

**HERMENÉUTICA DE LAS FORMAS DE CONSTRUCCIÓN DEL
CUERPO DESDE LA PEDAGOGÍA**

Hugo Sanabria Tovar

Manuel Sanabria Tovar

***TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PRESENTADO COMO PARTE DE LOS
REQUISITOS EXIGIDOS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGISTER 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

Resumen

El presente trabajo presenta una indagación documental asumida desde el enfoque hermenéutico para la interpretación de los documentos fuentes consultados en torno al cuerpo teórico desarrollado en el contexto nacional e internacional a lo largo de la última década sobre la relación entre el cuerpo y la pedagogía. Se dilucidaron diversas concepciones, institucionalizadas y no institucionalizadas, que han marcado decididamente el modelamiento de la subjetividad a través de las más variadas interacciones en los ámbitos educativos por los que deviene el sujeto. Se presentan, además, algunas recomendaciones que sugieren rutas para futuras indagaciones.

Abstract

This paper deals with a documental investigation based on the hermeneutic field to achieve the documental interpretation, it is related to the theoretical body from some consulted sources that are emphasized on the national and international context development during the last decade about the relation between the body and the pedagogy.

Furthermore, some institutionalized and not institutionalized concepts were figured out that have been marked to the subjectivity character through the most varied interactions in the educative fields in which the subject comes about. Moreover, it presents some recommendations that some methods suggest to future researches.

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN

País:	Colombia
Tipo de documento:	Tesis de grado
Acceso al documento:	CINDE – UPN
Título del documento:	<i>Hermenéutica de las formas de construcción del cuerpo desde la pedagogía</i>
Autores:	Manuel Sanabria Tovar Hugo Sanabria Tovar
Publicación:	2008
Lugar:	CINDE – UPN
Páginas:	190
Palabras claves:	Cuerpo, pedagogía, hermenéutica, subjetividad
Descripción:	Este trabajo de investigación realizó un rastreo por diferentes etapas de la historia de la humanidad como premodernidad, modernidad y posmodernidad con el fin de seguirle la pista a las concepciones que se han tenido del cuerpo en relación con la pedagogía y las prácticas educativas.
Fuentes principales:	Bernstein, B. (2000). <i>Hacia una sociología del discurso pedagógico</i> . Bogotá: Magisterio. Bourdieu, P. (1998). <i>La dominación masculina</i> . Recuperado el 12 de febrero de 2008, de http://www.udg.mx/laventana/libr3/bordieu.html#cola . Candia Baeza, C. (2008). <i>Del cuerpo social de la modernidad al cuerpo fragmentado de la época actual</i> . Recuperado el 15 de febrero de 2008, en www.revistapolis.cl/5/Candia5.doc . Echeverría, L.M. (2006). <i>La pregunta por el cuerpo en la Mestría en Desarrollo Educativo y Social</i> . Ponencia presentada en el Simposio de Líneas de Investigación de

la cohorte UPN16, de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Convenio CINDE-UPN.

Echeverri, J.A. (2001). El diálogo intercultural. En: *Tendencias pedagógicas contemporáneas. Maestros gestores de nuevos caminos*. Medellín: Corporación Región.

Feher, M., Naddaff, R., y Tazi, N. (Eds.). (1990). Fragmentos para una historia del cuerpo humano (Parte primera). Madrid, España: Taurus.

Foucault, M. (1986). Historia de la sexualidad, Volumen 2. Madrid, España: Siglo XXI.

García G., C. E., Pulido Q, S. M., y Urrego D, L. J. (2004). Influencia de las ideas modernas en la educación del cuerpo en el ámbito escolar de los discursos de la educación física del siglo XIX en Medellín. *Revista Iberoamericana de Educación - De los lectores* (ISSN: 1681-5653).

Gómez E, J. (2006). La constitución de subjetividades políticas en la escuela. En: Universidad Pedagógica Nacional (2006). *Subjetividad(es) política(s). Apuestas en investigación pedagógica y educativa*.

Guattari, F., y Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid, España: Traficantes de Sueños.

Le Breton, D. (1995). *La Sociología del cuerpo*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Matoso, E. (2007). Cuerpo, escena y máscara en la trama pedagógica. *Anales de la educación común, Tercer siglo / año 3 / número 6 / Educación y lenguajes*, pp. 168-172. Recuperado el 20 de febrero de 2008, de

http://abc.gov.ar/lainstitucion/RevistaComponents/Revista/Archivos/anales/numero06/ArchivosParaDescargar/25_matoso.pdf

Merleau-Ponty, Maurice (1962). *Fenomenología de la percepción*. Londres, Inglaterra: Routledge.

Pedraza, Z. (2003). *Cuerpo e investigación en teoría social*. Trabajo presentado en la Universidad Nacional (Sede Manizales) en el marco de la semana de la Alteridad.

Planella, J. (2005). Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico. Universitat Ramon Llull. *Revista de Educación*, (número 336), pp. 189-201.

Ramírez Velásquez, Jorge Enrique. (2006). Módulo 1, *Aproximación al concepto de pedagogía*. Bogotá: UPN-CINDE.

Tenti, E. (2002). Socialización. En: Carlos Altamirano (Ed.). *Términos críticos. Diccionario de sociología de la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Contenido:

Esta investigación está compuesta de cinco partes a saber: Primera, corresponde a una mirada del cuerpo en la historia, desde las diferentes concepciones que se han tenido sobre éste y las que en la actualidad se dan. Segunda, indaga sobre la pedagogía, su crisis, la concepción sobre educación, pedagogía y didáctica, las dimensiones de la pedagogía y sus perspectivas, la pedagogía del cuerpo y los dispositivos pedagógicos. En la tercera se refieren los aspectos metodológicos que sirvieron de soporte a la investigación documental. En la cuarta, se encuentran las discusiones y reflexiones sobre los hallazgos. La quinta trata sobre las recomendaciones que se sugieren para futuras indagaciones.

Metodología:

El enfoque metodológico para la interpretación de los documentos fuentes, fue el hermenéutico, y para el

procedimiento metodológico se utilizó la investigación documental que se convierte en un ejercicio reflexivo y sistemático de indagación, de recolección, análisis e interpretación de la información y que conduce a la construcción de conocimiento.

Recomendaciones:

Aún queda mucho camino por recorrer en los temas del cuerpo y la pedagogía, por lo tanto, se requiere continuar ahondando en diferentes aspectos relacionados con la construcción del cuerpo en los diferentes ámbitos de actuación. Valdría la pena interrogarse sobre aspectos como: ¿Cuál es el rumbo de la pedagogía para su contribución a la construcción de la subjetividad del cuerpo emancipado? ¿Cómo actúan los mecanismos implícitos de poder sobre el cuerpo en las prácticas educativas? ¿Cómo el poder se articula para controlar los discursos del lenguaje de texto? ¿Cómo responder al desafío que tiene la educación respecto a la construcción de subjetividades singulares desde una pedagogía del cuerpo?

Fecha de elaboración

del resumen:

Junio de 2008

Presentación

Cada día va cobrando mayor importancia las reflexiones sobre el cuerpo pues es el mediador y transformador de las relaciones que se dan entre los sujetos y entre estos y el mundo. Esa mediación contiene las diferentes formas y miradas que se tienen sobre el cuerpo, como por ejemplo su docilización, individuación y uniformidad o, por el contrario, su autonomía o singularización.

Así mismo, son múltiples las disciplinas sociales que se interesan en su estudio, como la antropología, la sociología, la psicología, la educativa; cada una con sus concepciones propias que se derivan de sus respectivos campos disciplinares. Son varios los ámbitos en que es educado el cuerpo: familia, escuela, trabajo, sociedad. Diferentes los mecanismos para su educación. Múltiples las posturas sobre el cómo hacerlo. Son más de una las concepciones ontológicas y el deseo de atrapar al ser humano en una definición. Disparos igualmente las representaciones, subjetivaciones y modelamientos que se dan en las diversas etapas de las relaciones sociales por las que ha venido trasegando la humanidad.

En esta investigación se encontrará una búsqueda de las concepciones que se han elaborado sobre el cuerpo en relación con sus modos de construcción, la pedagogía y las prácticas educativas en diferentes momentos históricos como la premodernidad, la modernidad y la postmodernidad. Se trata de un ejercicio hermenéutico sobre la forma de construcción del cuerpo desde la pedagogía y las prácticas educativas.

Son cinco las partes que componen esta investigación. La primera, corresponde a la mirada que se ha tenido del cuerpo en la historia, las concepciones que se han dado en los diferentes periodos históricos y en la

época contemporánea, como también el tratamiento desde las disciplinas sociales. En la segunda, se indaga sobre la pedagogía, su crisis actual, la concepción sobre educación, pedagogía y didáctica, las dimensiones de la pedagogía y sus perspectivas, la pedagogía del cuerpo y los dispositivos pedagógicos. La tercera, se refiere al procedimiento metodológico adelantado en esta investigación. En la cuarta, se encuentran las discusiones y reflexiones sobre los hallazgos. La quinta, por su parte, habla de las recomendaciones surgidas a partir de este proceso investigativo.

Se espera que este documento contribuya a varios propósitos: ampliar la mirada que sobre el cuerpo se tiene, evidenciar la relación e importancia que tienen la pedagogía y las prácticas educativas en la construcción de un cuerpo visible, de un ser de la especie humana más humanizado, libre y generoso.

Contenido

	Pág.
Resumen	4
Abstract	4
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN	5
Presentación	9
Contenido	11
Introducción	13
1. El cuerpo	25
1.1. El cuerpo en la historia	28
1.2. Concepciones de cuerpo	42
1.3. El cuerpo contemporáneo	55
2. La pedagogía	61
2.1. Crisis de la pedagogía	62
2.2. Concepciones sobre la educación, la pedagogía y la didáctica	64
2.3. Las dimensiones de la pedagogía	72
2.3.1. La dimensión hermenéutica	72
2.3.2. La dimensión explicativa	72
2.3.3. La dimensión ético – política	73
2.3.4. La dimensión instrumental	73
2.3.5. La dimensión normativa	73
2.3.6. La dimensión investigativa y de sistematización	73
2.4. Perspectivas pedagógicas	73
2.5. Hacia una pedagogía de la subjetividad corporal	75
2.6. Dispositivos pedagógicos	77
2.6.1. Los dispositivos	77
3. La indagación documental sobre el cuerpo y la pedagogía	81

3.1. Aspectos teóricos y metodológicos de la investigación documental	83
3.2. Pasos para la indagación	84
3.2.1. Definición de los criterios de selección de las fuentes documentales	85
3.2.2. Primera clasificación de los documentos fuente	86
3.2.3. Selección de los documentos relacionados con el motivo de la indagación	86
3.2.4. Selección de los fragmentos textuales pertinentes	86
3.2.5. Tamizaje de los fragmentos seleccionados	87
3.2.6. Elaboración de listas y mezclas de los descriptores	87
3.2.7. Tejido de relaciones e identificación de categorías emergentes	88
3.2.8. Recuperación de la información base	89
3.2.9. Concreción de los hallazgos	89
4. Discusiones y reflexiones sobre los hallazgos	91
4.1 Pedagogía y cuerpo simbólico – cuerpo inacabado	92
4.2 Pedagogía y cuerpo político – cuerpo físico biológico	101
4.3 Pedagogía y cuerpo expresivo – cuerpo ético estético	114
4.4 Pedagogía y cuerpo sujeto – cuerpo social	118
5. Recomendaciones	123
Referencias	130
Anexos	137
Anexo N° 1: Matriz: Autor, fragmentos textuales y predicados	137
Anexo N° 2: Matriz: Listado y mezcla de los descriptores	182

Introducción

"¿Qué debe seguir siendo impronunciable para que los regímenes discursivos contemporáneos continúen ejerciendo su poder?... un sujeto que habla en la frontera de la inteligibilidad corre el riesgo de redibujar la frontera entre lo que es y no es pronunciable, el riesgo de ser expulsado al reino de lo impronunciable...."

Judith Butler, *Excitable Speech*

A través de la historia se han tejido diversas miradas sobre la naturaleza de los seres humanos, las fuerzas sobrenaturales y las formas o estructuras sociales, centradas en los diferentes modos como el ser humano ha organizado su saber. Así, el cuerpo, la pedagogía y las prácticas educativas, no se excluyen de ese esfuerzo por su entendimiento, explicación o comprensión.

Estas diferentes concepciones, que han venido surgiendo, tal vez desde tiempos antes de tener registros históricos fueron consolidándose, transmitiéndose y conservándose a través de la tradición oral y, posteriormente, por los medios escriturales principalmente en textos religiosos y filosóficos.

Muchas de esas tradiciones, de ese saber al que Platón se refería con el término "doxa" fueron decantadas, abordadas mediante ejercicios metódicos ya discursivos, ya intuitivos¹ (García, M, 1984) y así se fue consolidando un sistema de conocimientos ("episteme") que heredaron las hoy llamadas ciencias.

¹ García Morente (1984) distingue el método discursivo (de discurrir, discurso) como una aproximación indirecta a la realidad mediante una serie de esfuerzos sucesivos por captar la esencia del objeto. Por otra parte, el método inductivo, o método primordial de la filosofía, se contraponen al discursivo, pues consiste en un acto único del espíritu por el cual se establece una comunicación directa sujeto-objeto. La intuición puede ser sensible, intelectual, emotiva o volitiva.

La ciencia², es una empresa del mundo moderno que ha desarrollado “un conocimiento secular sistemático sobre la realidad que tenga algún tipo de validación empírica” (Wallerstein, 2001), en consecuencia, se relegó a la filosofía a una especie de sustituto de la teología, dividiendo el conocimiento en dos grandes campos: lo que era o no ciencia (conocimiento cierto).

La ciencia natural, en los siglos XVII y XVIII surgió de los estudios de la mecánica celeste como intento de encontrar las leyes que rigen la naturaleza, y adquirió una legitimidad tal que, en su momento, el término ciencia se confundió con el de ciencia natural.

Por otra parte, estaban los conocimientos derivados de las artes, las humanidades, las letras o bellas artes, la filosofía, incluso la cultura. Para esta variada expresión de saberes conocimientos no ha existido un consenso suficiente en relación con su nominación.

La universidad, confundida con la iglesia, resurgió a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX y en su seno se gestó la estructura moderna del conocimiento a partir de la cual, la facultad de ciencias naturales o de artes acogía a los estudiantes en las diferentes y múltiples disciplinas autónomas que emergieron. A partir de ahí, la historia del conocimiento “intelectual” quedó escindida en disciplinas y expresada en la profesionalización del conocimiento (Wallerstein, 2001).

Las realidades sociales, en este “big-bang” disciplinar, quedaron en los intersticios de las ciencias naturales y las humanidades, a veces más cerca de una orilla en tanto “ciencia social” nomotética y, por lo tanto, natural o, por el contrario, de carácter ideográfico y cercana a la historia, las artes y las letras.

² Del latín *scientia* que significa simplemente conocimiento.

En la primera mitad del siglo XIX, Augusto Comte revive la categoría “física social” acuñada por los filósofos sociales del siglo XVIII para referirse a los sistemas sociales en el mundo, aplica la lógica de la mecánica celeste al mundo social, sentando las bases para la obtención del estatuto de cientificidad de este campo del conocimiento. Similar a la disciplinarización de los otros campos, entre 1850 y 1914, las universidades reconocen formalmente a las ciencias sociales organizándolas en las disciplinas que hoy conocemos (Wallerstein, 2001).

La apretada síntesis del movimiento histórico del saber conocimiento que se presenta en esta introducción, permite afirmar que las concepciones que elabora el ser humano sobre las cosas y sobre sí mismo no son unívocas. Esto complejiza cualquier intento de acercamiento a la comprensión de los objetos de conocimiento, más aún cuando se trata de algo tan cercano al ser mismo.

Asumir la cuestión del cuerpo y su relación ontológica con el ser humano es un reto mayor en tanto se trata de dar cuenta de la encarnación humana como centro de interés, foco de universalidad (una ontología) del conocimiento de un cuerpo que si bien ha sido motivo de la teoría cada vez es más escurridizo a las explicaciones, a las verdades construidas acerca de él. Sin embargo, la pregunta de fondo, qué es el hombre³ y cuál su relación con la naturaleza (o igual, qué es el cuerpo y cómo es la relación hombre - cuerpo) sigue ahí. Las respuestas han ido cambiando desde disyunciones o conjunciones hombre – naturaleza con las implicaciones subsecuentes para entender de alguna manera fenómenos de la vida social como la sexualidad, también para justificar la contradicción entre cuerpo y alma, o para construir la noción nietzscheniana de hombre inacabado o, al darwinismo social, para dar cuenta de las diferencias y del cambio social. Pero también, han dado lugar a la

³ El término “hombre” se incluye en sentido genérico como humanidad.

idea de cuerpo como metáfora del orden político y social (cabeza de estado, cuerpo político, cultura corporativa, cuerpo de cristo...) y al desarrollo de teorías sobre el uso simbólico del cuerpo. En últimas, el estudio del cuerpo no ha sido ajeno a las tendencias de las disciplinas y teorías en preocuparse bien por las diferencias o las similitudes entre los seres humanos a lo largo de los periodos históricos.

Para el caso del término cuerpo, como uno de los ejes centrales de búsqueda que se aborda en la primera parte de este trabajo, se presenta un recorrido del cuerpo por la historia, tomando distancia de un tratamiento meramente cronológico para acercarse a las diferentes concepciones de cuerpo desde sus modos de construcción como forma de dar cuenta de sus múltiples y variadas transformaciones⁴.

En este ejercicio se retoma el aporte realizado por los autores de esta investigación para la línea y que tiene como insumo los documentos abordados y los protocolos elaborados durante los seminarios, tratados rigurosa y metódicamente para identificar las categorías emergentes con sus respectivos campos semánticos.

Si bien, desde las orillas disciplinares, se puede hablar de una filosofía del cuerpo tanto desde los aportes de Platón, Aristóteles, Descartes, Nietzsche, como los de Merleau-Ponty, Foucault, Galimberti, Bruaire, Putnan, Ryle (Planella, 2002), pensadores que han elaborado discursos situados de alguna manera en la discusión que se establece desde la polaridad cuerpo – alma. Tal dicotomía profundamente consolidada por el pensamiento cartesiano en un abordaje dualista del ser, se resquebraja actualmente a partir de repensar las relaciones entre cuerpo – alma y de intentar la superación de los enunciados metafísicos.

⁴ Respondiendo así a uno de los objetivos del presente estudio.

También, en el campo de la sociología, el cuerpo ha sido considerado de manera central en los trabajos de Mauss, Goffman, Bourdieu, Le Breton, Turner, Shilling, Scoot y Morgan, Brohm, Baudry y otros (Planella, 2002), pensadores que han contribuido a construir una sociología del cuerpo como especialidad reconocida al interior de esta disciplina.

Por otra parte, a finales del siglo XIX se inicia la aproximación entre la disciplina antropológica y el cuerpo mediante estudios antropométricos, dirigiéndose hoy hacia la configuración de una antropología del cuerpo que pone el énfasis en la dimensión simbólica del cuerpo muy ligada a la experiencia cotidiana y más allá de una mirada exclusivamente materialista. En esta línea, Planella (2002) sitúa a Robert Murphy, Duch y al mismo Le Breton.

La psicología, por su parte, pese a que fundamenta su estatuto de emergencia en la dicotomía cartesiana, da señales de avanzar hacia la reconstrucción de la unidad del ser humano a partir de trabajos como el Lenguaje del Cuerpo, desde la psicoterapia de Lowen (1958), la psicología del cuerpo de Maisonneuve y Bruchon-Schweitzer (1990), la imagen inconsciente del cuerpo de Dolto (1984) y los lugares del cuerpo de Guimón (1997), (Planella, 2002).

Como se puede apreciar, el estudio del cuerpo se convierte hoy en objeto de estudio cada vez más central de la Ciencia Social pero además, avanza progresivamente hacia un necesario enfoque transdisciplinar, lo que no significa que sea un tema nuevo para estas disciplinas, pues siempre ha tenido un lugar en la historia del pensamiento.

No obstante estas miradas disciplinares que enriquecen y visibilizan cada vez más el cuerpo, para guardar coherencia con el propósito de que el

acercamiento a las diferentes concepciones respondieran a los modos de construcción del cuerpo, el recorrido se realizó desde una especie de línea de tiempo donde se sitúan las diversas explicaciones o comprensiones del mismo.

Es así, que el cuerpo se fue configurando desde las explicaciones predominantemente mitológicas premodernas, que daban cuenta de la proximidad o la distancia entre el cuerpo humano y las divinidades, como anuncio de dos visiones, de dos teogonías (monismo – dualismo) que atraviesan la historia de los pueblos y que aun hoy se mantienen fragmentando el cuerpo humano y, que a menudo, rivalizan entre sí generando antagonismos desde la positividad o la negatividad del cuerpo.

Durante el período reconocido como modernidad, que inicia desde los principios del siglo XVII, devino un salto tanto cualitativo como cuantitativo, una liberación tanto del ser humano como de la cultura misma, que generó radicales transformaciones en diferentes órdenes, por ejemplo, se desplazó el énfasis en el ser por el conocer, la conciencia fue relegada por la conducta, se transformó la política, la economía y la sociedad, ganó protagonismo lo público y lo popular, además de la liberación de los pueblos del tercer mundo.

