximidad. Es un lugar de identidad, relacional e histórico, por lo que sus acciones contribuyen a la construcción-creación de su espacio.

Poder: la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aún contra la resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad. Un poder se extiende a la vida cotidiana convirtiéndose

en un ritual que impone obligaciones, derechos y establece marcas, el individuo con sus características y su identidad es el producto de una relación de poder.

*En relación al concepto de cuerpo*

El cuerpo biológico aparece en la naturalización de las características de una edad y en los efectos de las sustancias que se introducen o actividades que se realizan

*“El hogar para comer, dormir o recuperarse de la enfermedad”.*

*“Al fin y al cabo los amigos con el tiempo se alejan y lo que perdura es la sangre”.*

*“El trago es atractivo para estar con los amigos en la esquina, bailando o jugando billar porque se desinhibe (25%), da destreza (50%), permite olvidarse de los problemas (75%)”.*

*“A mayor edad mayor interés por actividades capaces de lograr riesgo y desafío bajo el común denominador de que el tiempo pases sin contraer mayores responsabilidades”.*

*“La velocidad del tiempo disminuye en aumento con la edad, así, las actividades de los jóvenes entre 12 y 16 años se caracterizan por el movimiento, la acción corporal que se invierte en los jóvenes entre 20 y 23 quienes se interesan por las actividades de pausa, quietud generando producciones e intensidades de pensamiento diferentes”.*

*“La juventud un periodo de locomoción y transición que se prolonga en la sociedad occidental, el joven que al no pertenecer al grupo social infantil, ni al ser aceptado como adulto se convierte en hombre marginal evidencia ciertas conductas que se caracterizan por: Los impulsos agresivos debido a la falta de claridad y al desequilibrio dentro de su espacio vital”.*

*“Esta predispuesto a asumir posiciones extremas y a cambiar drásticamente de conducta. Numerosas actitudes y acciones radicales y rebeldes”.*

*“Se la juega a lo fácil, al corto plazo, a lo prohibido, lo no institucionalizado, lo informal, lo contestatario; pero con la fuerza potencial de la transformación. Buscan sensaciones de riesgo y de pertenencia”.*

El cuerpo construcción social aparece en la configuración del contexto que lo determina y le da límites y posibilidades

*“Rituales de disciplina, orden, silencio, sumisión y castigo se desafían cada vez más por los jóvenes (especialmente en la educación media) quienes intentan encontrar en la escuela un espacio para extender su mundo”.*

*“La violencia, problemática fundamental de la cultura escolar, expresa que la escuela no es más que el reflejo de la comunidad a la que pertenece. En las instituciones los chantajes, extorsiones, robos, distribuciones de droga y grupos activos como pandillas y parches, se hacen fuertes a pesar de la normatividad que se quiera implantar”.*

*“El marco de las fronteras educativas se permea y muchos jóvenes que están estudiando hacen parte de bandas o pandillas que extienden su influencia en la escuela. Se evidencia dos espacios, uno dentro de la institución educativa que lleva a la simulación, al uso de la máscara; y otro espacio constituido por el afuera, el prohibido”.*

*“Cuando hay oportunidad hago mis negocios pero sin exponerme, y para pasar el año sencillo lo bueno es que ahora a punta de logros nadie se queda, ni yo”.*

*“El estar juntos fumando, bebiendo, dialogando es la principal diversión”.*

*“El estudio es una constante, es la obligación central a la que se ocupan”*

*“Se reúnen para consumir marihuana y/o bazuco, portan armas blancas para realizar atracos y para la defensa personal y consolidar su relación”.*

El cuerpo que expresa, que siente, que experimenta es vivido con intensidad, o con temor por unos y otros

*“Conectarse con la banda, es agradable, ellos son recorridos, saben cosas de la vida, el goce, la rumba, que les da gusto en todo, las invitan a bailar, a comer, a pasear, son experimentados y como andan en grupo las respaldan al tener conflicto con otros jóvenes”.*

*Paola matricula condicional “figura la calma porque todos los ojos de las directivas y hasta de los sapos están encima para caerle”*

*“Sigo estudiando por no preocupar a mis papás, pero en el colegio me aburro, es como un juego de niños, allá todos mela siguen, tengo fama de vago, de lochudo y es verdad”.*

*“El tiempo no se mide, se vive, no se percibe, se convive. Tiempo que para los otros están perdiendo, desperdiciando porque no hacen nada, resulta ser para ellos la intensidad del encuentro. Tiempo de lo cotidiano, de la charla, de comentar entre semana las locuras del viernes, sábado y domingo, es el tiempo de la pausa, tiempo que transcurre en espera del fin de semana, donde la reunión evoca por arte de magia la acción”.*

*“Capar clase significa arrebatarse estos espacios para el goce”.*

*“Como hombre marginal experimenta conflicto continuo entre las actitudes, valores, ideologías y estilos de vida”.*

*“Banda donde cada uno se siente importante, donde es reconocido y motivado a participar en experiencias de riesgo (robar, negociar y consumir droga) que les satisfacen individual y grupalmente”.*

*“Un chillido de dos pausas es la señal para que todo el grupo le caiga y se inicie el combate con agresiones verbales y físicas ya sea acuchillo, navaja, puños o pico de botella”. “Los chillidos, gestos, miradas, señales que se envían para no embarrarla, no cagarla, no decir más de lo que se permite sacar de taquito al preguntón, al sapo, establecer barreras al extraño. Chillido para reunirse, para armar un plan, gestos con los contactos para proveer, para conseguir las bichas”.*

*“La mirada también es un elemento no verbal esencial en el lenguaje del delincuente y una especie de regulador de la conversación”.*



*“En la expectativa compartida cada individuo se convierte hasta cierto punto en un modelo para los otros de su generación en la medida en que corporiza exitosamente un nuevo estilo”.*

Tesis 15: De La Rosa Reyes, L. E. (2001). *El ambiente educativo escolar, factor estratégico en la formación de valores: El caso Escuela Pedagógica Experimental*. Maestría en Investigación Social. Universidad Francisco José de Caldas. Bogotá.

*“El cuerpo permite pensar y hablar, referirse a sí mismo y al otro, tratar de lo ausente y de lo inmaterial, representar el acontecer del tiempo vivido y el de lo que se adivina en el futuro”.*  
Fernando Bárcena y cols.