La concepción moderna del cosmos, constituido por átomos indivisibles sometidos como todo en el universo a la fuerza de la gravedad; la razón como el único criterio válido del conocimiento; y, la moral práctica, independiente de los problemas individuales, excluyeron los saberes del conocimiento científico.

Estos cambios refinaron las bases para que el cuerpo se mirara desde lo biológico, a partir del estudio de sus partes, de los órganos. Sin embargo, esta aproximación constituyó un gran avance porque se descubrió que el cuerpo existía.

Este modelo de cuerpo separa al ser humano del cosmos, de los otros seres y de sí mismo. Lo fragmenta en órganos, sistemas y funciones; el cuerpo se convierte en un cuerpo para ser educado y controlado; para lo cual las instituciones instruccionales como la escuela afinan sus currículos. El paradigma de la “domesticación” es la educación física que conforma un cuerpo fuerte, dinámico, con una psicomotricidad bien desarrollada, enarbolando la consigna “cuerpo sano en mente sana”.

Estas nuevas dimensiones del cuerpo van transformando la concepción del mismo en respuesta a los requerimientos del nuevo ordenamiento social, cultural y económico del mundo occidental. Si bien, la modernidad hace visible al cuerpo, también lo secciona.

Con el advenimiento de la crítica postmodernista al proyecto racional la pregunta por el cuerpo toma otra dimensión poniéndose en cuestión la relación entre razón y deseo. El interés por el cuerpo se motiva entonces en el giro en torno a la razón como emancipación, como fuente de oposición a la razón instrumental.

En esta dirección, el cuerpo ha venido dando lugar a la configuración de un campo de estudio en las ciencias sociales. Para el caso de la sociología del cuerpo, la corporeidad humana es asumida como fenómeno socio-cultural, como materia simbólica, objeto de representaciones y de imaginarios. El cuerpo es asumido en tanto construcción social, no como un dato evidente, es una realidad que cambia de una sociedad a otra (Le Breton, 2002).

En otra línea de trabajo, Foucault (1975) se aparta epistemológica y políticamente con esta concepción poniendo como centro de su interés las modalidades eficaces y difusas del poder que se ejercen sobre el cuerpo; las tecnologías y los dispositivos que favorecen su disciplinamiento. Esta

microfísica del poder o micropolítica de regulación del cuerpo, se ejerce como un sistema de relaciones y de imposición de normas. A esta lógica obedecen las disciplinas que se instalan en el sistema educativo.

Para Bourdieu (1979)”, en cambio, el cuerpo es la objetivación más indiscutible del gusto de clase”, la corporeidad se corresponde con un habitus que está correlacionado con las condiciones sociales de la existencia, interiorizado por los agentes quienes forman un solo cuerpo en sus comportamientos.

En este contexto de posiciones diversas en medio del conflicto entre concepciones modernistas y postmodernistas, surge la pregunta por el sujeto – cuerpo contemporáneo. Si la crisis de sentido actual es producto de la racionalidad instrumental, si los fundamentos mismos de la sociedad civilizada están siendo interpelados por las múltiples violencias, la fragmentación y la alineación de la vida cotidiana y social, la perspectiva sería volver al nihilismo, al fatalismo o asumir políticas visionarias?.

Es por eso que cobran importancia los desarrollos teóricos de Planella (2002), quien bajo la influencia de Merleau-Ponty, sitúa el cuerpo en el discurso pedagógico. Luego de hacer una revisión minuciosa de las definiciones de cuerpo tanto en diccionarios de la lengua como especializados, indaga sobre el cuerpo en los de pedagogía. Su intento es por fundamentar una idea de cuerpo que le abra posibilidades a las prácticas educativas como posibilidad para desarrollar el proyecto corporal propio a partir de escenarios cambiantes en las relaciones educativas, de educar desde los cuerpos en una perspectiva pluridimensional, simbólica y no exclusivamente física.

Por otra parte, Guattari (2006) apuesta por una micropolítica que se sitúa en la producción de la subjetividad y no en el terreno de la representación. Para

él, los procesos de singularización son las raíces productoras de la subjetividad, lo cual tiene implicaciones fuertes para una educación que tienda a construir nuevos modos de subjetivación, lo que pasa por abandonar las prácticas reproductoras de los modelos que no permiten generar procesos de “singularización deseante” y asumir el reto de inventar nuevos agenciamientos que permitan la emergencia de otros sistemas de referencia y de una praxis política. Potenciar procesos de resistencia para la construcción de referentes propios tanto prácticos como teóricos en orden a la invención de nuevas formas de sociabilidad.

Luego de este recorrido por los modos de construcción del cuerpo, pero también de las formas posibles de potenciar desde la educación y la pedagogía la emergencia de nuevas subjetividades que entren en diálogo con el proyecto corporal propio, se aborda en el segundo capítulo de este trabajo, una aproximación al concepto de pedagogía, precisando la crisis actual por la que atraviesa, sus diferencias y sus implicaciones con la educación y la didáctica y las dimensiones que le son propias.

Se asume a la pedagogía como un saber- conocimiento, un lenguaje que reflexiona, explicita, aclara sentidos y orienta las prácticas educativas (Ramírez, 2006), y que responde a la pregunta ¿cómo se educa al ser humano?. Por consiguiente, el punto de partida para comprender y abordar pedagógicamente el cuerpo es la concepción de ser humano.

En consecuencia, remite a la concepción sobre la educación en términos de cuál es su papel socio-cultural, qué tipo de ser humano interesa formar hoy. Si el sujeto que se pretende es creativo, crítico, transformador y ético, la educación no puede ser un proceso exclusivamente transmisionista si no de autoestructuración individual y social, en espacios abiertos y críticos,

transformadora del contexto, que reconozca los saberes previos y contextualizados e interdisciplinarios de los participantes.

Si embargo, la pedagogía como todo saber es situado, contiene la propia historia de las estrategias de producción de saberes en las sociedades y que consueña o no con el proyecto ético de vida de los ciudadanos y las ciudadanas en tanto atraviesa todos los ámbitos y dimensiones del sujeto individual y social. Es así que, como todo saber humano, comporta las categorías que subyacen en las imágenes de ser humano, de las concepciones de cuerpo, de la noción de saber, naturaleza, sociedad y de ideas como el desarrollo. Por lo tanto, se presentan de manera sucinta, las corrientes pedagógicas o modelos pedagógicos (como usualmente se les denomina) en tanto son propuestas que asumen diferentes valores en relación con los contextos sociohistóricos y culturales desde donde se articulan, desplegando diferentes énfasis de acuerdo con los valores que asumen en cada construcción teórico - pedagógica según sea la noción de ser humano y de desarrollo social que sustenta cada corriente.

Este apartado se cierra con una aproximación a una pedagogía del cuerpo que responda al sujeto contemporáneo, para lo cual se aborda la pregunta por los dispositivos y las prácticas o experiencias que permitan dirigir la configuración de sujetos emancipados, concientes y actuantes de sus derechos inmanentes como personas.

La tercera parte de este trabajo contiene el ejercicio metodológico y los resultados de la investigación documental realizada en orden a evidenciar las categorías que subyacen en documentos e investigaciones que se han ocupado de dar cuenta de una pedagogía del cuerpo.

Hallazgos que sometidos a la reflexión metódica configuran campos semánticos al rededor de categorías y subcategorías, y que avizoran

desarrollos, posibilidades y retos para la configuración de propuestas pedagógicas que propicien un abordaje del cuerpo – sujeto y cuerpo – social ético, crítico y transformador tanto de sí mismo como de su realidad. Este es el asunto de la cuarta sección.

Finalmente, se proponen algunas recomendaciones para futuros trabajos de investigación y de intervención que tengan como referente lo tratado en este ejercicio reflexivo.

Siguiendo a Planella (2005), el presente trabajo es una propuesta para repensar la relación entre cuerpo y pedagogía, que históricamente ha estado centrada en la dimensión física del cuerpo relegando a espacios menos o no discursivos sus otras dimensiones. Con el objetivo claro de revisar la mirada que desde la pedagogía se hace sobre los cuerpos, de precisar cómo desde la pedagogía se educa a los y las sujetos(as) desde su propio cuerpo, se han revisado diferentes concepciones del cuerpo, teorías e investigaciones contemporáneas que tienen como objeto la formación o la transformación de los cuerpos.

Existen pocos autores y estudios investigativos hechos sobre cuerpo y pedagogía (Planella, 2005) lo cual soporta la significancia e importancia de este trabajo porque, si bien, el cuerpo ha tomado una gran relevancia para las diferentes disciplinas de las ciencias sociales, especialmente la sociología y la antropología, “ha permanecido prácticamente al margen del discurso pedagógico, más centrado en el estudio y la intervención sobre el cuerpo – objeto” (Planella, 2005).

Por lo tanto, los resultados de este ejercicio aportan a un campo del conocimiento específico que exige y ofrece un amplio horizonte investigativo para repensar las prácticas educativas que abran las posibilidades al sujeto –

cuerpo para subjetivarse, para expresarse, para construir proyectos de vida más humanos.

CAPÍTULO 1

El cuerpo

Hablar del cuerpo puede ser tan extenso como ambiguo. Esta dificultad remite a la necesidad de delimitar el contexto de referencia sobre el que se abordará el concepto. La etimología del vocablo cuerpo demarca, de alguna manera, el interés de este trabajo. Proveniente del latín *corpus - corporis* que significa carne, individuo, cadáver (Planella, 2006), conforma ya un campo de sentido, es decir, anuncia que se trata del cuerpo en relación con el ser humano.

A lo largo de la historia del pensamiento, han sido muchos los intentos por definir el cuerpo, específicamente su naturaleza, condición y sentido para el ser humano. Las primeras reflexiones filosóficas que conocemos sobre el tema provienen de los griegos, quienes proponen la primera caracterización del cuerpo como materia en oposición al alma (como pensamiento o lugar donde reside el conocimiento). Platón sostiene esta distinción afirmando que el cuerpo no es el hombre, es la cárcel del alma, a la que contamina una vez que es encarnada pero, también, es con quien el hombre más se identifica. Considera que la constitución material del cuerpo es adversa al origen sano y espiritual del alma que procede del mundo de las ideas.

Por su parte, Aristóteles asume una posición completamente diferente considerando que entre estos dos elementos hay una absoluta codependencia pues juntos constituyen el ser humano: sólo hay hombre si la materia y la forma están unidas. Así, el cuerpo pasa a ser considerado como constitutivo de la identidad humana y acogido como bueno. Ya no es la cárcel del alma, sino una realidad que es idéntica con el mismo ser humano, sin el cual el hombre no puede ser entendido como hombre (Astacio, 2008). Es a través del cuerpo, de

sus sentidos como el mundo entra al intelecto (recordemos su conocida frase “*nada hay en el entendimiento que no haya pasado antes por los sentidos*”).

Una tercera mirada del cuerpo, que se deriva de la de Aristóteles, se encuentra en el cristianismo de la edad media. Desde una visión muy antropológica, la individualidad humana es un todo indisoluble. Aunque inicialmente predominó el pensamiento platónico y neoplatónico según el cual el cuerpo como materia y lugar de lo sensible es impuro, a partir del siglo XIII, con el desarrollo de la obra de Tomás de Aquino el pensamiento aristotélico fue cristianizado concibiendo el alma humana como la forma substancial de la realidad corporal del ser humano: “*anima forma corporis*”, el alma anima el cuerpo para realizar lo que en esencia es ella. Sin ella no hay verdaderamente cuerpo si no materia (ni el alma preexiste al cuerpo, ni este al alma) y, sin cuerpo no hay persona. Esta mirada supone toda una revolución en tanto la individualidad humana es un todo indisoluble y, al mismo tiempo, distinta de los otros seres individuales.

Ya en el siglo XVII, Descartes nuevamente separa al ser humano en dos substancias autosuficientes y autónomas: “*res cogitans*” y “*res extensa*”, siendo la primera de estas, la pensante, la más propiamente humana. La esencia del cuerpo, a diferencia del alma (a la que también denomina “mente”) es la extensión, la espacialidad. Por lo tanto, concibe al cuerpo como un mecanismo que ejecuta acciones sobre sí mismo sin requerir para ello que el alma intervenga. Aunque considera que esta puede influir, eventualmente, sobre el cuerpo, no logra explicar cómo (Wozniak, 1992).

Contrario al cuerpo medieval que no se distingue del hombre, el cuerpo en la modernidad es entendido como factor de individuación. El hombre, inseparable del cuerpo, no estaba sometido a la singular paradoja de poseer un cuerpo. La aparición del individuo en la escala social tiene estrecha relación con

el advenimiento del comercio y de los bancos que comienzan a jugar un papel económico y social muy importante. Se constituye, entonces, una nueva visión de sí mismo y del mundo, reducida a una fracción de la colectividad, los comerciantes, para quienes deja de ser prioritaria la preocupación por la comunidad y por el respeto por las tradiciones. Este individualismo aleja al sujeto de su comunidad para volverse un cuerpo para él solo, la frontera que marca la diferencia entre un hombre y otro.

Al mismo tiempo, el paulatino abandono de la visión teológica medieval, genera en el ser humano una imagen de mundo diferente, como forma pura, indiferente, vacía que el hombre tiene que moldear. El cuerpo, ahora visto de esta manera, se asocia al poseer y no al ser. Resumiendo, el hombre se halla separado de sí mismo, dividido ontológicamente entre el cuerpo, el hombre, los otros y el cosmos. La razón científico-técnica que se instala con gran fuerza, fundamenta los cambios en las ideas que se soportaron, hasta entonces, en las visiones teológicas.

Esta visión moderna del cuerpo como límite, como “factor de individuación” (al decir de Durkheim, citado por Negishi, 2005) según la cual el cuerpo cartesiano es la parte menos importante de la dualidad cuerpo – alma (recuérdese la tan conocida sentencia “*cogito ergo sum*”) es hoy fuertemente enjuiciada. El cuerpo naturalizado, producido bajo diferentes formas de control, domesticación y disciplinamiento, objeto de distinciones fundamentales desde el pretensivo carácter natural y físico opuesto al universo de lo cultural y espiritual parece invertirse hoy. El individualismo contemporáneo tiende a modificar no la relación dualista del cuerpo y el alma sino su sentido en la tendencia marcada de lo físico tratando de imperar sobre el pensamiento.

Para Pedraza (2003: 5), el interés actual por el cuerpo confronta el excesivo centramiento en su naturalidad y se debate en torno a construir una

sociología, o una antropología, o una teoría del cuerpo. Las opciones disciplinares avanzan en producir sus propias especialidades como una sociología del cuerpo, una antropología del cuerpo o una historia del cuerpo que apuntan a la producción de análisis del cuerpo desde sus tradiciones disciplinares, pero también se desarrollan perspectivas del cuerpo “desde ángulos disciplinares como los estudios del cuerpo a la luz de la historia de las ciencias, de la perspectiva feminista o de género, de los acercamientos estéticos” que se interesan por elaborar visiones críticas de las huellas que las disciplinas dejan en el cuerpo.

El reto, entonces es, construir rutas transdisciplinares que integren estas variadas perspectivas. Asumir el cuerpo para tematizarlo y problematizarlo como un objeto de investigación desde las ciencias sociales sin que eso signifique perder de vista su condición corporal humana.

1.1 El cuerpo en la historia

“Decía sí, tal vez fuera no, había que remontar el tiempo a través de una memoria en sombras, nada era seguro”. Albert Camus.

Abordar la historia del cuerpo humano es mucho más que un recuento cronológico de las representaciones que se han tejido sobre él mismo y que apenas dan cuenta de una entidad real, ahistórica, bien considerándola como organismo por las ciencias naturales, bien desde sus percepciones por parte de las aproximaciones fenomenológicas o, como cuerpo instinto reprimido objeto del psicoanálisis. Estas formas de abordaje dan cuenta de las tensiones entre

ciencia e ideología, autenticidad y alienación, procreación y sexualidad, cuerpo y mente.

Pero, si se pretende tener “una densa percepción del presente”, como dice Foucault, hay que partir de considerar los modos como se construye el cuerpo. Esta perspectiva histórico pragmática permite una aproximación al cuerpo contemporáneo para reconocer las transformaciones que se han venido dando y las que están emergiendo, situándose para ello en la “narración de sus modos de construcción” (Feher, 1990: 18).

Asumir el cuerpo desde sus modos de construcción da lugar a la reconstrucción de sus transformaciones, lo que no deja de ser una empresa problemática en tanto la asumimos a través de nuestros propios cuerpos de hoy, desde nuestras percepciones configuradas a lo que Foucault (1986) denomina “juegos de verdad” en experiencias vitales y cotidianas reguladas desde el poder para configurar subjetividades en correspondencia a un ideal social, cultural y político particular.

La pregunta que guía este abordaje es, ¿qué cuerpos se dan a sí mismos (o tratan de adquirir) los sujetos en determinada época, cultura, sociedad?, ¿Cómo se corresponde ese cuerpo con las formas como se distribuye el poder en estos tiempos y espacios y con las atribuciones que los propios sujetos le otorgan a las imágenes del cuerpo que se derivan esas formas?. ¿Qué tipo de relaciones se establecen entre los cuerpos y entre el cuerpo con el entorno?. ¿Qué tipo de disciplinamientos? , ¿Qué dispositivos rigen las movilizaciones o las resistencias que se han dado?.

Con esta claridad, lo que aquí se presenta parte de las lecturas realizadas sobre los protocolos de los seminarios de línea de la Maestría durante estos cuatro periodos de la cohorte CINDE-UPN 18, más los

documentos expuestos en estas mismas jornadas, que han sido nuevamente revisados, reflexionados y organizados con el propósito de dar cuenta de las diferentes concepciones del cuerpo a través de la historia.

Dado que en esta primera parada se cuestiona cómo se configura el cuerpo en la premodernidad, es imprescindible ir más allá del recuento de las explicaciones mitológicas que podrían dar cuenta de la proximidad o la distancia entre el cuerpo humano y las divinidades, para entender la transversalidad, en la historia del ser, de dos visiones, de dos teogonías: una de naturaleza monista antropológica que caracterizó parte de la antigua Grecia (la monista) y que también se expresa en los libros del Antiguo Testamento. La otra, dualista, teocéntrica y, posteriormente cartesiana, presente en la Grecia antigua de los filósofos dualistas, en el judaísmo helénico, en el Nuevo Testamento y en la Edad Media (aquí con un giro geocéntrico). Visiones que hoy se mantienen y agudizan la fragmentación del cuerpo humano.

Este periodo histórico denominado premoderno, y que corresponde al comprendido entre el siglo VI a. c., a partir del cual se produce un giro significativo en las concepciones que explicaban, hasta entonces, los sucesos naturales por la existencia de fuerzas misteriosas⁵ (periodo conocido como “mágico-animista”), hasta principios del siglo XVII, y, más puntualmente, con la Revolución Francesa que se considera como el hito que marca el paso de la humanidad regida por el dogma a la sociedad que pone el énfasis en la razón (Narváez, 1996). En este periodo premoderno rivalizan, entonces, dos concepciones antagónicas del cuerpo: una positiva que se expresa en el cultivo, en el culto al cuerpo y, por el contrario, otra que referencia al cuerpo corrupto, visión negativa que propende por el cultivo del alma.

⁵ Los filósofos milesios “partieron del supuesto de que los procesos y los hechos de la naturaleza no resultan del azar ni por caprichos divinos, sino que obedecen a causas antecedentes, determinable en forma de leyes o regularidades” (García, 1996: 9).

Detrás de la consideración positiva del cuerpo hay un trasfondo monista que privilegia la estética como valor (telos) de la existencia en la antigua Grecia. La belleza apolínea se constituye en el prototipo del hombre viril y sensual de la cultura helénica y latina. La desnudez anuncia la fortaleza corporal en Esparta y Grecia. Mientras que en la Roma de los cesares y en el renacimiento, la higiene y el cuidado del cuerpo es de alto aprecio. La austeridad sexual es para los griegos y romanos una moral común, convencional, pagana, producto de lo que Foucault (1986) llama “*técnicas del sí*”, esto es, gira alrededor de “*la vida del cuerpo, de la institución del matrimonio, las relaciones entre los hombres y la existencia de la sabiduría*” y que pierden parte de su importancia y autonomía con el devenir del cristianismo.

Por otra parte, la visión dualista está detrás de la consideración del cuerpo como lugar corrupto. Se expresa situándolo como el lugar de las pasiones, por tanto, es motivo de desprecio para el judaísmo helénico, o lugar del deseo y corrupción para los romanos. Mientras que Platón lo pregona en su Grecia como la prisión del alma. De aquí se deriva la prevalencia del alma (inmortal) sobre el cuerpo (mortal) en el Nuevo Testamento y la connotación de incompatibilidad del cuerpo (lo carnal) con el alma (el espíritu) en la Edad Media.

Otra categoría que se expresa con gran fuerza en este periodo histórico es la renuncia al cuerpo, mediante la moral estoica que reprime las prácticas homosexuales en la cultura romana o la consideración de la sexualidad femenina como “algo impuro”, lo que se traduce en represión en las tres religiones monoteístas (judaísmo, islamismo y cristianismo) reduciéndola a la función reproductiva, procreativa que deviene mito de la mujer-madre. En la Edad Media la sexualidad solo se concibe en el matrimonio, estableciendo el control sexual mediante cánones socio-corporales.