### *Problema*

Las vivencias cotidianas y los malestares de los docentes y estudiantes son lo que los teóricos reflexionan en los debates académicos y políticos, sin embargo en la institución escolar no se ha logrado promover un análisis y sistematización de lo que sucede, ocasionando que las reflexiones de los docentes queden en el sentido común, inmerso en rutinas que hacen que se produzca una defensa y afianzamiento de los discursos éticos referenciados en una moral universal, que se asume externa a los sujetos y por tanto, obedecida antes que construida.

La Escuela Piloto Experimental (EPE) en relación a lo anterior se considera un espacio de convivencia y formación axiológica, donde no todo está resuelto, y por tanto existe un camino que se va construyendo sobre la marcha, de acuerdo a las necesidades de los proyectos e inquietudes e intereses de los estudiantes y los maestros. Ello porque se parte de la idea de que los individuos como miembros de sociedades reproducen las formas de pensar de los grupos de que forman parte y por tanto es necesario ubicar la incertidumbre como posibilidad de construcción.

Por tal motivo el trabajo hace un análisis de las recurrencias de sentido y significado que los estudiantes conceden a las prácticas intencionadas que se hacen en la EPE para la formación axiológica de los sujetos. Se pregunta sobre la incidencia que ha tenido el ambiente escolar en la formación de valores, teniendo en cuenta que el mismo ha sido diseñado con el propósito de fortalecer su propuesta axiológica.

### *Acontecimientos*

Diferentes situaciones como la constitución de 1991, la crisis de la familia o más exactamente la variación en la configuración de la misma con la conservación de sus funciones básicas, el cambio de valores de los imperativos morales de la religión y la tradición que abarcaban lo privado y lo público, la restricción de estos a la esfera de lo privado que obliga a pensar los sujetos en su relación con lo público.

Lleva a asignarle a la escuela la misión de la formación de valores en el marco de la construcción de una ciudadanía a través de la cátedra de ética y democracia, manteniendo la idea de que es un problema de aula, de contenido curricular y desconociendo como formativo todo lo que pase por fuera de ella, es decir el ambiente educativo.

Además se ordena de tal forma que esta dirigida solo a los estudiantes, pues se considera que ellos son los individuos en formación, mientras que los maestros son sujetos terminados y las instituciones estructuras definidas y acabadas. Y que por tanto se puede implantar de igual forma en cualquier escuela sin tener en cuenta el contexto

Así la escuela se convierte en un espacio obligado donde no se visualizan necesidades e intereses comunes por parte de quienes participan allí, y por tanto se ve necesario aplicar normas y leyes que regulen las interacciones, convirtiéndola en un ambiente en donde todo esta decidido,

donde se despersonalizan las relaciones sociales con la intención obtener la eficacia de los procesos administrativos.

### *Conceptos e ideas*

Estrategia académica: es el fundamento desde el cual se elaboran las propuestas de trabajo con los grupos de estudiantes en la EPE y que contemplan tres componentes: la concepción de conocimiento, la concepción de ambiente educativo y el formato de clase.

Ambiente educativo: concebido como el clima cultural en el cual se gesta y desarrolla el juego simbólico del lenguaje, juego que inscribe a los individuos en ese medio específicamente humano. Es complejo en cuanto en él se entrecruzan lo ético, lo epistemológico y lo político. Se configura como una red viviente, agenciadora de ideas, afectos y acciones que podría constituirse en factor determinante en la formación del estudiante si proveyese y posibilítase al niño la exploración y el enriquecimiento de las experiencias necesarias para la construcción de un marco de acción vital.

Moral: es una característica humana que se da por el interés de vivir mejor para ser felices; los problemas de la moral se plantean porque los hombres viven en sociedad, por lo que se precisan reglas que dirijan su acción respecto a los demás, es allí donde surge la conciencia moral y el fenómeno denominado moralidad, la que va ser estudiada por la ética y que se entiende como un rasgo de la acción, la cual es el resultado inmediato de unas tendencias que responden a situaciones y reglas de comportamiento que contribuyen a aumentar la cohesión social, y a regular y facilitar las relaciones en las diferentes situaciones.

Los valores: no son propiedades de las cosas, sino que dependen de una relación con alguien que valora, por lo que determinan las normas o reglas de conducta. Los valores están indisolublemente ligados a la forma de la sociedad, que a su vez está determinada por las relaciones económicas y

la distribución del poder. Dado que las sociedades cambian, se generan problemas por la coexistencia de normas nuevas y antiguas produciendo conflicto entre las generaciones.

*En relación al concepto de cuerpo*

El cuerpo biológico es un cuerpo que está dado y tiene unas características que deben ser controladas o permitidas en su expresión

*“Ser estudiante, profesor, padre de familia, personal administrativo o de servicios generales, ya de por sí misma una manera de participar”.*

*“Todos los alumnos son iguales ante la escuela, todos reciben una primera enseñanza común, todos son juzgados según unos mismos criterios, y en consecuencia todos tienen ante sí las mismas oportunidades”.*

*“Ellos están viviendo todo rapidísimo, lo mismo la gente, están como que todo muy afanado, están metiéndose en muchas cosas que a la edad de ellos, son pelados de 14 años que no saben manejar muchos aspectos en los que se están metiendo”.*

*“Gente que dice, si la gente se viste así, pues yo me visto así, si la gente fuma, fuma y critica porque yo no fumo, entonces yo no soy joven”.*

El cuerpo construcción social es el resultado de la interrelación de muchos factores, se muestra en los atuendos, en los comportamientos, en las palabras

*“Nosotros los educadores barríamos las escuelas y dejábamos la basura afuera; hoy abrimos las puertas y el viento social, la poderosa realidad nos devuelve lo que creíamos haber desterrado de nuestros espacios. Queríamos una escuela limpia de realidad y ahora tenemos que la realidad desechada invade y abate la escuela”.*

*“Esta en crisis la noción de individuo como sujeto homogenizable, posible de ser agrupado a partir de la edad, del conocimiento, de la experiencia”.*

*“Prima la obediencia ante lo impuesto, actuando bajo criterios de homogenización de las formas de ver, de pensar, de sentir y de actuar”.*

*“Es posible satisfacer los deseos y voluntades del hacer, pues los intereses e inquietudes se pueden concretar en la práctica y son el origen del trabajo escolar”.*