El cuerpo político – social se atisba en la Grecia monista y reaparece en la Edad Media. Foucault (1986) denomina “*askesis*” a los modos de sujeción que el individuo efectúa sobre sí mismo y que se derivan, bien de las prescripciones de los códigos o de la posibilidad de elaborar la existencia como una práctica, asumiendo el poder desde “*el gobierno de sí mismo como práctica de la libertad*”. Si retomamos las categorías antagónicas, estas dos posibilidades aparecen ligadas a las visiones monistas en tanto ejercicio autónomo de poder sobre el cuerpo, mientras que las dualistas son de naturaleza prescriptiva.

Una categoría, que aunque débil, resalta por su singularidad, es la de los cuerpos diferentes. Se registra en la Edad Media fluctuando entre lo anormal – fascinante, entre el fenómeno y lo exótico de estos cuerpos. Esta mirada del cuerpo aparecerá con gran fuerza en la contemporaneidad como ejercicio de la libertad, la visibilización y expresión del cuerpo.

Cuando se habla de modernidad se hace referencia a un período de la historia de la humanidad que va desde los principios del siglo XVII acompañado con el desarrollo de las ciencias contemporáneas. Durante ese período devino una liberación tanto del ser humano como de la cultura misma, y se dio un salto tanto cualitativo como cuantitativo en el progreso humano. Fueron radicales las transformaciones que generó la modernidad en diferentes órdenes, por ejemplo, en la filosofía se desplazó el énfasis en el ser por el conocer dando paso al surgimiento de la epistemología y de la ciencia; la conciencia fue relegada por la conducta; de igual forma, se transformó la política, la economía y la sociedad, asumiendo un protagonismo inusitado lo público y lo popular, además de propiciar la liberación de los pueblos del tercer mundo.

Tres conceptos fundamentales fueron abordados durante este período: el cosmos, constituido por átomos indivisibles regidos como todo en el universo

por la fuerza de gravedad; el conocimiento, con el único criterio válido otorgado a la razón (aún en el campo de los valores, el de la racionalidad tenía la preeminencia); y, la moral, de tipo práctico, independiente de los problemas individuales. Así, los saberes fueron paulatinamente desechados por el conocimiento científico.

En lo que tiene que ver con el cuerpo, la modernidad dio gran relevancia a lo biológico, al estudio de las partes, los órganos. Esto constituyó un gran avance porque se descubrió que el cuerpo existía. Un cuerpo que incomodaba a la persona pues la categoría de racionalidad se le atribuía al alma; alma y cuerpo se asumieron como contrarios. Para Descartes, en la relación dual cuerpo – alma, el alma era la más importante pues en ella reside el pensamiento. Porter (1996: 256) señaló al respecto:

«...por un lado, los componentes clásicos y, por otro, los judeocristianos de nuestra herencia cultural propusieron cada uno por su lado una visión del hombre fundamental dualista, entendida como una alianza a menudo incómoda de mente y cuerpo, psique y soma; y ambas tradiciones, a su manera diversa y por diferentes razones, han realzado la mente o alma y despreciado el cuerpo».

En ese mismo sentido, Le Breton (1995: 24) afirma que *"el hombre occidental tiene, en la actualidad, el sentimiento de que el cuerpo es, de alguna manera, algo diferente de él, de que lo posee como a un objeto muy especial"*.

Esta forma de percibirse el ser humano genera una relación de propiedad sobre su cuerpo, pero también un desarraigo corporal, un rompimiento identitario. Esta formulación moderna, este modelo dual, separa al ser humano del cosmos, de los otros seres y de sí mismo. Lo fragmenta en cabeza, manos, pies, tórax, caderas, piernas, órganos, sistemas, funciones, etc.; hace que se

pierda la integralidad y la unicidad, la consciencia de ser humano en su cotidianidad: “...pues en estas condiciones la conciencia del arraigo corporal sólo la otorgan los períodos de tensión del individuo: un dolor fuerte, el cansancio, la enfermedad, un miembro fracturado, (...) la separación del ser amado” (Le Breton, 1995: 25)

Paso a paso, la racionalidad fue llenando todos los espacios de lo humano hasta tornarse en autosuficiente y, al mismo tiempo egoísta al negarle toda posibilidad de libertad a los seres humanos, desde una perspectiva ontológica. A este constreñimiento contribuye de manera significativa la educación:

“El cuerpo estaba allí para ser constreñido y sometido...en la modernidad, pensar el cuerpo implica una serie de clasificaciones que son impuestas según la antropología de la modernidad desde la gestión social, gestión iniciada con la educación del cuerpo y su inserción en el lenguaje (Pedraza, 2003: 35)

Sin embargo, la visión del cuerpo está lejos de ser unívoca, hay diferentes matices en esta construcción, por ejemplo en lo estético, donde racionalidad y percepción sensorial posibilitan determinar lo estético y las reivindicaciones sociales a través de los sentidos. También en la modernidad surge la idea de superhombre racional y controlador “*de la phisys natural y humana*” (Pedraza 2003), pero no necesariamente más libre, al contrario, este centramiento individualista lo conduce al egoísmo y egocentrismo en pos del beneficio y la ganancia.

El paradigma de la racionalidad niega o, por lo menos, deja en un segundo plano las expresiones sensibles y sensuales. Los sentimientos y sus expresiones son sexual y socialmente permitidos, asociando virilidad a

negación de manifestaciones como la ternura y el llanto, y atribuyendo la debilidad de mostrar en público la emocionalidad, a lo femenino.

En esta misma lógica, la economía de mercado diseña un cuerpo para ser vendido, para ser negociado en los procesos de producción, se le pone valor a la fuerza de trabajo; una economía que va forjando cuerpos egoístas, insolidarios y consumistas, donde la ley del más fuerte se asume en regla para la supervivencia.

El cuerpo se convierte, entonces, en un cuerpo para ser educado y controlado; para lo cual las instituciones instruccionales como la escuela responden a través de sus currículos. Donde más se refleja esta domesticación es en la educación física que procura un cuerpo fuerte, dinámico, con una psicomotricidad bien desarrollada, enfatizando en la consigna de “cuerpo sano en mente sana”. Aquí se puede apreciar de manera evidente la dicotomía cartesiana cuerpo (materia) – mente (racionalidad).

Los mecanismos de control sobre el cuerpo se extendieron a los ámbitos donde se comienza a formar la identidad personal y social como la familia y los grupos primarios. Se trata de un ejercicio de poner emergido desde diferentes campos sociales de disciplinamiento del cuerpo. Una compleja red de relaciones de poder, muchas veces invisibles, o por lo menos no concientes, que se naturalizan y se reproducen sin ninguna dificultad. A propósito dice Foucault (1991: 157):

“Pienso que conviene desconfiar de toda una temática de la representación que obstaculiza los análisis del poder, que consistió durante largo tiempo en preguntarse cómo las voluntades individuales podían estar representadas en la voluntad general”.

Este ejercicio del poder sobre el cuerpo es analizado por Foucault (1975: 158) en las prisiones porque es allí donde se hace más evidente:

“Todo individuo se ve forzado a disciplinar su cuerpo ante las miradas de los otros, a ajustarse a horarios y rutinas, a hacer lo posible por olvidarse de su deterioro y del tiempo transcurrido, al tiempo que se lleva un minucioso cálculo de lo que resta por purgar de la pena. Se castiga el cuerpo pero también el alma; el sistema-poder está inmerso en todas las actividades del sujeto; El cuerpo es vigilado pero a su vez reproduce la vigilia e incluso el castigo”.

También en la escuela el cuerpo es sometido, constreñido en su subjetividad, disciplinado por el poder, controlado en su emocionalidad, docilitado: *“Se trata al cuerpo en sus partes, en sus gestos, en los movimientos, en las actitudes; se trabaja solo al control del cuerpo, la eficacia, la economía del movimiento, su organización interna, economía política”* (Foucault, 1975: 158). Las órdenes y ordenamientos como sentarse derechos, hacer fila para ingresar al aula de clase, entre otras, tienden a la domesticación del cuerpo.

Como se ha visto, el cuerpo en la modernidad adquiere unas nuevas dimensiones contrarias a la época premoderna, se da una transformación en la concepción del mismo dada las nuevas características que requería el naciente ordenamiento social, cultural, económico del mundo occidental. La modernidad otorga presencia al cuerpo, lo hace visible, pues se requiere de alguien tangible con quien mediar relaciones contractuales directas. Pero así como lo hace presente también lo secciona. De una parte, la medicina lo destaja en diferentes partes, lo cual incide en la visión que se construye sobre el cuerpo. Por otro lado, su significado ontológico de separación irreconciliable entre cuerpo – alma, con clara preeminencia de la segunda, relega el cuerpo a ser una especie de agregado.

El cuerpo ha de ser domesticado para ser controlado, en consecuencia, los dispositivos institucionales fueron dispuestos para tal fin. La modernidad ha construido un ideal de supercuerpo, masculino y femenino. Un cuerpo súper racional y controlador. Una maximización de la forma corpórea como producto de un mercado voraz que impone un concepto de la estética particular y excluyente.

Finalizando el siglo veinte, se agudiza la crisis de la racionalidad moderna, la oposición al racionalismo se hace más fuerte, el tiempo se ha relativizado desde la posición del observador, las certezas de los hechos no son más que verdades relativamente interpretadas y por lo tanto, inciertas. Se cuestiona el modelo determinista de la causalidad, de la verdad de un sujeto fuerte como Hegel, Kant, incluso Marx. El tiempo lineal de Leibniz es puesto en tela de juicio. Los pensadores que más se destacan por cuestionar los pilares de la racionalidad instrumental y que algunos agrupan en las corrientes postmodernas son: Gilles Deleuze, Jean Baudrillard, Jean-François Lyotard, Jacques Lacan, Michel Foucault, Gianni Vattimo, Jacques Derrida, Gilles Lipovetsky, Slavoj Žižek, Alan Badiou, entre otros.

La crisis de la racionalidad moderna se acompaña con la crisis de la sociedad. Como consecuencia de ello, los conceptos elaborados para dar cuenta de los principales procesos e instituciones sociales se agotan en su capacidad explicativa y heurística. A partir de entonces los intentos por avanzar en modelos comprensivos, explicativos y de acción son considerados postmodernos, postburocráticos, postindustriales, etc.

El tratamiento del cuerpo no es ajeno a este movimiento. La mirada posmoderna pone el énfasis en el cuerpo poder, el cuerpo libertad, el cuerpo arte y el cuerpo histórico. Para Foucault (1986), el ser humano como sujeto

(como forma que se constituye y se reconoce) siempre está en relación con el “*poder de los otros*”; pero desde su condición de individuo encuentra la posibilidad de asumir el poder desde el “*gobierno de sí mismo*” como práctica de la libertad⁶.

Echeverría (2006) señala que para la construcción conceptual y teórica de la línea⁷ se toman los planteamientos hechos por Foucault en lo referente al poder sobre el cuerpo. Este pensador estudia el poder que se ejerce sobre el cuerpo en diferentes ámbitos de socialización, en los que la subjetividad es constreñida mediante el disciplinamiento del cuerpo con dispositivos de poder que controlan su expresión y su espontaneidad. Los efectos de este poder son desfavorables para la constitución de sujeto de derechos y para la práctica de la autonomía y de la libertad⁸.

El cuerpo en tanto arte, es como un lienzo que puede ser marcado, inscrito mediante el tatuaje, en la cultura, cuando ésta no le da al sujeto una posibilidad de dónde agarrarse, de dónde identificarse. El arte permite mostrar esa carencia. A mediados del siglo pasado, por la década del sesenta, surge un

⁶ Recuérdese que para Foucault (1986) el poder “*no es una institución, ni una estructura; tampoco es una cierta fuerza con la que estemos dotados; es el nombre que le damos a una situación estratégica compleja en una sociedad determinada*”, por lo tanto, “*El poder se encuentra en todos los sitios... porque no proviene de ningún sitio*”, tampoco se impone si no que se “*ejerce*”, en tanto son acciones que se ejercen sobre otras acciones con el fin de incidir sobre ellas. De esta forma, presupone un margen de libertad en tanto hace que el sujeto se comporte “*por sí mismo*”.

⁷ Se hace mención de la línea de investigación de “*Cuerpo, Poder y Subjetividades*”, de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social.

⁸ Foucault (1990) desarrolla el concepto de “*tecnologías de poder*” para designar aquellos procedimientos por los cuales las relaciones de poder se articulan en una sociedad mediante regímenes de verdad (que someten o se imponen de manera hegemónica a un sector) a través de la disciplina y de la regulación. Las “*tecnologías del yo*” son aquellas que “*permiten a los individuos efectuar, solos o con ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, sus pensamientos, sus conductas, su manera de ser; es decir, transformarse con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, de pureza, de sabiduría, de perfección o de inmortalidad*”. Detrás de esto hay una noción de “*gobierno*” como “*conjunto de prácticas por las cuales se puede constituir, definir, organizar, instrumentalizar las estrategias que los individuos, en su libertad, pueden tener unos respecto de los otros*” (Martínez, 2008).

movimiento denominado “body art” en el que los artistas utilizan su propio cuerpo como soporte material de su obra. Abordan temas como la violencia, la autoagresión, la sexualidad, el exhibicionismo o la resistencia corporal a fenómenos físicos. Otros, en cambio, hacen énfasis en las posibilidades del cuerpo, y una línea más dramática (la europea) trata de incidir en la reelaboración de arquetipos relacionados con el travestismo, el tatuaje o la sublimación del dolor.

Foucault (1990) señala como estas expresiones ya se daban desde la Grecia clásica donde el fin último de la existencia para el hombre no estaba dado en ganar la vida eterna sino en la posibilidad de darse cierto valor estético a sí mismo⁹.

En cuanto al cuerpo histórico, señala Echeverría (2006), se parte del concepto de *socialización* desde la teoría de Emilio Tenti (2002), quien la ubica como determinante en la constitución de un sujeto encarnado en un cuerpo y no solamente como una cuestión de internalización de valores y actitudes, sino como una construcción social del cuerpo, en el que se inscriben valores, además de predisposiciones. Sobre la base biológica, cada agente social va construyendo un cuerpo; su porte, su mímica, sus gestos, su movimiento etc., no tienen nada de “natural”; delatan determinadas experiencias, posiciones y trayectorias (dominantes, dominadas, agrícolas, urbanas, etc.). El aprendizaje no reside solo en la memoria y la mente, sino también en el cuerpo.

⁹ El sujeto es el resultado de una serie de relaciones con la verdad, con las normas y con ellos mismos que llevan a cabo mediante procedimientos, técnicas, ejercicios por los cuales el sujeto se constituye en objeto de conocimiento para sí mismo, y conoce además el mundo. Estas prácticas “ascéticas” le permiten transformar su manera de ser, su ethos, de acuerdo con las normas morales, etc. Un sujeto, además, cuya constitución está relacionada esencialmente con el campo de las relaciones de poder, relaciones ejercidas por los otros sobre uno mismo y por uno mismo sobre los demás.

En la misma dirección que Tenti, Le Breton (1995) indaga en el tema del cuerpo como un constructo social colmado de un universo de sentidos, valores y experiencias que le permiten ser y establecer significados del medio que lo rodea. Además, resalta la comunicación como un elemento del cual el sujeto hace uso constante para relacionarse con el contexto social y cultural y, por medio del cual puede expresarse en innumerables maneras a través de su forma de sentir, percibir y relacionarse con el mundo. Así, el cuerpo es el referente básico de las relaciones humanas, de la interacción (Echeverría, 2006).

Precisa también Echeverría (2006) la pertinencia para la "Línea" del concepto "*habitus*" de Pierre Bourdieu, que se define como la interiorización de las estructuras a partir de las cuales el grupo social en el que ha sido educado el sujeto, produce sus pensamientos y sus prácticas. Aclara, además, que el concepto "*hexis corpora*", se refiere al *habitus*, que se aprende mediante el cuerpo, o sea que se incorpora a través de un proceso de familiarización práctica, que no pasa por la conciencia y que se representa en valores hechos cuerpo, como cuando al niño o niña se le dice "ponte derecho"... "no cojas el cuchillo con la mano izquierda"...

"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 anulado en cuanto tal, lo revive. Lo que se aprende por el cuerpo no es algo que se posee como un saber que se domina. Es lo que se es." (Bourdieu, 1980: 123, citado por Echeverría, 2006).

Con el debate modernidad y postmodernidad se pone de relieve la crisis del universo ontológico, axiológico, epistemológico, político y filosófico de la

modernidad: discusión filosófica sobre el agotamiento metafísico del ser; discusión axiológica sobre el valor de los valores; discusión teórica de los límites al conocimiento, discusión política sobre el poder técnico de la razón. Sin embargo, en la llamada posmodernidad, el cuerpo ocupa un espacio visible, comienza a ser reconocida su expresión más allá de las verbalizaciones (lenguaje oral), y se posiciona poco a poco desde su posibilidad de modificarse a sí mismo y modificar su entorno.

Desde esta perspectiva, resulta fundamental indagar sobre el sentido que se le asigna al cuerpo en la escuela, sobre la naturaleza e historia de los conceptos de cuerpo que se han construido y se mantienen en diferentes disciplinas, particularmente en la educación física, sobre la experiencia corporal en las llamadas “pedagogías del cuerpo” y, sobre todo, darle sentido y significado a esas pedagogías del cuerpo para resolver las contradicciones que silencian el cuerpo en vez de liberarlo; pues de estos análisis básicos dependerá la capacidad colectiva para proponer alternativas políticas y culturales a los actos educativos, generalmente coercitivos, que se ejercen sobre el cuerpo.

El interés que ha venido manifestando el trasegar de la línea de investigación “Cuerpo, poder y subjetividades”, es seguir profundizando en estos análisis, pero además en una nueva hermenéutica del cuerpo, como realidad social y cultural, desde la cual sea posible una aproximación a las narrativas del cuerpo desde otros lenguajes (performance), así como el descubrimiento de una nueva discursividad, que permita por ejemplo, comprender la pedagogía del silencio de los cuerpos y su abordaje desde los discursos pedagógicos contemporáneos (Echeverría, 2006).

1.2 Concepciones de cuerpo

El cuerpo ha venido dando lugar a la configuración de un campo de estudio en las ciencias sociales. Para el caso de la sociología del cuerpo, la corporeidad humana es asumida como fenómeno socio-cultural, como materia simbólica, objeto de representaciones y de imaginarios. La corporalidad, entonces, atraviesa, interviene todas las acciones que tejen la trama de la vida cotidiana. Desde esta concepción, el cuerpo sería el eje, el “vector semántico” (Le Breton, 2002) que media la construcción de la evidencia de la relación con el mundo. Pone en juego un conjunto de sistemas simbólicos que emergen y se propagan en significaciones sobre la existencia en forma de percepciones, sentimientos que se expresan, ritos, gestos, escenificaciones de las apariencias, juegos de relación, técnicas corporales, entrenamientos físicos, sufrimientos y dolores, etc.

Estos modos de relación en forma de expresiones de sensibilidad, movimientos comunicativos y actividades perceptivas provocados por la educación como proceso socializador de la experiencia corporal, van escenificando un estilo de relación con el mundo en términos de sumisiones o resistencias (Le Breton, 2002).

La crisis de sentido por la que atraviesa la modernidad conduce a la búsqueda de otras legitimidades donde el cuerpo es cuestionado como el lugar de contacto con el mundo. Esta problematización busca convertir el cuerpo en el lugar de inclusión y no de la separación o exclusión de la conexión con el otro.

El cuerpo en tanto construcción social no es un dato evidente, es una realidad que cambia de una sociedad a otra. Una realidad que incluso a veces es contradictoria para nuestra lógica aristotélica del tercero excluido. “las

representaciones del cuerpo son una función de las representaciones de la persona” (Le Breton, 2002), están insertas en las visiones de mundo de las diversas comunidades humanas, es por esto que coexisten muchos modelos de cuerpo aún en una misma sociedad.

En las sociedades individualistas, el cuerpo marca los límites, interrumpe, aísla la persona de su cuerpo y con los otros cuerpos. En estas sociedades se ha construido un categoría mental que disecciona el cuerpo, que lo considera como un atributo, una posesión y no el lugar y el tiempo de la persona (Le Breton, 2002)

El cuerpo metaforiza lo social y lo social metaforiza el cuerpo. El cuerpo representa y reproduce la estructura de lo social, sus representaciones, valores, ritos. La sociedad, por su parte, otorga diferentes representaciones y valores a los órganos y sus funciones, a las zonas corporales. Esta división fragmenta la unidad humana, produce y reproduce una visión mecanicista del cuerpo situándolo en la esfera del intercambio, cosificándolo como objeto de consumo.

El control político de la corporeidad ofrece un campo de reflexión sobre el poder, la acción política que se ejerce sobre el cuerpo con el propósito de controlar los comportamientos de los actores. Se parte del supuesto que todo orden político se produce conjuntamente con un orden corporal. Desde la perspectiva marxista, que identifica al sistema político con el capitalismo, se sugiere una imposición del dominio de lo moral sobre lo material, de los usos sociales del cuerpo lo que favorece la alienación. Aquí el aparato estatal es la instancia suprema del poder de clase.

No obstante esta noción tan marcada en las ciencias sociales, Foucault (1975) rompe epistemológica y políticamente con esta concepción: son las sociedades occidentales las que funcionan como “sociedades disciplinares”,

estableciendo un ejercicio del poder que pasa por todas las instituciones operando como un sistema de sumisión y de eficacia. El centro es, entonces, las modalidades eficaces y difusas del poder que se ejercen sobre el cuerpo; las tecnologías, los dispositivos que favorecen el control del espacio y del tiempo orientándolos usos físicos requeridos. El disciplinamiento se apoya más en aparatos represivos que en la dominación por el estado o por las clases dominantes. Esta microfísica del poder se ejerce (no se posee) mediante dispositivos, maniobras, tácticas y funcionamientos. Es un sistema de relaciones y de imposición de normas¹⁰.

A esta lógica obedecen las disciplinas que se instalan en el sistema educativo desde los siglos XVII y XVIII como formas para dominar, para docilizar los actores a través de un cuidado meticuloso de la organización de la corporeidad. La materia para moldear por estos dispositivos es la “anatomía política del detalle” (Foucault) y que está presente en todas las instituciones.

Para Bourdieu (1979) *“el cuerpo es la objetivación mas indiscutible del gusto de clase”*. Los hábitos corporales son los usos de un habitus más amplio que contiene el conjunto de conductas propias de los “agentes” de una clase social. Genera comportamientos y representaciones ligados a la posición de clase. La corporeidad se corresponde con habitus interiorizado por los agentes que forman un solo cuerpo en sus comportamientos. Los habitus están correlacionados con las condiciones sociales de la existencia.

¹⁰ No basta el nivel de lo simbólico para la constitución del sujeto: "hay una tecnología de la constitución de sí que atraviesa los sistemas simbólicos, aunque los utilice". El sujeto se constituye a través de una serie de prácticas reales (y no sólo simbólicas) complejas y múltiples que cambian a lo largo de la historia: juegos de verdad, prácticas de poder, etc., a través de las cuales el individuo se constituye o es constituido como sujeto loco o sano, delincuente o legal, etc. Este sujeto nunca es fundante sino fundado, nunca es constituyente sino constituido; siempre es, como nos recuerda Deleuze, "el interior de un exterior", ya que incluso las técnicas de sí a través de las que el individuo se constituye como sujeto no las inventa él sino que le vienen dadas por la tradición cultural en la que se encuentra insertado. (Martínez, 2008).

Boltanski (1998), en esta misma línea se refiere a los “*usos sociales del cuerpo*” o hábitos corporales de cada clase social en términos de indicadores como alimentario, médico, relaciones con el dolor, cuidados corporales, belleza del cuerpo, etc. El sistema de reglas que rigen la relación que las personas establecen con sus cuerpos se van modificando de acuerdo con la movilidad de los actores en la jerarquía social.

Jean Baudrillard (1970) dice que el cuerpo es considerado como un “*significante del estatus social*”, proceso de valoración personal a partir de la puesta en escena de signos muy eficientes en el ambiente social en un momento determinado, lo que es en realidad una forma sutil de control social. Observa como se ha construido un discurso liberador del cuerpo que da cuenta de un cuerpo-objeto de salvación, una especie de retorno al narcisismo dirigido y e función de la belleza en tanto valor transaccional y en tanto intercambio. Se configura así una moral de consumo que sustituye el alma por el goce, pero que impone prácticas de consumo, imperativos sociales de “línea”, “dietas”, “formas”, “moda”, etc.

En esta misma perspectiva del nuevo imaginario social de la “*liberación del cuerpo*”, Elian Perrin (1985) estudia la fascinación por las terapias corporales (masajes, expresión corporal, terapia gestáltica, bioenergía, etc.). Aquí se connota una visión dualista alma-cuerpo que trabaja sobre el cuerpo para modificar el alma. Este tipo de terapeutas ejercen en el campo de la salud, del trabajo y de la educación: instalan o dan lugar a dispositivos sociales de control que orientan las conductas de los actores desde sus demandas íntimas pero lejos de configurar procesos de autonomía plena.

Otra forma de considerar el cuerpo es como el compañero de ruta íntimo del actor. En momentos de crisis, el cuerpo se asume como el compañero

cercano, en un espacio de diálogo que asimila al cuerpo como un objeto familiar que se posee. Esta versión de corte dualista contemporáneo dicotomiza a la persona de su cuerpo como en una suerte de desdoblamiento.

Por otra parte, el cuerpo supernumerario, es un cuerpo-objeto, modelo refinado de la metáfora bio-mecánica hombre-máquina. La corporeidad se ve como un rompecabezas biológico según una mecánica humana en la que los órganos (elementos del cuerpo) se asimilan a bienes materiales, a valor-mercancía, por tanto objeto de comercio, intercambio mercantil, reemplazables, optimizables y moldeables.

En el texto *Fenomenología de la percepción*, Merleau-Ponty plantea que el cuerpo no es un objeto y la consciencia que tenemos sobre él no es un pensamiento. La unidad entre cuerpo y pensamiento es siempre “implícita y confusa”. En este sentido, no hay ningún otro medio para conocer el cuerpo humano más que el de vivirlo. Entonces soy mi cuerpo y mi cuerpo es un bosquejo provisional de mi ser total (Merleau-Ponty, 1985). Para este autor, el cuerpo es en el mundo como el corazón en el organismo; no estamos en el mundo, somos el mundo hecho carne.

El primer filósofo que llevó a consideración filosófica el tema del cuerpo en términos de vivencia subjetiva fue el francés G. Marcel (1889-1973), analizando, desde este enfoque, «*esa especie de invasión irresistible de mi cuerpo sobre mí mismo que es el fundamento de mi condición de hombre y de criatura*». Enfoque que marca un nuevo modo de acercarse al cuerpo.

Marcel, filósofo existencialista con raigambre personalista, toma como punto de partida la existencia del hombre, y su cuerpo como base radical para el pensar, por lo que la da una *prioridad absoluta*. Lo que propone Marcel es que la existencia humana, personal, no es el *cogito* cartesiano, pues este no

solo hace referencia al sujeto epistemológico, sino a una totalidad que no da lugar a la escisión entre lo vital y lo intelectual. Además, la existencia remite al infinito de ser mi cuerpo que se amplía a otros cuerpos indefinidamente. En palabras de Marcel (2002, 25):

“...no puedo afirmar que mi cuerpo es algo que poseo, como si fuese un objeto independiente de mí mismo, sino que mi cuerpo es la condición de posibilidad misma de toda posesión... En la conciencia que yo tengo de mi cuerpo, de mis relaciones con mi cuerpo, hay algo que esta afirmación (yo me sirvo de mi cuerpo como de un instrumento) no revela; de ahí surge esta protesta, casi imposible de reprimir: yo no me sirvo de mi cuerpo, yo soy mi cuerpo”.

Si se entiende de esta manera la categoría cuerpo¹¹, no puede ser un objeto de análisis independiente de sus concepciones y de sus acciones. Implica atender al conjunto que considera la mente, la carne, la emoción, la expresión lingüística, la gestual, etc. De esta forma, un docente, un agente educativo, no dialoga exclusivamente con saberes, sino con un cuerpo que los expresa y los cubre. Así, la comunicación en los diferentes ámbitos, es una interacción entre cuerpos que transmiten símbolos, entre cuerpos que dialogan incesantemente. Por lo tanto, el diálogo pedagógico no es meramente un acto de habla, sino un intercambio simbólico encaminado, intencionalmente o no, al entendimiento mutuo.

Precisamente por esto, Planella cobra especial importancia, porque bajo la influencia de Merleau-Ponty, sitúa el cuerpo en el discurso pedagógico.

¹¹ “Cuerpo-sujeto, es decir, como el terreno de la carne en el que el significado se inscribe, se construye y se reconstituye. De acuerdo con tal idea, el cuerpo ha de entenderse como la superficie intermedia entre el individuo y la sociedad, como lugar de subjetividad incorporada o encarnada que también refleja las sedimentaciones ideológicas de la estructura social inscrita en el”. p. 265) Mc Laren

Desde una concepción culturalista de la educación considera al saber pedagógico como el resultado de un intercambio entre la educación la cultura. Esta es una postura crítica frente a lo que denomina la pedagogía normativa.

Planella (2002) hace una revisión minuciosa de las definiciones del cuerpo en diccionarios de la lengua y encuentra que la concepción es predominantemente dualista (contraponiéndolo al alma) y referida a lo material, a lo físico. Solamente alguno pocos lo avizoran de manera menos restringida como persona.

Revisa, además, diccionarios especializados de las Ciencias Sociales, encontrando que algunos ni siquiera contemplan el término. Clasifica las coincidencias halladas en: el cuerpo no se asimila a su materialidad, es sinónimo de persona. Es el que permite socializar a las personas y, (particularmente en la antropología) tiene una connotación monista. Estos hallazgos incitan a considerar al cuerpo como construcción social en función de cada sociedad o cosmogonía.

Indaga también en los diccionarios de pedagogía y encuentra una tendencia más marcada que en los especializados por disciplinas científicas, a no considerar el término cuerpo (uno solo en lengua española lo trata). El cuerpo entra en el discurso pedagógico en la década del noventa del pasado siglo desde una visión centrada en su dimensión simbólica, social y cultural.

Planella defiende una diferencia entre cuerpo objeto - cuerpo sujeto, esto es, cuerpo objetivado, físico, material, organismo (körper) y cuerpo simbólico, subjetivo, sensible, vivencial, experiencial, intencional (leib).

De esta segunda visión se deriva el concepto de corporalidad¹² en tanto lectura del cuerpo desde su dimensión simbólica. Mientras que la corporeidad¹³ alude al cuerpo como leib, a su dimensión subjetiva, existencial y relacional, inconclusa y con posibilidad de transformación, a la conciencia de “su propia vivacidad, de su presencia aquí y ahora, de su procedencia del pasado y de su orientación al futuro, de sus anhelos de indefinido a pesar de su congénita finitud” (Duch, 2003, citado por Planella, 2002).

Corporalidad y corporeidad son dos aspectos diferentes pero interrelacionados por la condición de seres encarnados. Corporalidad es la condición material de posibilidad de la corporeidad. Merleau-Ponty (1968: 57), describe estos procesos con la imagen de la circularidad:

“Ya no hay más lo originario y lo derivado; hay un pensamiento que se mueve en un círculo donde la condición y lo condicionado, la reflexión y lo reflejado, se encuentran en relación de reciprocidad, y donde el fin está en el comienzo como el comienzo es el fin”.

El cuerpo para Planella (2002) es la “dimensión del sujeto que posibilita la socialización, la encarnación y la corporeización del sujeto en el mundo”. Esta forma de asumir el cuerpo abre posibilidades a las prácticas educativas en tanto el cuerpo se considera como posibilidad para desarrollar el proyecto corporal propio, pensar en escenarios cambiantes en las relaciones educativas, educar desde los cuerpos, mirarlo desde una perspectiva pluridimensional, simbólica y

¹² Conformación social de la corporeidad, que se le solapa de tal manera que difícilmente se puede acercar al cuerpo como un mero organismo o como una cosa; dificultad que se mantiene frente a los cuerpos de los demás.

¹³ Que le viene del hecho de ser un organismo vivo, un conjunto de órganos funcionando de alguna manera. Carácter espacial y dado de los cuerpos, en tanto organismos o en tanto extensos, ocupando un lugar en el espacio. En cuanto extensos están sometidos a las leyes de la naturaleza y en cuanto organismos actúan como sistemas vivos.

no exclusivamente física “el cuerpo es un organismo material, pero también una metáfora” (Turner, 1989).

Para pensar el cuerpo como una construcción social Planella se fundamenta en la teoría construccionista social que ubica el conocimiento en el contexto sociocultural. Berger y Luckman (1988) plantean la realidad como una construcción social y proponen a la sociología del conocimiento como el método para descifrar los procesos de la construcción de la realidad.

Desde esta consideración, en las sociedades y en diferentes épocas se producen diversos modelos corporales que se pueden leer a través de *metáforas*. Planella (2002) categoriza las siguientes:

Cuerpo mercancía: ligada a la sociedad de consumo que exige cuerpos – objetos – bellos de consumo (Baudrillard, 1974).

Cuerpo pornografía: en la misma lógica que la anterior, cosificación del cuerpo y objeto de consumo.

Cuerpo lenguaje: como expresión de la función y el rol del cuerpo en los procesos de comunicación. Alude a la piel, al cuerpo como lenguaje y al lenguaje del cuerpo, al cuerpo y su lugar en la socialización del sujeto. Al cuerpo como texto, como territorio donde es posible el ejercicio de la propia escritura. Esta concepción es fundamental para entender las relaciones humanas.

Cuerpo dominación: en lenguaje de Foucault “cuerpos dóciles” por el control que ejerce las instituciones y el estado sobre los cuerpos de los ciudadanos. Sin embargo, mas allá de este gran filósofo, aquí cabe hablar de la educación como forma muy eficaz de control y dominio de los cuerpos.

Cuerpos institucionales: como imagen de una institución, de una profesión, de un estamento social o de una colectividad: cuerpo electoral, diplomático, médico, de seguridad, de cristo, etc.

Cuerpos pragmáticos: consideración ligada al modelo capitalista de producción, a una economía política del cuerpo como herramienta de trabajo, productor de fuerza motriz y medio de producción.

Cuerpos discursivos: en dos vertientes, como narraciones de vivencias de su propio cuerpo hechas por las personas y, por otro parte, usos del cuerpo para hacerse sentir, comunicar a través de escribir en sus propios cuerpos.

Corpofilia: amor excesivo a cuerpo, fetiche, objeto de autoadoración, de idolatría.

Corpofobia: como lugar de prejuicio, de sentimientos homofóbicos, de rechazo a la discapacidad.

Cuerpo resistencia: Foucault afirma que esta es inseparable de donde existe el poder, y se ejercita precisamente enfrentando ese poder. Esta concepción es clave en el discurso pedagógico de la pedagogía crítica según la cual los sujetos son libres y autónomos para decidir si aceptan o no los discursos dominantes.

Se presenta, finalmente, la noción de cuerpo para Guattari (2006). La importancia radica en su mirada absolutamente esperanzadora en los procesos de producción de subjetividad:

“Sí, yo creo que existe un pueblo múltiple, un pueblo de mutantes, un pueblo de potencialidades que aparece y desaparece, que se encarna en hechos sociales, en hechos literarios, en hechos musicales. Es común que me acusen de ser exagerado, bestial, estúpidamente optimista, de no ver la miseria de los pueblos. Puedo verla...pero pienso que estamos en periodo de productividad,... de creación, de revoluciones absolutamente fabulosas...” (Guattari, 206:15).

Atizba una gran vitalidad en el espacio de la micropolítica, de fuerzas que acontecen en la política del deseo, de la subjetividad y de las relaciones con el otro, de tal forma que evidencia en algunas partes del mundo, configuraciones de nuevas cartografías que resisten creativamente a las poderosamente establecidas durante siglos¹⁴.

Afirma Guattari (2006) que *“en las sociedades industriales 'desarrolladas' nos atribuyen un cuerpo, producen un cuerpo para nosotros, capaz de desarrollarse en un espacio social, en un espacio productivo y es un cuerpo del cual somos responsables”*. Las grandes fases de iniciación social son las encargadas de interiorizar las diferentes nociones de cuerpo: desnudo, vergonzoso, femenino, educado, etc. Sin embargo, existen otros sistemas donde esta noción de cuerpo individualizado no funciona así, donde el cuerpo natural no existe como tal.

En el tipo de sociedades capitalistas los niveles de individuación corresponden a los procesos de integración y normalización. En este sentido, la

¹⁴Guattari y Rolnik (2006) recorren diferentes regiones del Brasil para dar cuenta de transformaciones que se operaban a nivel internacional y, puntualmente en este país latinoamericano en la década del 80, en tanto el lugar central que el “Capitalismo Mundial Integrado – CMI (nombre que propuso para reemplazar el de “globalización” por considerarlo demasiado genérico) le otorga a la subjetividad y a la subsecuente instrumentalización de las fuerzas del deseo.

individuación se constituye, desde una visión reduccionista, como un tipo de reificación social de la subjetividad.

Esta visión cartesiana funde la idea de subjetividad consciente a la de individuo, une la consciencia subjetiva a la existencia del individuo (recordemos el “*cogito ergo sum*”) concepción que ha permanecido a lo largo de la filosofía moderna.

“La subjetividad es esencialmente social, asumida y vivida por individuos en sus existencias particulares”. Puede ser vivida de 2 modos: alienación y opresión en tanto sometimiento a la subjetividad tal como se recibe o, como expresión y creación si el individuo se apropia de esta produciendo procesos de singularización.

La producción de la subjetividad se sitúa en lo que Marx denomina “infraestructura productiva” y en esa lógica, es de naturaleza industrial, fabricada, moldeada, recibida y asumida, “*maquínica*”. Son variadas las máquinas que producen la subjetividad: territorializadas como la etnia, las profesiones, las castas o, industriales como los sistemas capitalista, económicos, sociales, icónicos, comerciales. También entran en juego sistemas de percepción, sensibilidad, afecto, deseo, representaciones, imágenes, memorias, valores, ideas, inhibiciones, corporales, biológicos, fisiológicos, etc.

La subjetividad, en ese sentido, se produce por “agenciamientos de enunciación” que no están centrados exclusivamente en agentes individuales, también en extra-personales. Mediante representaciones mentales se configura, por ejemplo, una estructura restringida de familia; una forma de ser mujer, madre, niño(a), adulto, etc.

Todos estos agenciamientos son mediados por el lenguaje a través de la familia y otros “equipamentos”. Pero no se trata solamente de ideas o significaciones en forma de enunciados significantes, tampoco se reduce a modelos de identidad o identificaciones. Es todo un sistema de conexiones con el aparato productivo, el de control social y las instancias que definen la forma de percibir el mundo.

Los procesos de singularización son las raíces productoras de la subjetividad. Esto tiene implicaciones fuertes para la educación que busque construir nuevos modos de subjetivación. En tanto exige abandonar las prácticas reproductoras de los modelos que no permiten generar procesos de “singularización deseante” y asumir el reto de inventar nuevos agenciamientos que permitan la emergencia de otros sistemas de referencia y de una praxis política con el propósito claro de subvertir la subjetividad (por ejemplo, retomando el espacio de la farsa que apela a comportamientos extravagantes irracionales pero con algún margen de credibilidad y de verisimilitud como estrategia para enfrentar la textualidad desde la teatralidad, para visibilizar los puntos de ruptura de las verdades más sólidas de la existencia humana, como la naturalización del poder, los mitos de la familia o los rituales de la muerte).

Así, se potenciarían procesos de resistencia contra el que propicia la seriación de la subjetividad para dar paso a la producción de modos originales y singulares de singularización subjetiva. También, desarrollos de autonomía como capacidad de operar su propio trabajo de semiotización, de cartografía, de incidencia en las relaciones de poder local, etc.

La singularización se entiende como construcción de referentes propios tanto prácticos como teóricos, invención de nuevas formas de sociabilidad doméstica, amorosa, vecinal, profesional, etc. Es gestar procesos de no

dependencia constante del poder global, económico, teórico, técnico, de prestigio o segregación.

En consecuencia, esta apuesta micropolítica se sitúa en la producción de la subjetividad y no en el terreno de la representación. Por lo tanto, los modos de expresión a los que se refiere no son solamente los del lenguaje sino a niveles semióticos heterogéneos.

1.3 El cuerpo contemporáneo

Es evidente que las sociedades se transforman permanentemente. Los sujetos de hoy se enfrentan a contextos diferentes de los que operaron como marco de sentido para la configuración de su subjetividad. Los campesinos han tenido que migrar a las ciudades, las mujeres asumen además del hogar obligaciones en el mundo del trabajo, etc. Opera lo que Bourdieu llama un desajuste entre el habitus y las condiciones de vida (*campo*).

De estos desajustes resulta un individuo escindido, atravesado por contradicciones. A esta problemática se suma la desestabilización de la familia tradicional, las modificaciones de la institucionalidad escolar en sus dispositivos y procesos, el impacto de los medios masivos de comunicación, etc. Entonces, dice Tenti (2002), "*habrá que preguntarse acerca de cuales son las condiciones sociales concretas que producen individuos autónomos y al mismo tiempo integrados a una totalidad que de alguna manera los trasciende*".

Por otra parte, la relevancia que ha cobrado hoy la cuestión del cuerpo, y la necesidad de resituar las concepciones heredadas, están asociadas a diversas problemáticas. Desde la dimensión de lo sociocultural, se enfrentan retos para la educación y la pedagogía desde la reciente emergencia de

políticas del cuerpo desde ámbitos antes inusuales como la teoría y los movimientos gay-lésbicos, queer, ciberfeminista, etc.

Estas expresiones se asumen hoy en tanto un cuestionamiento de los mecanismos implícitos de poder. Las diversidades en las cuestiones de género, transgénero, orientación sexual, sexualidad, clase, raza, diferencia cultural, enfermedad, discapacidad, aspectos físicos, edad, conforman un panorama retador en tanto se trata de cuerpos excluidos por el discurso normativo afianzado en el paradigma natural que se concreta en categorías de cuerpo y de sujeto que fundamentan y legitiman mecanismos de exclusión.

Posicionarse del cuerpo desde diferentes lugares, parece ser una estrategia para cuestionar los procesos normativos de exclusión, naturalización y producción. Los mecanismos de control producción de los cuerpos, de la subjetividad, se han incrementado cada vez de manera mas refinada, mas sutil, lo que exige un esfuerzo investigativo por descifrarlos. Trabajos como este pretenden aportar precisamente en esa dirección.