*“El malestar que produce la falta de entusiasmo y compromiso frente al saber por parte de los alumnos; las grandes limitaciones de los docentes para tener injerencia o competir con la influencia que generan los medios de comunicación; o la permanente evaluación que hacen sobre sus estudiantes y sus formas de hablar, de relacionarse entre sí, o los criterios que unos y otros privilegian”.*

*“El ser humano en proceso de desarrollo se interrelaciona no sólo con un ambiente natural determinado, sino también con un orden cultural y social específico, mediatizado por él por los otros significantes a cuyo cargo se halla, por tanto, los desarrollos individuales se encuentran precedidos por un orden social y cultural dado, que a su vez es producto de las interacciones humanas”.*

*“Aquí se ve la droga como algo más normal, aquí digamos no es que no se vea como un problema, donde yo estudiaba se veía como un problema de huy, de escandalizarse, no se ve como tabú, se ve como un problema del cual se puede hablar y mucho”.*

*“Es en el microcosmos del aula, en el intercambio afectivo y en los ejercicios de poder donde se construyen de manera sutil los sujetos”.*

*“El ingreso de un estudiante a un nivel cualquiera no está determinado por la información que debería manejar en las diferentes asignaturas, o la aprobación del curso anterior, más que esto, son sus vivencias, la edad, la pertinencia en formar parte de X o Y grupo, su historia personal lo que orienta dicha decisión”.*

*“Recuerdo el caso de Diego Reyes del año pasado, que tuvo problemas porque el montaba patines y los otros tabla, y él no aceptaba que el otro montara tabla. Antiguamente se tenía el concepto de la sudadera, la sudadera era importante por que no generaba que la forma de vestir influyera en esos aspectos. Era algo importante, entonces la sudadera era fundamental”.*

*“La asistencia o no a clase de los alumnos es una decisión personal que debe leerse desde las clases, desde las áreas, desde los compañeros”.*

*“La forma de vestir de cada uno de los grupos, eso es lo que nos divide, están los estate, los rollers, las niñas bien, los locos, los malos, básicamente la forma de vestir, también divide la forma de pensar”.*

*“Que uno no puede gritar, ni correr y las medias a tal punto, los zapatos embolados y medias blancas”.*

El cuerpo que expresa, que siente, que experimenta se configura desde la presencia del otro, que hace posible la existencia de si

*“Se dan las herramientas para leer la realidad e incidir en ella”.*

*“Escoger entre la propia conveniencia y tomando en cuenta otros factores”.*

*“No se ha logrado promover un análisis y sistematización de estas nuevas condiciones que están emergiendo, lo cual ha ocasionado que las reflexiones de los docentes se queden en el sentido común, que por las rutinas conductuales y prácticas tradicionales se reproduce una defensa y afianzamiento de los discursos éticos referenciados en una moral universal, que se asume externa a los sujetos, y que por tanto, obedecida antes que construida”.*

*“Los humanos, nos movemos continuamente en el mundo de lo posible y hemos perdido en gran parte las determinaciones biológicas, nos vemos en la necesidad de optar continuamente sin la guía de la naturaleza que nos determine lo que se debe hacer (relación moral y valores”*

*“Depende mucho del crecimiento de cada persona, a partir de las vivencias y de lo que es cada uno, cada persona se construye distinta”.*

*“El ser humano no reconoce al otro como válido, incluso no confía en el otro, sino confía en si mismo”.*

*“Desde un principio las miradas mal y todo, pues uno de todas maneras no se va a quedar así no más, de todas maneras los partidos, en los de nosotras contra ellas, se ve esa rivalidad porque patada que va y patada que viene”.*

*“Pues los 13 empezaron a gritarle gorda estúpida y nosotros no íbamos a dejar que la insultaran”.*

*“Había un amigo, pero éramos rivales en clase, movíamos masas, pero éramos muy amigos. Una vez yo llegue al colegio muy alterada y tenía un escudo de millonarios ahí atrás, yo por eso no peleo, pero él es de pasto o algo así y empezamos a discutir y como nosotros sabíamos cosas de la otra persona íntimas, empezamos a soltar eso y hacer doler, y sabíamos hacer doler porque éramos amigos, nos empezamos a poner un poco agresivos y yo lo empuje a él y él de la reacción me mando la mano, entonces yo lo cogí de la cabeza y le rasguñe toda la cara... yo tenía la nariz reventada entonces cogí y le eché sangre encima, ahí me alzarón, yo seguía dándole patadas, estaba loca, estaba en otro mundo”.*

## **CAPITULO IV**

### **ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS USOS DE LA RELACION CUERPO ESCUELA**

La organización y análisis de los usos que se dan al concepto de cuerpo que se han venido trabajando varían de una tesis a otra. En este capítulo se incluye una síntesis de dichos análisis.

#### **Cuerpo biológico**

Hace referencia al cuerpo que cumple un ciclo de vida que tiene unas características que le son propias de acuerdo a la edad y que por tanto se envejece al inscribirse en él el paso de los años, es un cuerpo que se cansa, físicamente cambia y ya no tiene posibilidades de recuperación. Esta mirada biológica del cuerpo, también incluye la función reproductiva y su conceptualización como una serie de órganos y sistemas que generan en su interacción una función, una dinámica corporal, en la que se asigna un valor distinto a cada una de las partes y que en la mayoría de los casos no se percibe una asociación entre sí; ejemplo de ello se da en la percepción de que la cabeza es una y el cuerpo es otro.

El cuerpo biológico también es el cuerpo que hace referencia a la discapacidad, instalándolo por sus características físicas en el ámbito de lo normal y lo deficitario. Como objeto de estudio anatómico se emplea para discernir su estructura interna, estéticamente para definir las proporciones ideales del cuerpo para convertirlo en objeto de exhibición.

Es un cuerpo que da cuenta de las causas y consecuencias de la enfermedad, del cuidado que de él se hace a través de la alimentación y la higiene, así como de su deterioro por el consumo de sustancias que alteran la naturaleza de su funcionamiento. El maltrato infringido por sí mismo o por otros al que se ve sometido en ocasiones el cuerpo se evidencia en su ser físico, ya sean situaciones de omisión para su cuidado o por la exposición a



eventos que lo ponen en peligro. Con este se refuerza la idea de que por el cuerpo pasan todas las vivencias del sujeto y las refleja porque en esencia ellas forman su cuerpo.

Es en la modernidad donde se dio relevancia al aspecto biológico y por ende al estudio de sus partes y funciones.

### **Cuerpo como construcción social**

Se encuentra una visión del cuerpo como objeto sobre el que recaen múltiples formas de violencia como el maltrato a través del abuso sexual. El castigo es asumido tanto por quien lo ejerce como por quien lo recibe, como una manera natural de formar que siempre debe estar presente cuando se realiza algo indebido. También se asume como la posibilidad de que otros visibilicen las consecuencias de hacer lo que no se debe, es decir, como evento pedagógico. En esa situación se encuentra la idea que los padres tienen del castigo como un hecho que se realiza de manera prudente, solo para dejar marcas en el cuerpo, no para anularlo.

Las formas manifiestas de violencia en la escuela se expresan a través de la agresión ya sea verbal o física, pero hay formas implícitas que se han convertido en normales por fuerza de la costumbre y el uso, por ejemplo, a través de la imposición disciplinaria. Aunque el maltrato emocional no cobra la misma dimensión que el maltrato físico, los estudiantes lo interpretan como otra forma de ejercer la violencia.

La construcción de un cuerpo social que interioriza unas normas y unas maneras de actuar que se hacen hábitos, se van incorporando a través de las primeras experiencias escolares que refuerzan lo aprendido al interior de la familia y que determinan los cuidados que se deben tener con su cuerpo, así como las relaciones que se pueden establecer con otros cuerpos y la regulación de las actividades cotidianas y de las técnicas corporales que las ordenan culturalmente.

En la escuela es recurrente encontrar el cuerpo obediente que no recibe ningún estímulo por cumplir con lo que se le exige, solamente deja de recibir castigo. Las verbalizaciones relacionadas con la disposición del lugar como la disposición de los pupitres, el silencio, muestran el interés por controlar el ambiente y mantener el cuerpo vigilado. Así se evidencia que la escuela ha creado dispositivos para la vigilancia de los cuerpos que garanticen el orden en forma de normas consignadas en el Manual de Convivencia. Como lo afirma Foucault “es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado” y las evidencias recogidas a través de las diferentes tesis, resaltan que es el sometimiento más que la autonomía la intencionalidad formativa que la escuela tiene sobre los sujetos (Foucault, 1990, Pág. 125).

Indudablemente el cuerpo está inmerso en un campo político (Portela, 2002); las relaciones de poder operan sobre él una fuerza inmediata, lo cercan, lo marcan, lo someten al suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos. El cuerpo solo se convierte en cuerpo útil cuando es a la vez cuerpo productivo y cuerpo sometido.

El disciplinamiento, la docilidad y la obediencia son elementos que se reconocen necesarios para el desarrollo de las actividades al interior de la institución educativa y que pueden estar tanto implícitos como explícitos. Las rutinas son repetitivas y muchas veces desprovistas de significado, se recuerda la presencia del cuerpo cuando se tiene que enfatizar en su silenciamiento más no para su construcción o para darle voz activa en el proceso educativo. Autores como Planella (2006), destacan cómo el cuerpo en la escuela ha sido silenciado y puesto a disposición de la inteligencia, ya que se le considera un distractor ligado a la emoción que es necesario controlar desde diferentes técnicas aplicadas en ella escuela como la

vigilancia, la normalización, la exclusión, la clasificación, la distribución, la individualización, la totalización, y la regulación.

La disciplina de los cuerpos, su postura, indica cuándo es posible iniciar la labor pedagógica. El aula es un lugar donde no está permitido el goce, la apertura al diálogo, la construcción conjunta de saberes sino que es un escenario donde se instaura una marcada relación de poder. La institución educativa asume el papel de corregir y encauzar el comportamiento, por ello el acompañamiento extraacadémico del maestro en eventos como el almuerzo, se enfoca en observar que lo realizado por el estudiante esté por dentro de lo esperado. El cuerpo debe estar normalizado, regulado.

En la escuela existen entonces espacios con señales de lo que debe y no debe hacerse, espacios configurados que indican los itinerarios a seguir, los caminos y lugares permitidos para el acceso, circulación y salida; las posibilidades de ser, hacer y estar; referentes culturales que cuanto más flexibles sean más posibilidades de apropiarse el cuerpo despliegan.

Mantener a los estudiantes en el puesto y en completo silencio es una preocupación permanente de los educadores porque es garantía para el desarrollo de su trabajo y muestra de dominio de grupo, orden y control. Detrás de estas acciones que recaen sobre el cuerpo puede estar la idea del manejo minucioso del tiempo a favor de la eficiencia y la productividad como lo afirma Rodríguez, A. (2005). Sin embargo, esa misma relación genera que los educandos a través de su cuerpo empiecen a formar resistencia a través de la indisciplina. Esto evidencia no sólo un cuerpo dócil, sumiso, sino también un cuerpo que reacciona a lo que el medio pretende de él.

El cuerpo se encuentra inscrito en el espacio educativo, y allí se legitima lo aprendido en la socialización primaria, o se intenta encauzar el cuerpo si se asume que las primeras instancias de socialización no lo han configurado de la manera esperada. De este modo, la escuela resignifica las

acciones subjetivas y actúa como un referente de sentido para las prácticas corporales.

El maestro que se interesa por el aspecto afectivo, en su labor va más allá de la concepción de educación como transmisora de conocimiento y se inserta en un nivel más humano, sensible, en una postura de ver al otro más como cuerpo sujeto. Los estudiantes le dan notoria importancia al aspecto afectivo, esperan de sus docentes un trato más cordial, menos distante, más humano, donde haya un contacto más cercano, es posible que también corporal, no solo a través del tacto sino de la expresión misma.

También se encuentra la perspectiva del cuerpo como algo sagrado, lo que hace que el contacto físico con personas del otro sexo sea restringido y si se da, esté mediada por la prevención y el recelo. El placer y el goce no sólo es visto como algo negativo, como pecado, sino que es castigado cuando se trata de la mujer, lo que indica la presencia de una clara discriminación de género. Este uso se asocia con la idea moral sobre la exploración del cuerpo, aún siendo el propio, lo que hace que en ocasiones se convierta en un desconocido del que se recuerda su existencia cuando se enferma.

El cuerpo construido socioculturalmente está presente en el arte, ya que la visión que sobre él recae, tiene que ver con el contexto cultural en el que esté inmerso. En algunos espacios la desnudez se aprecia como algo natural, hay desinhibición frente al cuerpo, en otras, como es el caso colombiano, el cuerpo requiere de un ropaje que lo cubra para ser visto por otros. El vestido y los atuendos se configuran como una forma de identidad para quien lo porta, le permite pertenecer a un grupo determinado, lo diferencia y separa de otros, ocasionando en algunos momentos conflictos, exclusiones y estigmatizaciones, la ropa no solo cubre, sino expresa e inscribe una forma de ser que es leída.