Revisar para poner en cuestión las políticas que favorecen la marginalidad, las maneras como el poder se articula para regular las expresiones de lo verbal y lo no verbal, de lo corporal¹⁵, la forma en que se privilegia el discurso desde el lenguaje, el texto, la narrativa, cuando los dispositivos de sujeción funcionan sobre todo en lo que excede el territorio del lenguaje. Esta es una tarea de la reflexión pedagógica.

Por otro lado, las teorías del posthumano y el paradigma del cyborg

¹⁵ Los cuerpos se expresan. Existen en la medida en que se expresan. Devienen a la existencia como productos expresivos. Expresarse significa devenir-intenso. Dos aspectos conforman este devenir: la temporalidad y el afecto. En un cuerpo tenemos que preguntarnos cómo ha sido afectado por los cuerpos que entraron en su composición.

anuncian desafíos para la ciencia social tanto en términos de nuevas y fuertes tensiones conceptuales como en el ámbito de lo ético y estético. La ciencia ha venido mutando desde la antigua forma logoteórica, aristotélico-tomista, que reflexiona por medio del lenguaje sobre el ser natural en el mundo, para construir un cuerpo lógicamente organizado, a partir de definiciones y principios que pretenden dar cuenta de su esencia y que, por consiguiente proporciona una imagen de mundo con mucho sentido pero poco operativa.

Mientras que, la ciencia moderna, por su parte, establece una ruptura con esos sentidos y significados, privilegia la acción y la operación dando así un salto entre el mundo natural sensible al universo tecnocientífico que privilegia la provocación, la intervención y la manipulación a la cual sirve la reflexión teórica pero de forma subsidiaria. El correlato de esta forma de hacer ciencia es "*la plasticidad del objeto a manipular*", ya sea objeto físico, vivo o pensante. Un ejemplo actual es la biotecnología que, para el caso humano se orienta hacia la eugenesia, la clonación y la hibridación.

Así, la simbiosis hombre-máquina será diferente a la cartesiana, pues el modelo cyborg da prioridad a la máquina, pues se refiere a un sistema coordinado para realizar algo que estos dos elementos no podrían hacer separadamente pero desde la consideración que el cuerpo es función de la máquina (Hotois, 1991). Se plantea, en este paradigma emergente, una reafirmación de la concepción materialista del cuerpo que asume, paradójicamente, esta representación a partir de procesos de significación específicos de lo no verbal.

El Manifiesto para cyborgs, discurso ciberfeminista, que se funda en la obra de Donna Haraway, articula en esta noción de posthumano la crítica a los paradigmas esencialistas y naturalistas, planteando el modelo del cyborg como una nueva ontología que cuestiona los límites entre lo natural y lo artificial, entre

cuerpo y máquina, las simulaciones cartesianas de lo real con modelos que generan realidades nuevas, virtuales. “*No hay que confundir el mapa con el territorio*” (Ballard 1984: 128), no hay que confundir la anatomía con el cuerpo, el territorio excede a cualquier mapa que de él se quiera hacer.

El cuerpo como queer que surge desde principios de los noventa (queer en inglés significa «rarito» y es usado para injuriar a gays y lesbianas). El discurso queer aparece tras el debate entre posturas construccionistas y esencialistas situando a las identidades sexuales mas allá de construcciones, culturales como estrategias políticas para definir las categorías de género. Recuérdese que para los esencialistas, la identidad sexual y de género son categorías universales e inmutables. Judith Butler desarrolla una teoría performativa del género que sienta las bases de la teoría queer, en el marco de estudios gays y lesbianos.

Luego de este recorrido por los diferentes sentidos construidos acerca del cuerpo la sensación que queda es el gran espacio de posibilidades de análisis, de comprensión para construir nuevas narrativas, nuevas elaboraciones y estudios de la corporeidad no exclusivamente desde una perspectiva del poder (sin desconocer su importancia), también para explicitar las diferentes narrativas de lo corporal que den cuenta del desentrañamiento de las concepciones del mismo y de las condiciones que las hacen posible.

Como se puede apreciar, son múltiples los ámbitos por estudiar. Sobre la expresión del cuerpo, la construcción de discursos y sus implicaciones en las sociedades rurales, la Iglesia, los deportes, los ámbitos de sanación (medicina, masajes, erotismo, terapia), el trabajo y la educación. Se requiere avanzar en ejercicios de sistematización de discursos y de prácticas para evidenciar los procesos de representación, ocultamiento, insinuación, supresión o afirmación de los cuerpos.

Un desafío es trabajar en dirección a la propuesta de Guattari en torno a la singularidad como categoría articuladora. Mucho de la crisis de los discursos unitarios de lo social (de las pretendidas inter, trans y pluridisciplinidades) se inscriben en la incapacidad, o en el poco conocido impacto de los proyectos emancipatorios para incorporar categorías de subjetivación a sus criterios de interpretación de la realidad.

Pareciera que los movimientos de transformación social y las prácticas políticas ignoran o son ingenuas de la capacidad muy desarrollada por los sistemas de dominación y de producción para cooptar las subjetividades emergentes. La producción de subjetividad es un desafío para la educación, para los movimientos sociales y políticos, en tanto acción política que se emprende desde la singularidad, para hacer conciente el proceso de construcción de sí mismo y adelantar esfuerzos por recuperar la singularidad atrapada por los mecanismos deseantes de la producción mediática (“maquinica”) de la subjetividad (Guattari, 2006).

Otro asunto para trabajar es la interconexión de las subjetividades emergentes para evidenciar expresiones de fuerzas que operan como constantes flujos en busca de territorio. El dispositivo reticular, a diferencia del entramado moderno, se caracterizaba por la articulación de jerarquías móviles. Surge así una nueva cartografía que se expresa en una pluralidad de conexiones que incrementan las posibles interacciones entre sus participantes. La colonización y cooptación puede resistirse a través de la configuración de nuevas alianzas desde una lógica de lealtades y de confianza.

Frente a la diversidad y la recuperación de los discursos minoritarios, se exige la tolerancia, la creatividad, para enfrentar la disputa permanente, desde la divergencia y el reconocimiento de sí mismo y de los otros. Ya sean relatos

políticos, sexuales, artísticos, étnicos, etc., surge la necesidad de evidenciar los discurso propios circunscritos a sus referentes determinados.

Este esfuerzo por la recuperación y explicitación y visibilización de los múltiples discursos se constituye en un esfuerzo contemporáneo que se fundamenta en la relativización de las verdades y el afianzamiento de los saberes para construir desde lo local en diálogo con la Enciclopedia (no como el único lugar repositorio del conocimiento) sino en la búsqueda de las realidades profundas, densas, para rescatar de los intersticios las subjetividades singulares emergentes.

CAPÍTULO 2

La pedagogía

Luego del recorrido por los modos de construcción del cuerpo, presentado en el capítulo anterior, donde también se abocaron algunas de las formas posibles de potenciar desde la educación y la pedagogía, la emergencia de nuevas subjetividades que entren en diálogo con el proyecto corporal propio, se aborda en este segundo capítulo, una aproximación al concepto de pedagogía, precisando sus diferencias y sus implicaciones con la educación y la didáctica.

Sin embargo, uno de los propósitos es generar una reflexión sobre las implicaciones que tiene para la pedagogía, las concepciones de ser humano que circulan y se instalan en determinados contextos socioculturales, las prácticas que de estas concepciones se derivan y que se legitiman, a partir de esos supuestos, dando lugar a la configuración de individualidades o subjetividades singulares.

En el presente apartado, se aborda además, una aproximación a una pedagogía del cuerpo que responda al sujeto contemporáneo, para lo cual se pregunta por los dispositivos y las prácticas o experiencias que permiten mediar en la construcción de esas subjetividades emancipadas.

La pedagogía responde fundamentalmente a la pregunta ¿cómo se educa al ser humano?. Es por eso que el punto de partida para poder comprender y abordar pedagógicamente el cuerpo, es la concepción de ser humano. Quiere decir, que las diferentes miradas sobre el cuerpo y el énfasis

puesto en lo que tiene que ver con las consideraciones sobre el cuerpo contemporáneo, tratadas en el capítulo precedente, son el telón de fondo desde donde se piensan y desarrollan los discursos y las prácticas pedagógicas, como se verá más adelante.

Aquí es oportuno traer esa conocida frase de Marx “todo lo que es sólido se evapora en el aire”, para insistir en que, de la misma forma como se afirma que el concepto cuerpo se moviliza tanto diacrónica como sincrónicamente, con el de pedagogía ocurre otro tanto, es decir que los sentidos que se le asignan tanto al cuerpo como a la pedagogía son diversos.

2.1 Crisis de la pedagogía

Las transformaciones profundas de la sociedad contemporánea han puesto en crisis tanto a los modelos explicativos de la acción humana como a los propios de la intervención social en el campo político, educativo, económico, cultural, etc. La complejización creciente de las prácticas sociales agotan los paradigmas explicativos tradicionales e impelen hacia la construcción de nuevas categorías comprensivas del mundo y de la vida cotidiana que tensionan cada vez más los horizontes de sentido asentados bajo el paradigma de la modernidad y expresados desde la racionalidad instrumental en términos de éxito, eficiencia, consumo y competitividad como indicadores normativos del ideal de ser humano.

Además del agotamiento de la capacidad explicativa y orientadora de las acciones del paradigma de la racionalidad técnica, Donald Schön (citado por Ramírez, 2006) sugiere que la crisis genera desconfianza frente al saber mismo pues este no solamente no se corresponde con las demandas de la vida real,

tampoco es fértil en cuanto a la formación de actitudes reflexivas, críticas y comprensivas en el sujeto.

Para el caso de la pedagogía, la crisis se expresa en su instrumentalización, en el reduccionismo de aquella a las prácticas de la enseñanza, al lugar de la didáctica, a la instrucción, a los procedimientos de transmisión de los conocimientos, perdiendo su finalidad comprensiva y reflexiva de toda la práctica educativa, atrincherando, de paso, a la didáctica al mero uso de las técnicas y los procedimientos.

Por lo tanto, se requiere resituar a la pedagogía como “práctica discursiva, en forma de saber- conocimiento, un lenguaje que explicita y aclara sentidos de las prácticas educativas, un lenguaje comunicado y, por lo tanto, ligado a la cultura, que abre múltiples posibilidades para los agentes educativos” (Ramírez, 2006: 18), lo cual implica otorgarle el sentido de:

- Saber – conocimiento, teoría sobre las prácticas educativas: la reflexión y elaboración pedagógica convierte el saber implícito en las prácticas educativas en un conocimiento sobre la educación.
- La pedagogía hace de la educación una acción cultural y políticamente orientada: la pedagogía es una teoría de la práctica educativa para que revierta en la acción educativa, por lo tanto es conocimiento y es proyección.
- La pedagogía es una manera de pensar y concebir la práctica de la educación, por ello es una praxis social. La pedagogía es una práctica reflexiva y de pensamiento que se da posteriormente a la educación como práctica social. Por lo tanto, es un ejercicio intencional e intermitente y un proceso consciente.

No obstante estas precisiones sobre la pedagogía, es necesario hacer algunas claridades entre los conceptos de educación, pedagogía y didáctica, como una primera parada para establecer la importancia de las relaciones entre los procesos de configuración del cuerpo, de la subjetividad y la educación en tanto el conjunto de las prácticas sociales que median en dicha construcción y el papel de la pedagogía como ejercicio reflexivo orientador de las prácticas. Estas precisiones son necesarias, porque estos conceptos de educación, pedagogía y didáctica, generalmente, son utilizados casi de manera indiscriminada tanto en el discurso como en las prácticas de los contextos escolarizantes.

2.2 Concepciones sobre la pedagogía, la educación y la didáctica

En la tabla N° 1, se presenta un cuadro comparativo que permite establecer algunas precisiones fundamentales entre los conceptos de educación, pedagogía y didáctica:

Este cuadro comparativo, aunque esquemático, aclara las confusiones que comúnmente se tienen entre educación, pedagogía y didáctica, términos usados muchas veces de forma indistinta o, cuando menos, restrictiva.

En tanto proceso, la educación es amplio, integral, permanente, es decir, es un conjunto de prácticas sociales que atraviesa toda la vida del ser humano. Mientras que la pedagogía es el saber, la praxis social, que orienta de forma metódica esas prácticas educativas. La didáctica, por su parte, tiene lugar en los métodos utilizados en el proceso enseñanza – aprendizaje.

Educación	Pedagogía	Didáctica
Proceso amplio, integral, permanente; práctica social que implica una visión del ser humano	Saber que orienta metódicamente la práctica educativa; praxis social	Saber que orienta metódicamente el proceso enseñanza - aprendizaje
Dispositivo social que afecta la comprensión y la acción de los sujetos individuales y colectivos	Dispositivo social para producir nuevos signos / significados sociales y culturales	Conocimientos metodológicos y técnicos referidos al enseñar y aprender un saber
¿Por qué y para qué? Reflexión sobre el ser, la realidad, el conocimiento	¿Cómo se educa al ser humano? Reflexión sobre la educación	¿Cómo se enseña? ¿Cómo se aprende?
Horizonte de sentido	Horizonte antropológico - filosófico	Horizonte histórico – práctico
Acciones orientadas por la cultura, la sociedad y las relaciones de poder, en ámbitos de socialización	Saber que orienta la labor del educador	Saber que orienta la labor del docente
Deviene cosmovisión, teogonía, ideología, producción de subjetividad (subjetivación)	Se apoya en la antropología, la sociología, la psicología evolutiva	Se apoya en la psicología del aprendizaje, la metódica, el diseño curricular, los medios de comunicación, el arte ...
Se expresa en las prácticas sociales	Se expresa en el programa educativo, en el proyecto pedagógico	Se expresa en el currículo
Se concreta en la vida cotidiana	Se concreta en la escuela, la familia, etc.	Se concreta en el aula de clase
Función analítica, explicativa, comprensiva	Función prospectiva, proyectiva	Función pragmática

Tabla 1. Cuadro comparativo entre educación, pedagogía y didáctica¹⁶

¹⁶ Este cuadro comparativo fue elaborado a partir de las lecturas compiladas en el Módulo 1, “Aproximación al concepto de pedagogía”. Preparado por Jorge Enrique Ramírez Velásquez, para la Maestría en Desarrollo Educativo y Social CINDE-UPN 18, año 2006.

La educación es, por consiguiente el dispositivo social que afecta a los sujetos individuales y colectivos en sus comprensiones y en sus acciones en todos los ámbitos de socialización, y está permeada por la cultura, la sociedad y las relaciones de poder.

Pero el dispositivo social para producir nuevos signos y significados sociales y culturales es la pedagogía. Su punto de partida es la reflexión sobre la educación, esto es: ¿Cómo se educa al ser humano?.

La didáctica, por su parte, es un conjunto de conocimientos metodológicos y técnicos referidos a las formas de enseñar y aprender un saber.

De estas precisiones se deduce que el punto de partida para comprender y abordar pedagógicamente el cuerpo es la concepción de ser humano. Para el caso de la pedagogía crítica, asume al sujeto como creativo, crítico, transformador y ético: *“el cuerpo es el lugar de lucha, el espacio de resistencia, desde el cual se construye el sujeto y su relación con el mundo”* (Rodríguez, 2001: 80).

Coherente con esta concepción de ser humano la Educación se entiende como proceso de autoestructuración individual y social, en espacios abiertos y críticos, transformadora del contexto, que reconoce los saberes previos y contextualizados e interdisciplinarios de los participantes. Estos no memorizan y repiten conocimientos, sino que cuestionan, indagan, significan y transforman su realidad. Por lo tanto, no es un proceso exclusivamente transmisionista.

En este proceso reproductor, productor y transformador, los saberes que circulan en el mundo de la vida cotidiana, en la escuela y otros ámbitos, comportan la configuración de una teoría sobre el mundo y la sociedad, lo que,

a su vez, va conformando una determinada estructura de conciencia como posibilidad de ser humano.

Así, todo saber es situado, es saber humano en su mundo natural y social, contiene la propia historia del aprendiente, su propia experiencia al interior de una organización social, política, económica que le dice al sujeto el papel que debe cumplir en los diferentes escenarios de su vida. Saber que es generado al interior de una estrategia de producción de saberes y que es saber corporal en tanto consueña con el proyecto ético de vida¹⁷ constituido o en proceso de conformación y en tanto atraviesa todos los ámbitos y dimensiones del sujeto individual y social.

Si se revisan las categorías que subyacen en el pensamiento científico y/o tecnológico, se encuentra que esos conocimientos fueron posibles a partir de cambios en la imagen de hombre, del concepto de cuerpo, de la noción de saber, de naturaleza, de sociedad y de ideas sobre el desarrollo; transformaciones, algunas de ellas tan radicales que han generado cambios en las valoraciones del ser humano y concepciones diferentes sobre el cuerpo y sus formas de abordarlo.

Sin embargo, importa precisar que no existe un acuerdo unitario, una visión única sobre cualquiera de los conceptos que aquí se tratan. Al interior de una misma cultura pueden coexistir diferentes ideas sobre la naturaleza del cuerpo, su procedencia y perspectivas, lo mismo que de la sociedad, la educación, la pedagogía o el desarrollo humano, social y económico. No es cuestión simple de optar por una u otra imagen o ideal, es toda una articulación que se configura en perspectiva de totalidad, de relaciones y entrelazamientos

¹⁷Rodríguez (2001) habla de cómo la pedagogía crítica (o fronteriza, como ella la denomina) es un proyecto emancipatorio que pasa por la afirmación de la historia personal, el despliegue de la subjetividad y el desarrollo de las dimensiones éticas y políticas para comprender las relaciones de poder y los contextos sociales de actuación.

de teorías y prácticas que dan coherencia a la realidad social, a los saberes que en ella circulan, al papel del ser, de su destino y su posición frente al otro.

Por consiguiente las preguntas que orientan cualquier propuesta educativa y las reflexiones pedagógicas que de estas prácticas se derivan deben estar orientadas a responder por: ¿Cuál es el papel socio-cultural de la educación? ¿Qué tipo de ser humano interesa formar? ¿Cómo o con qué dispositivos pedagógicos? ¿A través de qué contenidos, prácticas o experiencias? ¿Qué concepto de cuerpo se deriva de una perspectiva transmisionista, cuyo centro de interés es el desarrollo cognitivo frente a una perspectiva centrada en el desarrollo humano?.

La escuela que hoy conocemos en América Latina tiene la edad del Estado Moderno. Desde su momento constitutivo a mediados del siglo XIX, las escuelas alcanzaban a una pequeña minoría de la población, pero desde sus orígenes el Estado dio claras señales de su interés por la escolarización universal y obligatoria del conjunto de la población infantil, meta que aún día no se ha logrado.

Los sistemas educativos tenían una racionalidad civilizadora explícita. De allí el carácter estratégico de estos como empresas, en las que coexisten diversas formas de exclusión escolar, constituyéndose en una escolarización que es al mismo tiempo masiva, desigual y jerarquizada. En ese sentido pregunta Tenti (2002) por la capacidad que tienen las instituciones escolares para construir subjetividades.

No se puede afirmar que exista un programa social explícito de constitución de subjetividades, sin embargo como lo afirma Guattari (2006) las sociedades contemporáneas de corte industrial se esfuerzan por agenciar modos de construcción de subjetividades individualizadas, a lo que la escuela

contribuye de manera muy eficaz sin pretender afirmar que sea el único equipamiento social para ello.

En el campo de la educación en tanto práctica social ocupa un lugar central el concepto de socialización y este remite al de producción de subjetividad. La teoría sociológica contemporánea asume la socialización como proceso que va de “lo social a lo individual” conformándose progresivamente una subjetividad. Quiere decir que no es exclusivamente un proceso que se le asigne a una sociedad que determina un individuo, tampoco a un proceso que se subsuma solamente a la interiorización de saberes, culturas, ideas, etc. La subjetividad entonces es la incorporación progresiva de aquellas cosas sociales que al interiorizarse toman la forma de valores, gustos, preferencias, inclinaciones, ideas, representaciones, afectos, emociones. Precizando la socialización de que se habla no separa al individuo de la sociedad, tampoco asume una existencia de la sociedad independiente del individuo y menos le otorga una primacía de aquella sobre este. Gran parte del supuesto educativo y pedagógico característico desde la segunda mitad del siglo XIX se basa en el supuesto precisamente que el individuo para su constitución depende de la influencia de factores externos por lo que se dedica a elaborar modelos que manipulando esos factores (instituciones, organizaciones, sistemas normativos) intentan incidir en la configuración de sujetos que se ajusten a esos modelos.

En este sentido, Elías (citado por Tenti 2002) afirma que la subjetividad no es pura interiorización de la exterioridad y que la socialización debe entenderse como un proceso bidireccional donde el agente social es al mismo tiempo construcción y constructor de la sociedad.

Según Bourdieu (1980) la socialización es un proceso ininterrumpido de constitución de un habitus o sistemas de estructuras cognitivas como motivadoras, lo que significa que este proceso es más complejo de lo que se

piensa, es un producto de la historia que nunca podrá ser reducido a una fórmula. El habitus es al mismo tiempo hexis, es decir la manera duradera de llevar el cuerpo, de hablar, de caminar, etc.; y también ethos o maneras de ser o de hacer objetivamente sistemáticas por lo tanto es el cuerpo el que aprende no solamente la mente o la memoria, el cuerpo tiene un lenguaje, se actúa con el cuerpo, se habla con el cuerpo, se manifiesta con el cuerpo, se expresa, por ejemplo respeto, sumisión, humildad, inseguridad, etc.