Finalmente dentro de éste uso, se halla la mirada del cuerpo como mercancía, definida por Planella (2006) como ligada a la sociedad de consumo y la forma como ésta pretende que los cuerpos entren en una lógica mercantilista, donde se debe invertir tiempo y dinero para tener el cuerpo acorde a los patrones corporales que vienen marcados socioculturalmente. En la danza, el cuerpo siente la necesidad de expresar, de estar en movimiento y demostrar las habilidades que ha desarrollado para ser admirado. Esto también centra el interés en la necesidad de mostrar una silueta visualmente agradable, un cuerpo estéticamente bello.

### **Cuerpo entre lo biológico y lo social**

En este uso es relevante el cuerpo que se reconoce solamente por su capacidad de producir, interesa por la utilidad que presta. Los mismos sujetos incluso asignan un valor a las diferentes partes de su cuerpo, de acuerdo a lo que logran realizar con cada una de ellas, situación relacionada con el mundo del trabajo. En términos de Planella (2003) quien retoma la idea platónica expuesta en el *Fedón*, acerca de que el cuerpo es una prisión para el alma (*sōma semā*) y la concepción del cuerpo *Körper* (cuerpo-objeto-orgánico) y la de *Leib* (cuerpo-sujeto-intencional). El cuerpo *Körper* es un cuerpo dócil, un cuerpo que puede ser objetivado fácilmente y construido o modelado a imagen de una sociedad que define qué espera *a priori* de los cuerpos.

Por otro lado, el cuerpo se asume como flexible, vivido, sentido y expresado en forma de pensamientos, lenguajes y acciones, mirada hecha desde el arte. El cuerpo que en algunas artes como el ballet, debe cumplir con ciertos requerimientos como el ser joven, aceptar que su construcción es dolorosa y los logros pueden ser inciertos. Siguiendo con el autor, esta concepción se resalta en los modelos pedagógicos que apuestan por la

dimensión corporal fundamentada en la idea de un cuerpo *Leib* que permite desarrollar su dimensión subjetiva (Planella, 2003).

La técnica da la oportunidad de construir un cuerpo que domine el espacio, el tiempo, incursione en la búsqueda del virtuosismo en aras de la creación para la expresión de la emoción humana, sin dejar de lado la imaginación y el despliegue de formas nuevas que permiten vivir el cuerpo. El arte se concibe como posibilidad de goce para el cuerpo, tiene en cuenta su existencia, es un cuerpo que comunica, cuerpo lenguaje que a través de símbolos se expresa. Al respecto Planella (2006) resalta que prácticas corporales centradas en la sensibilidad y el placer promueven la aceptación de un cuerpo joven.

El cuerpo se ve como el instrumento a través del cual el arte se hace presente, siente, vive y expresa lo que lo apasiona, experimenta en ocasiones el dolor que debe soportar por el aprendizaje pero también vibra cuando se envuelve en la magia del movimiento. El cuerpo es el centro en torno al cual se originan, se ordenan y se organizan todos los actos de denominación y de expresión. Es aquello que permite dar coherencia al mundo, el núcleo de la significación primaria.

El cuerpo que reconstruye su historia y a partir de ella expresa su sentir en la relación con los otros, que sirve como metáfora para entender el mundo, que se habita y se hace a partir de lo que se vive, que se proyecta en el otro y en lo otro, y a la vez lo hace parte de sí. Que da cuenta de ser materialización de los deseos y del lenguaje que lo antecede, a partir del cual se establece una relación con los otros, con los que se siente unido casi en un solo cuerpo. Que reclama el goce, que se resiste, que busca límites, que propone, que interroga, que se sabe inacabado, que puede llegar a sorprender a salirse de lo biológico como natural y de lo dado por la cultura.

### **Las ideas y conceptos asociados a la relación cuerpo- escuela**

Los conceptos de cuerpo que aparecen en las tesis se encuentran relacionados con otros conceptos que ayudan a construir los problemas que en ellas se trabajan; unos de los que se reiteran son los referidos a los sujetos dentro de los cuales el hombre es concebido como un ser que piensa, que siente, que actúa, que conoce y a la vez es objeto de conocimiento, que se hace cada vez más humano, en tanto es partícipe de un universo simbólico.

Un poco en contraposición el niño es tomado como un ser diferente al adulto en cuanto a derechos, pero similar en cuanto a las obligaciones, que “no entiende”, “no siente”, que expresa comportamientos de desobediencia como consecuencia de su edad, por lo que se asume que requiere protección, que hay que educarlo porque adolece de recursos para su autocuidado, autodefensa y autorregulación, y que por ende se tiene el derecho de actuar sobre él como se desee para modelar sus actitudes de forma que pueda interactuar mejor con sus pares y responder en forma adecuada a las demandas del adulto.

Los jóvenes por su parte son percibidos como una subcultura poco integrada al sistema muy relacionada con la delincuencia y con el consumo en la cultura de masas. Pero también es vista como grupo que tiene potencialidades, aspiraciones, modalidades y lenguajes propios y diversos; en tanto es una etapa transitoria que sirve de preparación para el futuro, creada como categoría histórica de acuerdo a la forma en que esta organizada la producción, la división de las clases sociales y las instituciones, que sirven como espejo a la sociedad, en cuanto ellos materializan el proyecto de hombre y sociedad que se tiene.

Junto con los sujetos aparecen los lugares como configuración de instancias de encuentro, donde la familia es entendida como una entidad sistémica conformada por el conjunto de sus integrantes, con sus dinámicas

y sus movimientos. El taller que se presenta como propuesta de espacio es un territorio de juego y de lenguajes de expresión artística, que se encuentra relacionado con la tercera zona concebida como el espacio que permite mediar entre el mundo subjetivo y el exterior y donde tiene cabida la creatividad.

Por su parte el ambiente educativo es concebido como el clima cultural en el cual se gesta y desarrolla el juego simbólico del lenguaje, como espacio escolar es entendido como los vínculos que posibilita la escuela en su dimensión de vivencia cotidiana y proceso de formación al que se accede con agrado, desagrado, gusto o placer o por obligación o condicionamiento familiar. Que muchas veces se constituye en una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar.

La escuela entonces es el escenario donde se expresan, reproducen, ponen en juego, se crean y se recrean valores, creencias, prácticas y sueños, es un componente de la estructura social, donde se expresan significados, valores, costumbres y rituales de la sociedad. En ella esta el aula espacio donde predomina el desarrollo de las guías de trabajo en un ambiente de concentración y disciplina.

Otros de los lugares que se hacen presentes son el barrio entendido como la unidad de vecindad con fronteras específicas y con una separación social significativa, donde transcurren las principales relaciones de apoyo mutuo, y la ciudad espacio de la vivencia, de las experiencias pero ante todo la de la relación, del encuentro, de la proximidad, es un lugar de identidad, relacional e histórico, por lo que sus acciones contribuyen a la construcción-creación de su espacio.

Se encuentran también conceptos que se refieren a procesos, mediaciones y dispositivos que ayudan a configurar los cuerpos, entre esos esta la identidad, que es colectiva y esta dada por una categorización social sobre la que se establece una comparación con los otros, que inicia con el



propio cuerpo, y que se relaciona con la autoestima en tanto actitud basada en creencias sobre si mismo y que también tiene entre sus componentes la imagen corporal que se evalúa desde lo social, y desde lo cual la ciudadanía va a ser definida como una identidad política y pública.

La socialización como proceso esta mediada por las relaciones y los roles que cada miembro de la comunidad desarrolla, se plantea que la mayoría de las conductas humanas son aprendidas, ya que las personas las desarrollan según las oportunidades y experiencias proporcionadas por su ambiente. La forma como comienza el proceso de socialización proviene de la familia, de la crianza, a partir de la cual se le enseña enfrentarse con el mundo de acuerdo a la cultura.

Muy relacionado con lo anterior esta el poder como la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aún contra la resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad. Un poder que se extiende a la vida cotidiana convirtiéndose en un ritual que impone obligaciones, derechos y establece marcas. El individuo con sus características y su identidad es el producto de una relación de poder, de la moral como característica humana dada por el interés de vivir mejor para ser feliz y de los valores que dependen de la relación con alguien que califica, por lo que determinan las normas o reglas de conducta.

Como una forma de ejercer el poder aparece el castigo práctica cultural que cumple una función dentro de la vida cotidiana de los individuos, como una forma de educación en la que los hijos prestan mayor atención a la norma transmitida que a la manera de transmitirla, o como la forma en que los adultos resuelven sus problemas con los niños. Por lo cual muchas veces se llega al maltrato infantil expresión de una disfunción en el sistema relacional niño/adulto inmerso en un ambiente y una cultura.

Dentro de los conceptos que se proponen como posibilidades están los de participación como proceso de compartir decisiones que afectan la

vida del individuo y de la comunidad en la que él vive, lo público referido a lo común, lo general, lo visible; lo que es accesible y abierto, lo que corresponde a la publicidad y lo privado como lo individual, lo íntimo; lo cerrado, lo secreto, lo oculto. El empoderamiento como proceso mediante el cual las personas logran una transformación social. La salud como un proceso social y cultural y como recurso fundamental para la vida digna.

La cultura como integración de todos los procesos a partir de los cuales las comunidades intuyen, conciben, simbolizan, expresan, comparten y valoran la existencia humana individual y colectiva; la sensibilidad como la capacidad de sentir, percibir sensaciones y expresarlas y la facilidad de experimentar emociones, la danza como movimiento liberador del hombre, que empieza por ser mimesis ante las fuerzas de la naturaleza y luego es artificio creador de sociedades y en sí, el arte como facilitador del desarrollo integral y del autoreconocimiento.

## CONCLUSIONES

En relación con la pregunta ordenadora tal como se movilizó en los capítulos del trabajo, se puede concluir que los conceptos de cuerpo se comportan así: Siete de las quince tesis seleccionadas conjugan las tres perspectivas de cuerpo; sin embargo, suele haber predominio de una sobre las otras, en las tres tesis que abordan la temática del arte, la perspectiva que sobresale es la de intersección entre lo biológico y lo social. En las otras cuatro se resalta el componente social. De las restantes, seis hacen énfasis en el cuerpo como construcción social y las otras dos, en el cuerpo biológico.

La mayoría de tesis que abordan la relación cuerpo – escuela en la Universidad Pedagógica Nacional corresponden al énfasis en Educación Comunitaria, hecho favorable para el posicionamiento del tema del cuerpo y su mirada desde una perspectiva del desarrollo humano, sería importante alcanzar, por cuanto el trabajo que se realiza en este contexto corresponde a colectivos.

La forma como un sujeto comienza su socialización proviene de su familia y la escuela es la institución donde dicho proceso continua. Es así como el rechazo hacia el contacto físico que las madres comunitarias aprendieron desde su infancia, sigue presente en las enseñanzas-prohibiciones que luego realizan en su labor como educadoras. Si asocian la idea de maltrato infantil con la función de educar, lo harán parte de su práctica cotidiana y la pregunta por el aprendizaje que atraviesa el cuerpo y la reflexión por construir otras posibilidades de relación difícilmente tendrán un espacio. Luego quien forma debe estar a la vez responsablemente formado para tal fin.

El propósito de todo proceso educativo y de socialización actúa sobre la corporeidad a fin de regularizarla y armonizarla para posibilitar su interacción con otros cuerpos. Esto se evidencia desde los inicios de la

escuela cuando se le asignó la función de herramienta social que garantiza el poder continuar con la tradición. Dos lugares importantes de socialización son la casa y la escuela, los cuales se reconocen como relevantes en el proceso formativo del sujeto. El hogar es un espacio crucial de producción y reproducción simbólica de los códigos básicos de relación con los otros. El espacio escolar refuerza permanentemente los aprendizajes del hogar ya que aunque en ocasiones cambia la forma, de fondo se comparten las mismas pautas.

Es notoria la ambivalencia entre la posibilidad de formar sujetos autónomos y el marcado disciplinamiento, sometimiento y docilidad que todo el tiempo se le está pidiendo a los cuerpos en el ámbito escolar. Ha de ser complejo para los estudiantes responder a la doble y paralela exigencia que impone por un lado la disciplina, la sumisión y la estandarización y por otro, la iniciativa, el riesgo y la diferenciación, propios del trabajo autónomo; así como pasar de un proceso formativo en la primaria donde el goce está más permitido, a unas exigencias y dinámicas distintas en las secundaria. Como lo afirma Planella (2006), el cuerpo se tiene en cuenta para los primeros años de escolaridad, pero luego se desplaza hacia la mente.