Por lo tanto la socialización como proceso de producción de subjetividad se sitúa en la cuestión por la construcción social del cuerpo, sin olvidar la base biológica que cada agente social tiene en tanto cuerpo construido (Tenti 2002).

El concepto de socialización ocupa un lugar central en la teoría sociológica y en la sociología de la educación y remite al tema general de la producción de la subjetividad. Su misma etimología está expresando una tesis: la de la primacía de la sociedad sobre el individuo. Este último es visto como un efecto o construcción "social". La socialización supone, implícitamente, que "lo social" es primordial, mientras que el sujeto es un derivado. En el sentido tradicional (y común) de la expresión se dice que un individuo se socializa cuando adquiere una lengua, una serie de normas y valores, va conformando una personalidad.

Foucault (1976) habla o se refiere a las disciplinas (psicología, pedagogía, etc.) como saberes tecnologías que aplicadas sistemáticamente a través de ciertas instituciones como la familia, la iglesia, la escuela, la cárcel el hospital, etc. para socializar, es decir para formar sujetos conforme a un proyecto hegemónico.

Hasta aquí se ha abordado el concepto de educación entendida como práctica social que tiene lugar en los diferentes ámbitos donde actúa el ser humano y de ahí la importancia de precisar el proceso de socialización más allá de una mera internalización de lo externo. Ahora se atenderá al concepto de pedagogía entendido como saber conocimiento en el sentido de Ramírez (2006) siguiendo la línea de Schön en la crítica que le hace a la racionalidad técnica. Como saber comporta el conjunto de nociones y representaciones que orienta la práctica social de los agentes educativos; como conocimiento connota la capacidad que tiene para orientar o reorientar las prácticas educativas a partir de la reflexión y la producción de los principios que regulan esas relaciones sociales y que afectan tanto las subjetividades individuales como las colectivas.

Quiere decir que la pedagogía abarca más que la reflexión sobre el campo de las mediaciones o de la enseñanza para centrarse en los órdenes simbólicos que estructuran y modifican la vida social, recupera el proceso de aprendizaje como eje central de la relación pedagógica entre los actores educativos por lo cual se centra en dar cuenta de las experiencias sociales, las prácticas y saberes cotidianos, los dispositivos utilizados para reestructurar y reorganizar las experiencias, las prácticas y los saberes; descentra el lenguaje como única mediación y tiene en cuenta los micro y macro entornos, la articulación de la práctica educativa con otras prácticas y saberes y la forma como estos se insertan en la vida social. La pedagogía es un proceso sistemático de recuperación, reflexión e investigación sobre las prácticas educativas.

La didáctica por su parte es reivindicada como un “conjunto de conocimientos metodológicos y técnicos referidos al enseñar y aprender de un saber” (Ramírez 2006); por lo tanto hace referencia a las formas de conocer y de aprender, a como se enseñan los conocimientos, a las estrategias y procedimientos que se utilizan para la enseñanza.

2.3 Las dimensiones de la pedagogía¹⁸

La pedagogía asumida desde el sentido de saber conocimiento sobre la práctica educativa y despojada de reduccionismos tanto instrumentales como didácticos comporta las siguientes dimensiones:

2.3.1 La dimensión hermenéutica: Rompe la connaturalidad de la práctica educativa comprendiendo y visibilizando sentidos y significados. Coloca al centro las relaciones de poder como construcción de la subjetividad.

2.3.2 La dimensión explicativa: Complementa la anterior. Su función es develar, esclarecer, explicar, mediante la crítica, los diversos dispositivos de mediación, control y de poder dispuestos en las prácticas educativas. Para ello se vale de la teoría crítica.

2.3.3 La dimensión ético-política: Es resultado de las dos anteriores. Es un redireccionamiento del sentido político, ideológico y ético de la práctica educativa. Expresa el compromiso social de la acción educativa.

2.3.4 La dimensión instrumental: Fundamenta las metodologías, estrategias y dispositivos de seguimiento a las prácticas educativas de acuerdo a la dimensión ética – política. Es el dispositivo fundamental para hacer coherente la teoría con la práctica.

¹⁸ Ramírez V., J. E. (2006). *Aproximación al concepto de pedagogía*. Módulo 1. Bogotá: UPN-CINDE, pp. 15-16.

2.3.5 La dimensión normativa: Regula, organiza y dispone, mediante las agencias del sistema educativo, el ejercicio educativo en las diferentes instituciones. Es la reglamentación de los centros de poder sobre la pedagogía para hacer más intencionados, eficientes y racionales los procesos educativos.

2.3.6 La dimensión investigativa y de sistematización: Expresa la capacidad de la práctica pedagógica, como práctica de saber, para generar conocimiento pedagógico.

2.4 Perspectivas pedagógicas

Hablar de las tendencias pedagógicas y educativas contemporáneas es situarse en un contexto de diálogo intercultural entre las elaboraciones específicas en las diferentes expresiones de lo local, lo regional, incluso de modelos propios en perspectiva de diálogo y encuentro con culturas pedagógicas de gran tradición como la alemana, la francesa y la anglosajona (Echeverri 2001). Este diálogo no toma la forma de pasiva de consumo o repetición sino de reelaboración y apropiación crítica, es decir leer las culturas en función de construir y reconstruir teorías y prácticas pedagógicas.

La pregunta que surge es por las tendencias que abren la posibilidad de o para operar esas lecturas, sobre las tendencias pedagógicas que en Colombia permitirían orientar un diálogo de esta naturaleza.

Echeverri (2001) estudia este tema en un lapso que va de 1975 a 2000 a partir de las investigaciones y debates múltiples que se dieron. El criterio de agrupamiento lo hace en relación con las preguntas que mueven u orientan los diferentes trabajos que toma como fuente: La subjetividad, las especificidades

del campo conceptual de la pedagogía y los motivos que dan para hablar hoy de la pedagogía.

En relación con las pedagogías que preguntan por la subjetividad, afirma Echeverri (2001) que son subsidiarias de las ciencias del espíritu. Consisten en analizar las condiciones para la creación de nuevas formas de subjetividad, centrándose en la dimensión estética, un poco cercanas a la aporte del Foucault en relación con el trabajo sobre sí mismo y a la relación con los otros. Concluye que esta búsqueda aún no es muy fructífera.

En cuanto a las que se preguntan por lo específico de la pedagogía, cuestionan los reordenamientos y la configuración de esos reordenamientos conceptuales, analíticos y categoriales que dan cuenta de la ruptura con una sociología de la educación al servicio del Estado y otra al servicio de esa planeación estatal. Lo específico está en que rompen con las disciplinas que le han servido de marco general a la tradición pedagógica. Una consecuencia de esta especificidad es la posibilidad de ir consolidando comunidad de investigadores en educación que se alejan de las tradicionales científicas y académicas, derivadas de las ciencias naturales como instancia para legitimar los trabajos de investigación. Es decir, que se va consolidando un campo específico de investigación en educación y pedagogía desde ellas mismas y que toman distancia con los intelectuales que investigan la educación y los maestros que trabajan en pedagogía.

Esta última categoría propuesta por Echeverri (2001), aglutina las investigaciones que responden a la pregunta del por qué es posible hablar hoy de pedagogía. Incluye trabajos que permiten establecer la historicidad de ese discurso dentro de prácticas pedagógicas específicas y dentro de un saber propio. Se entiende que el maestro tiene un saber propio que es el pedagógico independiente de los otros saberes que enseñe y de las otras interacciones que

tenga con la sociedad lo cual rompe con una imagen de maestro como receptor de teorías, conceptos, experiencias, políticas sino que reconoce que el maestro tiene un mundo y una historia además de una práctica. Agrupa los trabajos que tienen como problemática central discutir el problema del ser del maestro y de cómo es posible pensar la posibilidad de una conceptualización autónoma de la pedagogía sin olvidar el diálogo intercultural.

2.5 Hacia una pedagogía de la subjetividad corporal

“La pedagogía de los monstruos recorre a los monstruos para mostrar que el proceso de formación de la subjetividad es mucho más complicado de lo que nos hacen creer los presupuestos sobre el sujeto que constituyen el núcleo de las teorías pedagógicas”.

(Da Silva, 2000: 5, citado por Planella, 2006: 148)

Se retoma esta categoría desde Planella (2006), quien sitúa al sujeto pedagógico en el centro de la acción pedagógica y, plantea una pedagogía que se estructura a partir de currículos corporales abiertos.

Desde esta perspectiva, se asume a la persona como actor protagónico en la construcción de su propia corporeidad, *“encarnar el cuerpo con libertad”*. En este proceso de incorporación o *“interiorización de la vida social a través del cuerpo”*, se aprende a través de todos los sentidos y de la afectividad, por consiguiente, no se privilegian solamente los aprendizajes mediados por la conciencia y el lenguaje (Planella, 2006).

Para abordar la comprensión de una pedagogía del cuerpo que permita dirigir la configuración de sujetos singulares, emancipados, concientes y actuantes de sus derechos inmanentes como personas y que, por consiguiente,

que se expresen activamente en lo público como lugar de co-construcción de nuevos escenarios para la práctica de la civilidad y la democracia, pero también en lo privado, desde el respeto a la diferencia y al ejercicio del diálogo y la toma de decisiones concertadas, se requiere partir de los siguientes supuestos:

El cuerpo es una construcción sociocultural (perspectiva fenomenológica interdisciplinar), tal como lo propone Planella (2006) y quedó expuesto en el capítulo anterior.

Los ámbitos de socialización son múltiples y se expresan tanto en lo público como en lo privado: ámbito educativo – familiar; ámbito escolar, político, laboral, religioso, de pares, de los medios de comunicación.

La socialización es un proceso de producción de subjetividad y se sitúa en la cuestión por la construcción social del cuerpo, sin olvidar la base biológica que cada agente social tiene en tanto cuerpo construido (Tenti, 2002).

Implica, mirar cómo se constituye la subjetividad, a través de qué dispositivos de regulación, de relaciones de poder sobre el cuerpo, de disciplinamiento. También preguntarse por las representaciones y prácticas sociales sobre el cuerpo, las relaciones de género, la ética, la inscripción en el sistema de valores de determinada sociedad.

Resignificar para empoderar (poder desde adentro) el cuerpo–sujeto y el cuerpo-social, visibilizando y potenciando las formas de resistencia, el autoreconocimiento, el autoconcepto, la autoaceptación, la autoimagen, la resiliencia y la incidencia en las políticas públicas¹⁹.

¹⁹Las políticas públicas deberán estar más articuladas con los otros ámbitos de la vida de las personas, en especial, la familia y el mundo del trabajo y de la vida de las poblaciones.

No se puede pretender controlar todo el proceso de conformación de las subjetividades. Sería iluso creer que es posible planificar todas las experiencias vitales de los seres humanos (Tenti, 2002).

Educar a través del cuerpo pasa por tensionar el cuerpo visible (externo) y el invisible (interno) a través del movimiento de la danza libre, espontánea, que permite múltiples posibilidades de expresión de metáforas, imaginarios, vivencias, pero que, al mismo tiempo, genera transformaciones en orden a la constitución de sujetos más allá de su objetivación - cosificación.

2.6 Dispositivos pedagógicos

Los dispositivos pedagógicos, como dice Bernstein (2000: 37), son modos de implementación, procedimientos que contribuyen al control simbólico, por lo tanto, es ingenuo pensar que puedan ser neutros.

Sin embargo, este no es el punto central, sino su lugar en la relación y en la comunicación pedagógica. Por lo tanto, la pregunta hay que orientarla hacia el sentido, hacia la intencionalidad de esa comunicación, de esa relación. Es decir, la mediación que establece en los procesos de constitución de sujetos. El cuestionamiento por el tipo específico de subjetividad que se pretende instalar.

2.6.1 Los dispositivos

Los dispositivos son arreglos organizativos del tiempo, el espacio, las relaciones y los propósitos para facilitar la emergencia y el desarrollo de movimientos instituyentes (Fernández, 1994).

Por su parte, para Foucault (1979), quien fue uno de los primeros que abordó la sistematización de esta temática, son un conjunto de reglas para apropiarse de otros discursos, distribuirlos, recontextualizarlos y evaluarlos.

Estos reglas son: de *distribución* en tanto demarcan lo que es pensable e impensable, según las diferenciaciones sociales, por lo que se establece una brecha artificial que permite regular y administrar la producción, circulación y conservación de los conocimientos. Las reglas de *evaluación* son aquellas que determinan los criterios por los cuales se rigen u orientan las prácticas pedagógicas. Por su parte, las de *recontextualización*, son las que asumen los procesos de regulación de la construcción del discurso pedagógico a partir de los discursos disciplinares que se transmiten en la enseñanza, presentándolos en el contexto de lo pedagógico.

Estos discursos pedagógicos recontextualizados se caracterizan por regular lo que se puede decir, quién lo puede hacer y cómo debe hacerlo, en el ámbito educativo. De esta forma, va produciendo un orden social. Además, es un discurso instruccional porque genera un orden discursivo que organiza los modos como se transmiten los conocimientos y las capacidades que se espera desarrollar en los educandos.

Para Bernstein (1994), los dispositivos pedagógicos se refieren a la gramática inherente al discurso pedagógico. Consisten en un conjunto de reglas para la realización de formas específicas de conciencia: distribución, recontextualización y evaluación, ordenadas jerárquicamente

Por consiguiente, es un regulador simbólico de la conciencia. Una condición para la producción, reproducción y transferencia de la cultura en las sociedades.

Tradicionalmente, los dispositivos se han utilizado para uniformar fundamentándose en la lógica de la razón instrumental. Los más usados son: las temáticas, los enfoques, los modos de accionar y el currículo

Aquí se propone asumir el dispositivo pedagógico como una práctica social y cultural, como vivencia, como quehacer permanente, como sumatoria de experiencias. Reconocer su carácter no neutral y asumirlo críticamente para emancipar y transformar el sujeto.

La hipótesis es desescolarizar, desinstitucionalizar los procesos educativos, para incluir por medio de la participación, la comunicación, la planeación, la gestión, la transformación de las realidades y del proyecto de vida, la satisfacción de las necesidades fundamentales, el crecimiento permanente de la calidad de vida y la participación en la formulación de las políticas públicas.

En consecuencia, los dispositivos pedagógicos que se propongan deben tener una finalidad para la emancipación del sujeto, para resignificar en la vía de empoderar, para generar el poder desde dentro, la *askesis* liberadora (como diría Foucault), el ejercicio de autonomía y, para reconstruir y construir realidades. En este sentido, se presentan los dispositivos que fueron propuestos y se vienen implementando en un programa de formación de facilitadores para desarrollar procesos de educación de jóvenes y adultos que adelanta la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD en cooperación con el Consejo Noruego para Refugiados, en algunos municipios del país.

En concordancia con los ejes que transversalizan la propuesta educativa referida, se consideran los siguientes:

Eje socioafectivo: visibilización del **cuerpo-sujeto**, a través de un proceso de autorreconocimiento de sus permanencias, resistencias y transformaciones. Mediante expresiones no verbales (preferentemente) y verbales el cuerpo a partir del cuerpo en movimiento (Planella, 2006) en la danza conciente (libre, espontánea), la recreación de metáforas corporales, las asociaciones entre imágenes – relatos y la autobiografía.

Eje sociopolítico: visibilización del **cuerpo político - social**, mediante la recreación de los imaginarios, expresados a través del cuerpo, de lo público, los derechos, la diferencia, el diálogo.

Eje sociocultural: visibilización del **cuerpo simbólico**, en tanto: cuerpo-territorio (lo propio, lo privado, lo íntimo), cuerpo-trascendente (lo sagrado), cuerpo-salud (el cuidado), cuerpo-ético-político (lo bello, lo permitido, lo posible), escenificando desde libretos inconclusos, abiertos e inacabados, los mitos, ritos y leyendas como meta-relatos que vehiculizan modos de ser, estar, actuar, valorar, conocer y relacionarse en el mundo de la vida.

El lugar del cuerpo, desde esta perspectiva monista, integradora, holística, es el del cuerpo como pretexto, como contexto y como texto para ser leído, expresado, interpretado e, incluso, interpelado, mediante una hermenéutica del cuerpo simbólico.

También pueden considerarse otros dispositivos pedagógicos empleados en el programa de formación tanto de facilitadores como de alfabetizados: el currículo contextualizado, el diálogo de saberes, el aprendizaje por proyectos (que propicia la transformación del proyecto de vida y el desarrollo del pensamiento anticipatorio, crítico y estratégico).

CAPÍTULO 3

El abordaje metodológico sobre el cuerpo y la pedagogía

Como se ha dicho, son varias las posturas, incluso antagónicas, respecto a la concepción de cuerpo y la pedagogía misma. Coexisten y han coexistido en los diferentes periodos históricos diversas concepciones sobre el sujeto, el cuerpo y, por supuesto respecto a la pedagogía. Se han resaltado en este trabajo, las tensiones propias de la modernidad y la posmodernidad en relación con estos temas. Entonces habría que preguntarse: ¿Cuál de esas posiciones se acerca más al requerimiento del momento actual? ¿Podrá una u otra, por sí misma, dar respuesta a la fragmentación a la que se ha sometido al cuerpo y las concepciones sobre la pedagogía que desde allí se derivan? Lo que se ha visto, en este recorrido por el cuerpo y la pedagogía, es que no hay una respuesta unívoca al respecto y que, por el contrario, algunas se quedan cortas, no representan las necesidades de la realidad personal y social del momento, la racionalidad de estos tiempos se quedó estrecha, por lo que es necesario repensar tanto pedagogía y cuerpo a partir de nuevos paradigmas, de otras miradas más amplias y holísticas.

Cobra importancia en este sentido, Planella (2002), quien sitúa al cuerpo en el discurso pedagógico, en relación estrecha y fuerte con las prácticas educativas, que permitirían al cuerpo asumir su propio escenario y protagonismo tanto en la manera de pensarse en la pedagogía, concretizada en los actos educativos. Encontrar las estrategias de educar desde los cuerpos, teniendo una perspectiva pluridimensional, simbólica y lejana del reduccionismo a la concepción física.

En este universo complejo y polisémico, más cuando se trata de abocar el conocimiento de la construcción del cuerpo y el lugar que en ella tiene o pueda tener la pedagogía (en tanto reflexión y praxis de las prácticas

educativas), es importante hacer algunas precisiones epistemológicas frente al lugar desde donde los autores de este trabajo se sustentan para entender los diferentes discursos elaborados sobre los temas motivo de la indagación.

Ya se ha visto que el tema del cuerpo es cada vez más, objeto central de las ciencias sociales, pero como lo señala Planella (2006), la heterogeneidad y ambigüedad en las aproximaciones es bastante notoria, no obstante, reconoce algunas convergencias epistemológicas²⁰. Para el caso de las comprensiones que emergieron de los documentos consultados, la consideración del cuerpo (igual que de la pedagogía) como construcción social que se inserta en entramados culturales y en cada sociedad y momento histórico, marca ya una primera apuesta paradigmática que anuncia un distanciamiento con el positivismo (tradicionalmente centrado en el biologicismo para conocer y tratar el cuerpo y, en el reduccionismo instrumental de la pedagogía).

Además, asumir la mirada comprensiva desde el construccionismo social implica un enfoque hermenéutico para interpretar y reconstruir los diferentes discursos elaborados sobre el cuerpo y la pedagogía. Por lo tanto, se asumieron otras coordenadas más allá del análisis meramente lineal de las fuentes consultadas para este trabajo, para situarse en una hermenéutica de las formas de construcción del cuerpo y la pedagogía que da lugar a la expresión de las múltiples narrativas y visiones de mundo que configuran el universo de sentido que comportan estos conceptos. En consecuencia, no se trató de un análisis lingüístico de los textos seleccionados (sin pretender demeritar su importancia) sino de dar cuenta de sus contenidos, del *“conjunto de sentido del cual el mismo texto hace parte, ...de un proceso en el que lo que cuenta es lo*

²⁰ Planella (2006: 29) señala cuatro puntos que convergen para una epistemología del cuerpo: el cuerpo es una “ficción”, no es algo que viene dado de forma natural sino que es construido social y culturalmente. Es constitutivo de la persona, por lo tanto es unidad. Como eje central de las ciencias sociales, exige un abordaje interdisciplinar. Cada vez más, es asumido desde su positividad.

que dice, y muy secundariamente quién lo dice o cómo lo dice” (Herrera, 2007: 46).

Con esta intencionalidad se adelantó el proceso de indagación a partir de la investigación documental que permitió una mirada crítica y propositiva partiendo de los discursos de los estudiosos del tema desde donde se pueden construir nuevos discursos, comprensiones y prácticas; es decir que enriquece el corpus teórico en las concepciones pedagógicas y en las quehaceres educativos.

3.1 Aspectos teóricos y metodológicos de la investigación.

Morales (2000) plantea que la investigación documental es un elemento fundamental para quienes se dedican a la academia en la universidad, pues han de adelantar actividades investigativas que permitan producir conocimiento, conocer e interpretar la realidad. Que por supuesto no se detiene en los resultados de la indagación sino que prosigue hasta por lo menos la divulgación de los resultados en cualquiera de sus formas: artículos, tesis, trabajos de grado, informes y demás formatos que le den utilidad.

¿Qué se entiende por investigación documental?. Alfonso (1995), citado por Morales (2000: 4) dice que: *“La investigación documental es un procedimiento científico, un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información o datos en torno a un determinado tema. Al igual que otros tipos de investigación, éste es conducente a la construcción de conocimientos”.*

En investigación documental se recurre esencialmente a documentos que devienen de investigaciones, reflexiones teóricas, que son la base teórica

del objeto de investigación, y el conocimiento es construido a partir de la lectura de los textos, su análisis, reflexión e interpretación de estos conocimientos. Afirma Morales (2000: 4), citando a Alonso (1995):

“En dicho proceso se vive la lectura y la escritura como procesos de construcción de significados, vistos en su función social. En cuanto a la lectura, se tiene la posibilidad de elegir los textos que se desean leer y aquéllos que son pertinentes y significativos para las investigaciones. No se persigue un significado único; se busca la construcción de la propia comprensión del texto, la explicación de la realidad a la que se hace referencia. La lectura es, en este sentido, un instrumento de descubrimiento, de investigación, de esparcimiento y de aprendizaje; por lo tanto, es fundamental para el desarrollo de los proyectos”.

Este modelo de investigación, al igual que otras, exige rigurosidad tanto en la selección documental pertinente como en los procedimientos para organizar, analizar e interpretar esos datos de tal forma que logren cumplir con el objetivo propuesto en la indagación.

3.2 Pasos para la indagación

Indagar es un proceso metodológico ordenado con lógica y sentido, por tal razón Vásquez (2007: 1) recomiendan:

“una serie de pasos para desarrollar la investigación documental y hacer de ésta un proceso más eficiente, conducente a resultados exitosos. Debe considerarse, sin embargo, que dicho procedimiento no implica la prescripción de pasos rígidos; representa un proceso que ha sido ampliamente utilizado por investigadores de distintas áreas y ha ofrecido

resultados exitosos”.

Dichos pasos entonces, tienen que ver con todo el proceso de investigación que inicia con la concepción de la idea misma de lo que se va a investigar; continúa con la definición de los criterios de selección de las fuentes documentales; prosigue con la primera clasificación de los documentos fuente; luego con la selección de los documentos relacionados con el motivo de la indagación; así mismo con la selección de los fragmentos textuales pertinentes; también con el tamizaje de los fragmentos seleccionados y la elaboración de listas y mezclas de los descriptores; de igual forma con el tejido de relaciones e identificación de categorías emergentes; y por último con la recuperación de la información base y la concreción de los hallazgos. Procedimiento que se llevó a cabo teniendo en cuenta la ruta metodológica recomendada por Vásquez (2007) para la construcción de categorías, y que se describen, etapa por etapa, a continuación.

3.2.1 Definición de los criterios de selección de las fuentes documentales

El primer momento tuvo que ver con la definición de los criterios de selección de los textos pertinentes para la investigación. Por lo tanto, había que escoger aquellos autores cuyas narrativas tuviesen pertinencia y se articularan con el motivo de la indagación sobre la relación que se establece entre la pedagogía y el cuerpo. Se consideraron como criterios, tener en cuenta aquellos autores que han escrito respecto al significado asignado al cuerpo en la escuela; también sobre los conceptos de cuerpo construido desde diferentes disciplinas; además, aquellos cuyos temas giran en torno a la pedagogía del cuerpo, aunque ese no sea su propósito principal; así mismo, a quienes teniendo una mirada holística sobre el tema, proponen alternativas políticas y culturales respecto a los actos educativos que se ejercen sobre el cuerpo, que tradicionalmente han sido de corte coercitivo.

3.2.2 Primera clasificación de los documentos fuente.

Del cúmulo de textos y autores que fueron rastreados minuciosamente se procedió al primer tamizaje, para dejar solo aquellos que interesaran a la investigación, por tanto se procedió a realizar la primera clasificación teniendo en cuenta los criterios, que tal como se dijo, apuntan a su pertinencia con la temática de indagación; así que se seleccionaron, en un primer momento, 31 textos que fueron revisados de manera más detenida con el fin de precisar que tuviesen relación estrecha con los intereses de la investigación.

3.2.3 Selección de los documentos relacionados con el motivo de la indagación.

Una vez hecha esta selección y revisión, uno a uno, de las 31 fuentes iniciales, de tal manera que se refinara la pertinencia con lo que se deseaba investigar, se realizó un segundo tamizaje quedando 15 de los anteriormente seleccionados que cumplían con los requisitos establecidos en los criterios. A esos 15 títulos se les asignó una nomenclatura de identificación (1, 2, 3,..) que fue de utilidad al momento de tener que realizar la fragmentación textual, la categorización, el ordenamiento, el análisis y la interpretación de los datos, como de la narrativa misma de los hallazgos. Autores y textos que por orden numérico fueron trasladados a la Matriz: Autores, fragmentos textuales y predicados (ver Matriz 1).

3.2.4 Selección de los fragmentos textuales pertinentes.

La etapa denominada selección de los fragmentos textuales pertinentes consistió en extraer y llevar a la columna de la Matriz 1 correspondiente a “textos – descriptores”, aquellos contenidos significativos que aportaban al

trabajo de investigación. Es decir, aparece la cita literal del autor con referencia a la indagación, como por ejemplo: *“Y no podemos perder de vista que el diálogo pedagógico no es aquí un acto de habla, sino un intercambio simbólico encaminado, intencionalmente o no, al mutuo entendimiento”* (Sapir, 1949). (Ver Matriz 1).

3.2.5 Tamizaje de los fragmentos seleccionados.

La etapa número cinco consistió en realizar un tamizaje de los segmentos textuales seleccionados. De cada uno de los contenidos inscritos en la columna denominada “texto – descriptores” de la Matriz 1, se resaltaron en negrilla las ideas centrales de cada fragmento textual, es decir, aquellas que tenían mayor relación con el motivo de la indagación, para ser llevadas a la columna “predicados”. Así, se fue concretando y focalizando aquello que el texto le aporta a la intencionalidad investigativa y que posteriormente sirvió para consolidar la Matriz “Listado y mezclas de los descriptores”.

3.2.6 Elaboración de listas y mezclas de los descriptores.

Como cada vez se ha de ajustar mucho más la información recogida, así como buscar la interrelación y confluencias que pueda existir entre los diferentes predicados de los varios autores consultados, se elaboró para este efecto la listado de mezclas de los predicados. Esta información se recogió en la Matriz denominada “Listado y mezcla de los descriptores”. Es decir, que en este momento de lo metodológico los predicados resultantes fueron organizados en listas y luego agrupados o mezclados según la afinidad entre ellos mismos. Atendiendo a la relación entre pedagogía y cuerpo, aunque cada uno manteniendo su propia identidad desde los aportes de sus respectivas y

diversas fuentes de tal forma que enriquecieron la investigación al ofrecer una mirada variada y compleja sobre los conceptos a indagar (Ver Matriz 2).

3.2.7 Tejido de relaciones e identificación de categorías emergentes.

De la lista y mezcla de los descriptores se fueron tejiendo las relaciones entre los términos o predicados y los conceptos motivo de esta investigación. Estas relaciones fueron configurando las diferentes categorías que emergieron. Además, se fueron determinando tendencias que identificadas y precisadas, empezaron a dibujar los respectivos campos semánticos para cada una de las interrelaciones.

Así, fueron apareciendo variados niveles o subcategorías, como resultado de los diferentes sentidos asignados a la relación pedagogía y cuerpo, manteniendo la coherencia con el objetivo de la investigación. De esta forma, surgieron unas primeras categorías como fueron: cuerpo simbólico, cuerpo inacabado, cuerpo político, cuerpo físico – biológico, cuerpo expresivo, cuerpo ético – estético, cuerpo sujeto, cuerpo social.

Estas categorías fueron relacionadas con otro elemento fundamental planteado en la investigación y que mantiene una estrecha y necesaria conexión con el cuerpo como es la pedagogía, así que de esta relación se establecieron las categorías centrales que interrelacionan lo pedagógico y el cuerpo y que se denominaron como: pedagogía y cuerpo simbólico, pedagogía y cuerpo inacabado, pedagogía y cuerpo político, pedagogía y cuerpo físico – biológico, pedagogía y cuerpo expresivo, pedagogía y cuerpo ético – estético, pedagogía y cuerpo sujeto, cuerpo social.

Estas categorías, a su vez, sugirieron la posibilidad de unas nuevas mezclas coherentes con la investigación, organizadas en las combinaciones (ver Matriz 2):

Pedagogía y cuerpo simbólico – cuerpo inacabado.

Pedagogía y cuerpo político – cuerpo físico biológico.

Pedagogía y cuerpo expresivo – cuerpo ético estético.

Pedagogía y cuerpo sujeto - cuerpo social.

3.2.8 Recuperación de la información base.

En la octava etapa, siguiendo las recomendaciones metodológicas de Vásquez (207), se volvió sobre los pasos, es decir, recuperar la información inicial, regresar a las fuentes, y más exactamente a los apartados que remitían a las categorías que fueron encontradas y organizadas en el proceso clasificatorio, para realizar la redacción de los hallazgos y realizar la correspondiente interpretación y, por supuesto, comprensiones. Se trata entonces, de poner a dialogar estas mezclas entre sí, profundizar en y desde sus correspondientes sentidos y, por supuesto, que entraran en diálogo con otros autores.

3.2.9 Concreción de los hallazgos.

Como anota Alfonso (1995), citado por Morales (2000):

“La escritura, al igual que la lectura, está presente permanentemente en el desarrollo de los proyectos. En este proceso, escribir es construir significados, es compartir, por escrito, el producto de la indagación, las reflexiones, observaciones, vivencias, lecturas, entre otras. Se escribe con propósitos claros y para una audiencia real. Por lo general, se

escribe para compartir con otros, los estudiantes que consultarán en la biblioteca el resultado de sus indagaciones, los pares o la comunidad académica en general”.

Por tanto, la etapa nueve tiene su concreción y expresión en el siguiente apartado de este trabajo con el propósito de poner en el escenario de lo público el producto de la investigación, mostrar sus resultados, las reflexiones y los aportes para la construcción de unas nuevas realidades individuales y sociales.

CAPÍTULO 4

Discusiones y reflexiones sobre los hallazgos

Como se ha expresado en los capítulos anteriores de este trabajo, y específicamente en sus objetivos, se busca conocer y comprender, mediante la indagación documental y el análisis hermenéutico en torno al cuerpo teórico desarrollado en el contexto nacional e internacional a lo largo de la última década, la relación que se viene dando entre pedagogía y cuerpo, lo cual permitirá dilucidar concepciones diferentes, institucionalizadas y no institucionalizadas, que han marcado decididamente el modelamiento del sujeto a través de las más variadas interacciones en los espacios educativos por los que deviene el individuo desde mucho antes de nacer.

Con este propósito, se revisaron autores que han venido trajinando alrededor de esta temática, como: Merleau-Ponty, M, Sonia López y Clara Lourdes Peña, Bourdieu, P, Carmen Emilia García Gutiérrez y Sandra Maryory Pulido Quintero, Benjamín Díaz Leal, Jordi Planella (2005 – 2006), Elina Matoso, Carlos Rojas Reyes, Cristian Candía Baeza (2008), Carmen Emilia García Gutiérrez y Sandra Maryory Pulido Quintero (1984), León Jaime Urrego Duque, William Moreno, Manuel Alejandro Prada y Alexander Ruiz Silva, Jairo Gómez Esteban, Gloria Mercedes Ortiz, Luz Marina Echeverría (2006), Feher, M., Naddaff, R., y Tazi, N. (Eds.). (1990, Foucault, M. (1975 - 1986 – 1992b), García R, L. E. (1996), Guattari, F., y Rolnik, S. (2006), Le Breton, D. (1995), Márquez F., Á. (2003), Merleau-Ponty, Maurice (1962), Pedraza, Z. (2003), Porter, R. (1996), Ramírez Velásquez, Jorge Enrique. (2006), Sánchez López, A.M. (2008), Tenti, E. (2002), Turner S., B. (1994), Varela, F. J., Evan, T., y Eleanor, R. (1992), Vidal, R. (2004), Wallerstein, Inmanuel. (2001).

4.1 Pedagogía y cuerpo simbólico – cuerpo inacabado

Trabajos como el de Berger y Luckmann (1988) y posteriormente el de Burr (1997) refieren a los procesos de construcción social de la realidad y entre esta construcción la individual y social de las personas; significa entonces que el cuerpo, como realidad, es socialmente construido, lo cual tiene implicaciones importantes pues permite ampliar su estudio, pensarlo y comprenderlo no ya desde factores exclusivamente biologicistas y desde allí se piensa y practica su modelamiento.

Según Le Breton, *“[n]o importa dónde hayamos nacido, o las condiciones sociales de los padres, el niño está originariamente dispuesto a interiorizar y a reproducir los rasgos físicos particulares de cualquier sociedad humana”* (Le Breton, 2002: 8).

Desde el nacimiento, el ser humano está inmerso en contextos de socialización en los cuales percibe y vive las construcciones culturales ya determinadas, y va haciendo suyos los patrones de comportamiento y pensamiento propios del medio en el que se encuentra. Este proceso de socialización es una constante de la condición social del ser humano, que pasa por momentos decisivos en la infancia y en la adolescencia, en las cuales construye su interrelación con el espacio y con los actores que lo rodean, aprendiendo de ellos los códigos propios de las actividades perceptivas, pero también la expresión de los sentimientos, las convenciones de los ritos de interacción, gestuales y expresivos, la puesta en escena de la apariencia, los juegos sutiles de la seducción, las técnicas corporales, el entrenamiento físico, la relación con el sufrimiento y el dolor, etc. (cf. Le Breton, 2002: 7)

La existencia es, en primer término, corporal, tocar, oír, probar, oler, ver, en conjunto son los sentidos los que captan el mundo que rodea al sujeto y le permiten estar inmerso en el cotidiano, todo se entreteje en el cuerpo, desde las cosas más triviales, a las más importantes, de lo público, a lo privado, desde la política, a la religión, desde las ideologías, a las relaciones socio-económicas, todas las posibles vivencias que pueda tener un ser humano cruzan el cuerpo (cf. Le Breton, 2002: 7).

Esta concepción del cuerpo como construcción social lleva a que se piense el cuerpo no solamente como un conjunto de expresiones objetivas, sino también, como lo dijera Jordi Planella (2002), citando a Detrez, como un conjunto de connotaciones simbólicas que son las que nos permiten hablar del cuerpo como palabra, del cuerpo como mensaje y de la hermenéutica del cuerpo.

Ese cuerpo socialmente construido desde las diferentes instancias de lo privado y lo público, de lo familiar a lo grupal, y que se expresa por sí mismo permite implementar o pensar en una hermenéutica propia del cuerpo, que dará paso a una hermenéutica pedagógica del cuerpo, según el mismo Planella (2002). Una pedagogía que en el pensar del cuerpo le permitirá encontrarse a sí mismo de una manera más genuina, aportará en su construcción y a que ese cuerpo se sienta estar mejor.

Sin embargo, la racionalidad fuerte en la escuela es la de concebir un cuerpo fragmentado y acabado, lo que de plano excluye cualquier perspectiva que tenga que ver con un cuerpo en el que participen él mismo y su entorno con el cual se relaciona en su construcción. En este sentido, las concepciones del cuerpo en ese ámbito, quedarían más del lado del Körper que lo considera dócil y que puede ser objetivado fácilmente, que del Leib que lo concibe como un cuerpo – sujeto – intencional.

Para Le Bretón (1995) el cuerpo no solo encarnará la dimensión física sino que indispensablemente su dimensión simbólica; cada cuerpo revelará su propia historia de vida, su cultura que ha anclado y naturalizado, la cual actuará en los espacios de su interioridad como en sus relaciones con los demás miembros de sus grupos cercanos. Al respecto afirmará Matoso (2005) que *“un punto de partida es considerar “[el] cuerpo como el lugar de anclaje de los atravesamientos personales, históricos, filosóficos, económicos, políticos, educativos, artísticos, psicológicos físicos, culturales”*

Por ser el cuerpo una producción dialéctica individuo – sociedad se puede afirmar que cada situado histórico y época ha tenido su propia representación de cuerpo. Matoso (2005) citando a Maisonneuve y Bruchon-Schweitzer, (1985): *“Según la manera en que una sociedad plantee el problema de la vida y de la muerte, del trabajo y de las fiestas, según la idea que ella se forje de la naturaleza del hombre y de su destino, según el valor que asigne al placer y al saber, el cuerpo será evaluado, tratado y representado diferentemente”.*

No ha sido la misma representación del cuerpo que se dio en la edad premoderna a la que se ha dado en la modernidad con respecto al cuerpo. A manera de ejemplo en el periodo histórico denominado premoderno, regido por explicaciones de la realidad fundamentadas desde el terreno de lo mágico animista (García, 1996), de lo mítico religioso, rivalizan dos concepciones antagónicas del cuerpo: una positiva que se expresa en el cultivo, en el culto al cuerpo y, por el contrario, otra que referencia al cuerpo corrupto, visión negativa que propende por el cultivo del alma.

En lo que tiene que ver con el cuerpo, la modernidad dio gran relevancia a lo biológico, al estudio de las partes, los órganos. Sin embargo, esto

constituyó un gran avance porque se descubrió que el cuerpo existía. Un cuerpo que incomodaba a la persona pues la categoría de racionalidad se le atribuía al alma; alma y cuerpo se asumieron como contrarios. Para Descartes, en la relación dual cuerpo – alma, el alma era la más importante pues en ella reside el pensamiento. Porter (1996: 256) señaló al respecto.

A estas alturas es necesario decir que se han establecido dos categorías que precisarán y diferenciarán el esquema de lo biológico y el de la construcción social respecto al cuerpo: dos enunciados que sin embargo no son excluyentes, se trata de la categoría corporeidad para referir al organismo vivo y la categoría corporalidad para enunciar la conformación social de la corporeidad (Rojas Reyes C. 2001).

Al dotar de una base sólida que permitiera pensar la emergencia de los sujetos, se avanzó en el orden de la reflexión ontológica, como lo dice Rojas (2001), quien afirma que: *“La categoría de cuerpo vino a reemplazar a la de materia, que correspondía a otro desarrollo de la ciencia y a otro tipo de debates –como materialismo e idealismo-, que en el transcurso de nuestro siglo se habían alterado sustancialmente”*.

Teniendo en cuenta lo anterior, se podría llegar a pensar que se deberían utilizar, según las circunstancias cada una de las categorías antes enunciadas, aunque a lo mejor habría que reunir las ambas en el término cuerpo como connotación de éstas, pues se podría estar entrando al juego del desmembramiento que se desea superar, del dualismo que se cree superado. Más aún si se consideran las palabras de Díaz (2007: 67) cuando anota que: *“El cuerpo es el que media el encuentro, en él se concretan las relaciones sociales a partir de lo que denominamos «encarnación del cuerpo del individuo » en su cultura”*.

Esto último nos lleva a pensar que el cuerpo es el lugar y medio de aprendizaje de la persona, es la persona misma. Lo cual igualmente remite a que será necesario generar unas reflexiones de lo pedagógico acorde con esta nueva realidad y necesidad como es la educación del cuerpo a partir de una nueva perspectiva, si se quiere de un nuevo paradigma donde lo simbólico esté fuertemente presente; esto lleva a que pensar una educación simbólica del cuerpo que parte de una perspectiva holística.

Planella Jordi (2005: 25) al respecto referirá: *“El imperativo pasa también por partir de la perspectiva holística del educando en la cual la mente no esté separada del cuerpo, sino que ambas se interrelacionan, y donde es necesario pensar en la educación simbólica del cuerpo”*. Será por tanto pensar en la relación cuerpo – pedagogía desde una dimensión simbólica, el cuerpo como espacio central de la escenografía de la persona.

Esta formación se habrá de considerar como un intercambio comunicativo, el diálogo pedagógico ha de ser un intercambio simbólico para el entendimiento mutuo. Merleau-Ponty (1962: 85), citando a Sapir (1949) dice que: *“no podemos perder de vista que el diálogo pedagógico no es aquí un acto de habla, sino un intercambio simbólico encaminado, intencionalmente o no, al mutuo entendimiento”*. Como se recordará se dijo que el cuerpo encarnaba el legado cultural de su tiempo, entonces la pedagogía ha de encontrar el sentido de las encarnaciones en los intercambios verbales y no verbales.

En una práctica pedagógica, es indispensable que afloren los símbolos que los cuerpos de los educandos pueden transmitir dada la connotación simbólica del cuerpo. *“No se trata sólo de «lucir» la anatomía corporal, sino de dejar aflorar los símbolos que los cuerpos pueden llegar a transmitir”* (Planella, 2005: 32). Pues el cuerpo simbólico dice, comunica, subjetiva; se trata de

reconocer el cuerpo del educando como actor principal del proceso educativo. Para ello es menester que se establezca al interior del corpus educativo nuevos lenguajes para la producción de sentido; según Matoso (2007: 95) es necesario diseñar: *“Nuevos lenguajes como posibilidad de instalarse en otro lugar, dar entrada a otras lógicas de producción de sentido, dentro del corpus educativo”*.