Las prácticas educativas en ocasiones traen violencia porque se da una concepción autoritaria de la transmisión de saberes, castigo o humillación como instrumentos pedagógicos. Por ejemplo el no tomar en serio la situación dolorosa del niño, aprovecharse de ella como medio de presión e incluso burlarse de él, constituye sin duda una muestra de violencia, actitud con la cual el profesor refuerza la violencia que puede vivir el niño en su familia, y le da la imagen de un mundo adulto violento. Entonces es necesario que la escuela repense su ejercicio de reproducción de formas maltratantes de relación.

Desde la escuela se aprende que las relaciones están mediadas por la inequidad. Al estudiante se le exige cumplir la norma mientras que el docente

la puede infringir sin que recaigan sobre él consecuencias negativas. Es así como los estudiantes generan formas de resistencia ante la autoridad, que desde la palabra enseña una cosa pero que con el ejemplo construye otra.

Lo que provoca la reacción hostil de los estudiantes en el aula de clase no tiene que ver con el proceso de enseñanza sino con la manera de hablar, el tono de la voz, en sí, la expresión. Los estudiantes leen las actitudes que sus profesores tienen para con ellos porque su cuerpo habla de lo grata o no que les puede resultar su labor y esto indudablemente incide en el proceso formativo, generando reacciones en los estudiantes como la indisciplina.

El mundo del conocimiento se concibe separado del mundo del cuerpo. Esta idea se ha mantenido en el contexto escolar como una escisión que no se ha reconciliado, por el contrario, las acciones de los docentes la suelen atenuar. Por ello, lo usual es encontrar que en la escuela se resta valor a las actividades en las cuales el estudiante tiene la posibilidad de acceder a otras formas de expresión con su cuerpo, de sentir su cuerpo, vivirlo.

La escuela sigue siendo un importante lugar para el encuentro de los sujetos; sin embargo, aunque se cuestiona su función social, aún no hay acciones claras que denoten su preocupación por propiciar un claro sentido de vida para quienes asisten a ella.

Propiciar espacios en los que a través del lenguaje se permita la verbalización del lugar del cuerpo en el contexto educativo, para generar reflexión sobre la relación pedagógica y posibilitar la reconstrucción de la identidad de los sujetos.

### **Perspectivas. Una posible ruta a seguir**

Resignificación de las experiencias vitales en términos de la transmisión intergeneracional. Implica la superación de la historia personal de quien

asume un trabajo pedagógico, marcada generalmente (como es el caso de la tesis) por la negación, subvaloración y desvalorización del cuerpo. Será necesario trabajar en el desarrollo de procesos comunitarios que impliquen una reelaboración de las relaciones cotidianas necesarias para un proyecto social alternativo que ayude a superar la cosificación del cuerpo y las formas de violencia que de ella se derivan, incluyendo la discriminación de género.

La escuela centrada en la transmisión de conocimientos, en el predominio de una sola forma de racionalidad debe dar paso a la creación de proyectos que giren en torno al afecto, al juego, a la ética, la estética, el cuerpo. Una labor ineludible será indagar las alternativas educativas que han ido surgiendo como respuesta a los cambios que la sociedad va configurando, conocer qué proyectos sobre cuerpo se han propuesto o están en proceso, bajo qué conceptualización, intencionalidad, actores involucrados, escenarios.

La reflexión pedagógica debe apropiarse de referentes como el cuerpo, intentando vigorizar procesos reconstructivos a fin de configurar identidades con intereses e intencionalidades que permitan que el sujeto recupere o constituya sentidos diversos del mismo para que en el escenario del conflicto social tenga mejores posibilidades de negociación y por tanto de transformación. Una de las tareas como docentes es la de generar espacios educativos orientados entre otros aspectos a fortalecer la identidad para que los estudiantes intenten convertirse en personas más críticas, sin que prevalezca la visión parcial de alguno de los dos géneros.

La educación artística se reconoce como alternativa de construcción de lo humano y del proceso de formación para la expresividad y la percepción como una herramienta que facilitará al maestro en formación la experiencia de sentirse parte de la creación, reconocimiento, aceptación y liberación tanto de sus sentimientos como sus emociones. El arte puede

aportar para superar la violencia al ser una posibilidad para la expresión y el goce del cuerpo.

Dentro de las artes, la danza debe acudir al llamado del cuerpo frente a su necesidad de comunicar, de ser, de construir otras rutas para no quedarse repisando las huellas de otros, de recuperar su voz, la voz que ha sido frecuentemente silenciada por el mismo espacio educativo. El hombre de hoy necesita recuperarse como cuerpo, pero no cualquier cuerpo, sino un cuerpo expresivo que hable de la individualidad, de la región y de la cultura.

Recuperación del cuerpo en un sentido lúdico, por cuanto los intercambios y experiencias que se logren en el espacio escolar van a ser importantes en el desarrollo de criterios para la relación con su propio cuerpo. La pedagogía del cuerpo puede ser agresora o lúdica, la última propicia acercamiento natural, feliz y responsable.

Desde la dimensión de cuerpo sujeto y con apoyo en lo planteado por Planella (2006), también se considera importante:

*Entender el cuerpo no como problema y sí como posibilidad.* Se rompe con el dualismo que propugna que: El cuerpo es una prisión para el alma, el cuerpo no permite llegar objetivamente al conocimiento o el cuerpo priva de llegar a una determinada excelencia moral.

*Tener una perspectiva pluridimensional.* A diferencia de la lectura del cuerpo desde su dimensión exclusivamente física, el cuerpo simbólico permite tantas miradas como personas encarnen sus cuerpos.

*Recuperar la posibilidad de desarrollar el “proyecto corporal”.* Más allá de concepciones del cuerpo como proyectos biológicos cerrados apriorísticamente, su dimensión simbólica permite dirigirlo hacia dónde el sujeto crea más necesario. Esta perspectiva rompe con la idea de los cuerpos seriados.

*Proyectar el cuerpo en un escenario de fronteras cambiantes* que hace, por ejemplo, que las relaciones educativas no pasen solamente por una sincronía de los cuerpos.

*Pasar de la cosificación a la subjetivación del educando.* Esto permite hablar de una pedagogía que no busca educar a los cuerpos sino educar desde los cuerpos.



## BIBLIOGRAFIA

- Bárcena, F., Tizio, H., Larrosa, J. & Asensio, J. (2005). *El lenguaje del cuerpo. Políticas y poéticas del cuerpo en educación*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Canguillen, G. (1966). *El conocimiento de la vida*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Correa, E., Conde, G., Mora, P., Páez, P., Ramos, E. & Vela, J. (2008). *Cuerpo Simbólico*. Bogotá: CINDE-UPN. Simposio Línea de Investigación Cuerpo, Poder y Subjetividades.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1994). *¿Qué es la filosofía? (2da Ed.)*. Barcelona: Editorial Anagrama, S.A.
- Detrez, Ch. (2002). *La construcción social del cuerpo*. París: Seuil.
- Fernández, A., Valcárcel, A., Estrada, A. Muñoz, D. García, C., Carvajal, D. & Lobato, X. (2004). *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género*. Bogotá: Siglo del hombre editores.
- Ferrater Mora, J. (1994). *Diccionario de Filosofía*. Volumen 1. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- Foucault, M. (1990). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. (18a Ed.) Colombia: Siglo veintiuno editores.
- \_\_\_\_\_. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Fullat, O. (2002). *La palabra del cuerpo*. Roma: Anicia.
- Goffman, E. (1998). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Le Breton, D. (2002). *La Sociología del Cuerpo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- \_\_\_\_\_. (1995). *Antropología del Cuerpo y Modernidad*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

- López, S., Pedraza, A., Peña, C. & Puerto, A. (2008). *Percepciones del Cuerpo*. Bogotá: CINDE-UPN. Simposio Línea de Investigación Cuerpo, Poder y Subjetividades.
- Merleau Ponty, M. (1945). *Fenomenología de la percepción*. París: Gallimard.
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, Cultura y Educación*. España: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Rodríguez Cortes, A. (2005). *Reflexiones sobre el cuerpo contemporáneo*. Ponencia Primer congreso Latinoamericano de historia de la educación física: Bogotá.
- Rodríguez Giménez, R. (2007). *Cuerpo, espacio y educación*. Educadores pensando en (con) el cuerpo. Instituto Superior de Educación Física de Montevideo
- \_\_\_\_\_. (2007). *Educación física, pedagogías del cuerpo y políticas educativas*. Aportes para el debate educativo. Instituto Superior de Educación Física de Montevideo
- Saénz Obregón, J. (2007). *La escuela como dispositivo estético*. Ponencia Seminario Internacional Educar: Buenos Aires.
- Torres Baquero, M. & Munévar, D. I. (2004). *Representaciones Corporales*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Vygostky, L. (1998). *Pensamiento y Lenguaje*. (2da Ed.). Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Colegio Canterbury. Concepto y tratamiento del cuerpo en la escuela. Extraído el 25 de Mayo de 2008 desde [http://www.canterburyschool.com/index.php/es/downloads/educacion\\_fisica\\_pe](http://www.canterburyschool.com/index.php/es/downloads/educacion_fisica_pe)
- Dirección de Educación Inicial. Material destinado a equipos de supervisión y docentes. Dirección General de Cultura y Educación Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2004). *Cuerpo y aprendizaje en la educación inicial*. Extraído el 15 de Mayo de 2008 desde [http://abc.gov.ar/.../educacioninicial/capacitacion/documentoscirculares/2004/cuerpo\\_y\\_aprendizaje\\_ni.pdf](http://abc.gov.ar/.../educacioninicial/capacitacion/documentoscirculares/2004/cuerpo_y_aprendizaje_ni.pdf)

- Fuste, S. (2003) Grupos ICE-UAB de educación infantil. *Cuerpo y cotidianidad en la escuela infantil*. Revista Entre Líneas Nº 14 de julio de 2003. Extraído el 25 de Abril de 2008 desde <http://www.xtec.es/cparella/Articles/pdf>.
- Figuerola, M. (2005) Primera Jornada de investigación de las prácticas corporales. Provincia de la Rioja. *Cuerpo y escuela provincial, una vieja historia escolar*. Extraído el 5 de Abril de 2007 desde [http://www.edufilar.com/doc/ponencia\\_3\\_Figuerola.pdf](http://www.edufilar.com/doc/ponencia_3_Figuerola.pdf).
- González, G. (2001). Imagen corporal: Cuerpo vivido, cuerpo escindido. Extraído el 10 de Abril de 2008 desde <http://www.inper.edu.mx/revista/pdf/Pr012-05.pdf>
- \_\_\_\_\_ (2004) El cuerpo que va a la escuela. Reflexiones para la práctica educativa. Extraído el 5 de abril de 2007 desde <http://www.iespana.es/valladoclid/037%20%e/20%p%gonzalez.pdf>.
- Hillesheim, B., Da Costa Somavilla, V., De Lara, L. & Dhein, G. (2005). Universidad de Santa Cruz do Sul. Prácticas de salud y construcción del cuerpo femenino. Extraído el 25 de Mayo de 2008 desde [http://www.usta.edu.co/diversitas/doc\\_pdf/diversitas\\_2/vol1.no.2/art\\_5.pdf](http://www.usta.edu.co/diversitas/doc_pdf/diversitas_2/vol1.no.2/art_5.pdf)
- Lipschitz, A. & Kipen, Esteban. *Demasiado cuerpo*. Programa “La Producción de la Discapacidad”. Extraído el 10 de Abril de 2008 desde <http://www.calidadmayor.com.ar/.../formacionacademicayestereotiposprofesionales/LipschitzKipenTC.doc> Social
- Martín, A. Que es un cuerpo. Extraído el 15 de Mayo de 2008 desde <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/cuerpoasta.pdf>
- Planella, J. (2003). *Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico*. En: Revista de Educación No. 336 (fecha de entrada Abril 11 2003, fecha de aceptación Noviembre 4 2003). Extraído el 12 de Abril de 2006 desde [http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336\\_11.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_11.pdf)
- Portela Guarín, H. (2002) Universidad de Caldas – Manizales. *Cómo problematizar la Educación Física desde la transición del concepto del cuerpo al de corporeidad*. Revista Digital - Buenos Aires - Año 8 - No. 48 - Mayo de 2002. Extraído el 30 de Abril de 2008 desde <http://www.efdeportes.com>