Se trata de educar desde el cuerpo para que la persona comunique a través de su cuerpo lo que es vital para ella. Por tanto se han de tener en cuenta nuevos lenguajes para lo producción de sentido teniendo en cuenta que la corporeidad es un territorio escénico que expresa la escenificación de lo social en el espacio escolar.

“Se plantea la posibilidad de un artefacto decodificador de los lenguajes del cuerpo. Hablamos de un instrumento que se detenga en la comunicación verbal y no-verbal, en los ejercicios que se practiquen con el cuerpo para intentar captar la intensidad y la dosificación del ejercicio, en la fuerza del labrado.

La "representación dramática" expresa la escenificación de lo social en el espacio escolar, y el lector capta la energía que allí se invierte; lee el cuerpo, lee las instalaciones temporal-espaciales o las parafernalias del orden escolar, lee los despliegues disciplinarios, que se acompañan de señales, de ruidos, de castigos y de caricias; de condecoraciones y de promociones; de juegos, de lúdica y de teatralización laboral, eclesial, deportiva, cívica y sexual”. (Moreno. W. 2005: 7).

La expresión de lo vital en el cuerpo de las personas se encuentra en los variados espacios de su historia como mitos, creencias, metáforas corporales, rituales; con los cuales manifiestan su resistencia o su estado de adaptación. Citando a McLaren (1998, pp. 53-62), Moreno (2005: 8) anuncia que: *“El cuerpo pretendido se deja leer, mediante este tipo de instrumentos, en nuestros*

mitos y en nuestras creencias, en nuestras metáforas corporales, en los rituales que propiciamos o en los rituales que hacen los propios escolares, como también los profesores y las profesoras; unos y otras en sus ejercicios de resistencia y de acomodación”.

Por tanto, hay que permitir que el educando no solo se exprese desde estos lugares, sino que ellos contribuyan a la comprensión de los diferentes estados de sus educandos, de sus significaciones y simbolizaciones que, por supuesto, sobrepasa el discurso de la racionalidad lineal que le atribuye al intelecto el único espacio de expresión escolar. Que el educando se narre, comunique a través de su cuerpo como un acto intersubjetivo, que el contar y contarse a sí mismo se convierta en un acto de visibilidad; que en los errores y equivocaciones se construya pues lo pedagógico solo adquirirá significado a plenitud en el campo de la experiencia. A propósito apuntan Prada y Ruiz (2003: 27):

“En la recuperación de lo propio y lo extraño como constituyentes de una misma historia tejida con múltiples hilos, se descubre otra de las capacidades de los sujetos, que Ricoeur (1996) ha dado en llamar: “poder contar y poder contarse”. Es un poder, una capacidad que, sin embargo, no implica que el sujeto sea dueño del sentido, ni el punto de partida que hace las veces de fundamento. Cuando narramos, son muchas las voces que hablan a través de nosotros, los recuerdos no son del todo nuestros, pues han bebido de otras narraciones, contradictorias o complementarias;... la narración tiene vocación de ser un acto intersubjetivo: se narra para alguien, se aprende a narrar de alguien. p.24”.

Por su parte, López y Peña (2007: 4) afirman respecto del campo de lo experiencial que:

“Circunscribiendo el análisis de la transformación intelectual a la escuela, en su sentido institucional genérico, ella se centra en la problemática del cambio en torno a los distintos saberes que en su interior se trabajan y se construyen y con los cuales se aspira a desarrollar el trabajo de formación total de los estudiantes, por tanto, en este campo experiencial es donde lo pedagógico adquiere significado pleno, máximo si se tiene en cuenta que no se hace referencia a una escuela transmisionista”.

De modo que se ha de pensar la escuela como espacio de mediación cultural que aporta significativamente a la conformación de la capacidad sensible del sujeto. *“La escuela, como espacio, como lugar de tensión, de restricción, de apertura y de contraste intercultural, puede entenderse como una instancia de mediación cultural entre los significados, los sentimientos y las conductas de la comunidad social, y el desarrollo de las nuevas generaciones.”* Moreno (2005: 2).

Es una educación en la cultura que necesariamente posibilita que el cuerpo desarrolle su dimensión simbólica, que se dimensione ya no a partir de un único elemento al que lo somete la racionalidad, al respecto dice Planella (2006: 56): *“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”.* Esta mediación cultural a partir de la escuela aporta significativamente a la conformación de la capacidad sensible del sujeto.

Es menester sistematizar las prácticas pedagógicas para que a partir de las reflexiones se fundamente una pedagogía del cuerpo simbólico de manera holística, una educación sistemática para la apropiación de la corporeidad. Planella (2006: 57) añanade que: *“El imperativo pasa también por partir de la perspectiva holística del educando en la cual la mente no esté separada del*

cuerpo, sino que ambas se interrelacionan, y donde es necesario pensar en la educación simbólica del cuerpo”.

Por supuesto que la pedagogía del cuerpo simbólico no implica abandonar la pedagogía del cuerpo físico, se trata más bien de complementarla, o mejor borrar la barrera que hasta ahora ha existido de un cuerpo apartado, alejado del elemento simbólico. Es comprender al cuerpo a partir de un nuevo enfoque como el hermenéutico y a partir de allí educar el cuerpo.

“Fullat afirma que l’uomo è un corpo che deve essere educato (...) Il corpo umano è un corpo vivo, che non è sempre corpo-oggetto, ma è anche corpopropio (2002, p. 25-26). Educar el cuerpo que debe ser educado es uno de los retos que hay que plantearse cuando hacemos referencia a la pedagogía y hermenéutica” (Planella: 58).

Se tiene que el cuerpo no solo encarna la dimensión física sino necesariamente su dimensión simbólica, planteamiento del cuerpo simbólico que se diferencian de los planteamientos de Foucault en cuanto es la posibilidad del cuerpo de decir, subjetivar su realidad, pasar de su estado físico a su estado simbólico que no acaba con las relaciones de poder, o que más bien no termina su sentido en estas relaciones de sujeción, sin con ello negar que se da este tipo de relación.

“Desde la Pedagogía crítica, es deber ético de la escuela para sus propósitos educativos y formativos tener en cuenta tanto a los sujetos individuales con toda su carga de emociones, de historia, de saberes, como a los contextos sociales específicos a los que pertenecen. Lo que implica mirar a la persona desde sus contextos en perspectiva de inacabamiento”, Díaz (2007: 8).

Esto remite a que cuanto existe en la realidad de las personas son producto de las interacciones sociales y que el cuerpo, como producto y productor de esa realidad se encuentra en continuo cambio, es decir que su construcción no se agota. Así que se requieren nuevos modelos pedagógicos que asuman la dimensión corporal y permitan visibilizar su dimensión subjetiva y de inacabamiento. *“Esta condición humana de inacabamiento y esta posibilidad igualmente humana de conciencia es lo que funda la educación como un proceso permanente”*, según Freire, citado por Ortiz (2006: 67).

4.2 Pedagogía y cuerpo político – cuerpo físico biológico

Tanto la pedagogía como el sistema educativo son afectados por las relaciones políticas y cada época ha tenido sus propias características, al respecto afirman García, Pulido y Urrego (2004: 3):

“En contraste con la escuela moderna, tenemos que la escuela de la edad media, estaba imbricada con el orden sagrado del mundo, a ella asistían los miembros de las clases altas, con el objeto de educar clérigos o abogados. El sistema Educativo era excluyente y las clases populares tenían pocas posibilidades de ingresar al sistema escolar”.

Lo cual no significa que la escuela en la modernidad no tenga sus falencias o pensar ilusamente que está despojada de los criterio políticos. Al respecto, los mismos autores refieren que:

“La escuela moderna se organiza como institución y está encargada de difundir en todos los rincones territoriales del estado, los objetivos que este quería alcanzar de los pobladores (ciudadanos con una ética del

bien y de la felicidad común, disciplinados, ordenados, racionales, productivos, civilizados y sometidos a las leyes sociales)” (García et al., 2004: 3).

Además, cuestionan sobre la intencionalidad de la escuela pública en nuestros días, de esta forma:

“... a través de su proyecto educativo moderno p.2 transformar a los habitantes de Medellín en ciudadanos civilizados e involucrados en una dinámica constante de producción. Se imponen unos nuevos ritmos sociales vinculados a la idea de progreso pensado en línea ascendente hacia el desarrollo, al avance científico que facilitará la llegada a un futuro mejor. Pero la educación de este individuo es ahora responsabilidad del Estado que debía esforzarse por garantizar la conservación, el ejercicio y el equilibrio de la soberanía del ciudadano” (García et al., 2004: 3).

La imagen del cuerpo se transforma en la modernidad pues por la misma necesidad del sistema capitalista de construir individuos que comercialicen su fuerza de trabajo, este se convirtió en elemento esencial del burgués y su formación, por lo que lo tornó tanto al cuerpo como a la educación en el centro de la socialización pues había que educar para esta nueva sociedad, adoctrinar y utilizar dispositivos de control del cuerpo. Al respecto, García et al., (2004: 2) traen una cita pertinente extraída de Pedraza (1999): *“Su temática central es la transformación de las imágenes del cuerpo, donde parte de la afirmación de que “al finalizar el siglo pasado el cuerpo se convirtió en elemento esencial del burgués, y su conformación, en asunto central de la socialización y la educación”.*

Se impone así una escuela normativa en la que la subjetividad del cuerpo se encuentra cargada de conflictos por la misma concepción y necesidad de adoctrinar a los sujetos, será así un cuerpo marginado en el ambiente educativo y se encontrará la escuela con que los nuevos dispositivos de intervención en la escuela son rezago de viejas prácticas que no se encuentran acordes con las urgencias sociales.

“Para nuestro caso, en el marco de una cultura de contención institucional, y al lado de algunos nuevos dispositivos de intervención corporal, parece que se remozan viejas prácticas para las nuevas urgencias. Las fuerzas sociales, apunta Pérez (2000: 13), no presionan ni promueven el cambio educativo de la institución escolar, porque, en esta época de neoliberalismo, son otros los propósitos y las preocupaciones que se priorizan en la vida económica y social” (García et al., 2004: 3).

Tanto escuela como el discurso pedagógico se convertirían en reguladores sociales, en actores importantes de la política, la cual como cuerpo expresivo es afección, ejercicio del poder, tendiente a someter.

“La política como cuerpo expresivo es afección: un particular modo de afectarse a ella misma que tiene la sociedad civil. Este particular modo de afección introduce en el seno de la sociedad civil, el ejercicio del poder. Poder como introducción de una serie de reflexividades ontológicas tendientes a someter a una parte de la sociedad civil a las necesidades expresivas de otra parte de esta sociedad”. Rojas (2000: 24).

A su vez afirma Planella:

«el poder se ha introducido en el cuerpo, se encuentra expuesto en el cuerpo mismo» (1992, p. 104). 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” – (Planella, 2005: 26).

Así que la escuela se convirtió en uno de los dispositivos tecnológicos de sujeción preferencial, por lo cual dice Candia (2008: 13):

“La creación de estos lazos está en directa relación al surgimiento de las instituciones modernas,...y que se expresan como una tecnología encargada de formar, educar, disciplinar, corregir y eventualmente sancionar la conducta de la sociedad civil”. Pues a su juicio “... la caracterización de la modernidad... se juega en la posibilidad de materialización exitosa en un ideal social...Como una forma de vehicular tal objetivo se ha dispuesto un entramado de dispositivos de sujeción social que actúen como una red operativa, será un objetivo central del Estado la sistematización y proyección de tales lazos de sujeción social”.

La escuela responderá a los ideales de la modernidad de ser el estado un vehículo de sujeción social por tanto las instituciones modernas responderán a esa necesidad del sistema de sujetar, atrapar, someter al cuerpo. La pedagogía corporal contribuirá en tan sentido pues sus representaciones de lo corporal estará orientada a que la escuela se ha de convertir en espacios y ejercicios de gobernación del cuerpo.

“Siguiendo la lógica explicativa de Ángel I. Pérez, la escuela (moderna), a pesar de los recambios históricos que se predicán, sostiene, de cara a la intervención pedagógica de lo corporal, un conjunto de prácticas escolares dominantes, una especie de "reglajes medievales", de formas

de acompasamiento y de integración social, que se inscriben en una cultura de contención social mediante la escolarización. ...la escuela de pobres como una institución guardería”, anota Moreno (2005: 3).

Para Planella el cuerpo se convierte en un discurso pedagógico para ser educado, controlado a través de las disciplinas y las regulaciones. En tanto que para Moreno (2005) la gestión escolar de lo corporal mantiene una presencia importante de la infantilización, la histerización femenina, la higienización, la estigmatización de lo popular y la deportivización transformados en dispositivos sociales. Ortiz (2006: 260) apunta que: *“La escuela asume mecanismos de control y regulación que pretenden acondicionar los cuerpos como mecanismo para establecer la disciplina que se requiere para la ‘adecuada’ convivencia escolar”.*

Prosigue Moreno (2005: 19) argumentando al respecto que *“La uniformización (indumentaria, acústica, icónica, etc.) borra de entrada cualquier viso de diferenciación, cualquier adscripción o afiliación alternativa; la escuela anuncia de esa manera que en ella la recepción conformativa se da en una sola dirección, que es la que impone la cultura corporal legitimada institucionalmente”.*

La escuela como sistema de reclutamiento forzoso atenaza y amordaza y además se convierte en sistema forzoso de reclutamiento; y como en el cuerpo se escenifican los juegos de poder para ello la escuela recurre a estrategias, a dispositivos verbales y no verbales y procedimientos que garanticen la sujeción institucionalizada (Moreno, 2005).

Así como fue dicotomizado el cuerpo y la escuela asignado una prioridad al elemento de la formación física como parte del imaginario de cuerpo sano en mente sana, en consecuencia se ha educado el cuerpo físico desde los

movimientos corporales; la educación escolar se ha venido dando para ejercitar el cuerpo, el espíritu y la virtud; mediante estas estrategias pedagógicas se tiende una especie de puente entre cuerpo – alma.

“El otro campo constitutivo de la discursos de la Educación física lo denominados Persuadir el cuerpo para unirlo al alma, sobre la base de la relación cuerpo alma que emerge de los discursos escolares. En este sentido, la educación es pensada en términos de desarrollo y cultivo de las facultades físicas, intelectuales y morales. En tanto, que la unión de las tres facultades proporciona a los individuos “armonía y perfección”. El vínculo cuerpo alma se cruza en los discursos de los tres modos o facultades de ser del hombre, y así se estructura un saber sobre el cuerpo que pretende armonía y perfección en las formas de ser de los individuos”. (García et al., 2004: 2).

Se trata de operar sobre cierta parte del cuerpo, los órganos, con el afán o más bien con la intención de operar tanto sobre el cuerpo como en sus conductas. Estos autores de nuevo aportan, desde Foucault:

“Los movimientos que tienen la intención de educar el cuerpo, asumen una acción directa sobre las funciones orgánicas del cuerpo tales como la “nerviosidad”, la respiración, la circulación, la secreción y la digestión; y el desarrollo de la locomoción. Los movimientos prescritos por el ámbito escolar son la carrera, el salto, la andadura o marcha, la natación y el baile. A través de estos movimientos y de su relación con la funcionalidad de los órganos, la escuela imparte cierto tipos de técnicas, que permiten a los individuos efectuar con ayuda de otros algunas operaciones sobre su cuerpo y sus conductas; y de esta manera producir en ellos una transformación, una modificación, y alcanzar cierto estado

de perfección, de fuerza, de desarrollo físico (Foucault, 199, p. 228)”. (García et al., 2004: 5).

Como el sujeto se subjetiva y se desubjetiva (término más significativo que el de individuo) la escuela es, en la modernidad, el escenario clásico de subjetivación con y desde el cuerpo. Al respecto apunta Gómez (2006: 40):

“... se pueden considerar básicamente tres dimensiones del cuerpo que en la escuela inciden profundamente en los procesos de subjetivación política. Me refiero a las perspectivas de género, las concepciones de sexualidad y a las indumentarias o estéticas corporales que circulan tanto en las prácticas interpretativas de las comunidades escolares como en los imaginarios sociales instituidos por los dispositivos de control escolar”

No es gratuito que los jóvenes utilicen diferentes estrategias para utilizar sus cuerpos de maneras diferentes expresadas en su indumentaria, tatuajes, formas de hablar y de gestualizar, sus mismas reivindicaciones son múltiples, variadas; por lo que dice Gómez (2006: 38) que:

“Los y las jóvenes que se encuentran en nuestras instituciones educativas han desplazado sus reivindicaciones hacia luchas de distribución de todo tipo: luchas por bienes materiales, por interpretaciones del mundo, por identidades colectivas, por hábitos y calidades de vida, por espacios sociales, tiempo y recursos, por oportunidades de configuración, por cuestiones de principio y de detalle (Hitzler, 1999: 171).

Frente a todas estas manifestaciones la escuela ha de entender que los jóvenes están construyendo sus propias subjetivaciones desde sus rebeldías, su imagen, la efectividad y que por tanto no se han de acallar, por el contrario

se trata de entender estos procesos y permitir que se establezcan espacios de coexistencia, tolerancia y respeto entre los diferentes actores que conforman la escuela:

“La educación política contemporánea está obligada a retomar los desafíos que las nuevas subjetividades políticas están exigiendo, ... que la educación ético-política llegue a tener algún impacto real en la escuela...las características de las subjetividades políticas de los jóvenes son las siguientes: autodeterminación, libertad de elección, nuevos ámbitos de lo político, equilibrio entre intereses individuales y acciones colectivas, reconocimiento de distintos tipos de libertad. En síntesis, los problemas que plantea la educación política en la escuela deben entrar a contemplar todas estas formas de subjetivación y a reconocer por sobre todo la emergencia de la diversidad de identidades ciudadanas sin tratar de imponer una que hegemonice a las otras”. (Gómez, 2006: 47).

Es reconocer la escuela que los educandos están reaccionando de cierta manera particular a las prácticas educativas que han sido asignadas desde una pedagogía de la restricción y el control y que para nada ha de oponerse a la soberanía del cuerpo que los educandos están buscando. Al respecto, Gómez (2006: 41) corrobora: *“La soberanía del cuerpo se expresa también en las relaciones proxémicas a través de nuevas formas de tacticidad –contacto físico- que posibiliten la expresión de relaciones afectivas diferentes a las establecidas”.*

Ha de pensarse que siendo la educación fundamentalmente política la pedagogía en consonancia se ha de pensar como alternativa política, que ha decir de Planella la pedagogía ha de posibilitar instalar en los cuerpos metáforas liberadoras, pues educar es avivar la conciencia corporal, el cuerpo propio. No puede estar la escuela al margen de las problemáticas vigentes por

tanto los cuerpos han de estar en consonancia con estas nuevas realidades en que las subjetivaciones sociales den paso a las subjetivaciones políticas. Prada y Ruiz afirman al respecto:

“Una pedagogía radical tiene que asumir con seriedad la tarea de crear las condiciones para modificar la subjetividad tal como esta se constituye en las necesidades, pulsiones, pasiones e inteligencia del individuo, así como para cambiar los fundamentos políticos, económicos y sociales de la sociedad que lo contiene (Giroux, 2003: 124)”. (Prada y Ruiz, 2006: 30).

Y, respecto a la pedagogía crítica, Ortiz (2006: 262) dice: *“Según la Pedagogía crítica, es deber ético de la escuela para sus propósitos educativos y formativos tener en cuenta, tanto a los sujetos individuales con toda su carga de emociones, de historia, de saberes, como a los contextos sociales específicos a los que pertenecen”*. Desde esta postura crítica la escuela ha de propiciar procesos de concientización, reflexión y autoreflexión sobre las diferentes instancias generadoras de conflicto y sobre las distintas maneras de “ser cuerpo”. Pues las dinámicas de la reflexión política producen cuerpos políticos, visibles, es decir sujetos de derechos. Hay que dar paso a la creación de subjetividades tanto desde lo individual como lo grupal. Se encuentra en Candia (2008: 23) que:

“...la mirada reticular. Interconectar las subjetividades emergentes se convierte en un desafío de orden táctico, en la medida que se operativizan expresiones de fuerzas que operan como constantes flujos en busca de territorio...El desafío que se abre es enorme, por una parte, participar de la mirada reticular de los cuadros sociales, por otra parte, construir mecanismos de demarcación territorial eficaces en la resistencia de los agentes colonizadores de las estructuras de poder”.

Así, visibilizar el cuerpo es convertirlo en un sujeto político, hacerlo agente de su propio proceso de subjetividad, bien se sabe que el hombre moderno busca su sentido en la trama de relaciones intersubjetivas, en las estructuras jerárquicas que autorizan o prohíben su accionar.

Por tanto, son múltiples los retos que se le asignan a la escuela como generar conciencia de respeto a la diversidad, de defensa de los discursos minoritarios, desafíos de la tolerancia y de la creatividad. Necesario pensar el rol institucional escolar en la formación de un modo de ser corporal, desescolarizarla, lo cual requiere su desterritorialización y deshomogenización cultural. Conforme a Moreno (2005: 5) habría que preguntarle a la escuela por:

“¿Qué orden social y, dentro de él, qué modo de ser corporal se traslapa, como pretensión, en la misión instruccional de la escolarización pública básica? ¿Qué intereses ideológicos se reproducen en tal mediación? ¿Cómo, desde dónde, sobre qué obediencias, resistencias y claudicaciones se despliega el enunciado (el ejercicio) profesoral sobre los cuerpos escolarizados camino de la conformación sensible? En esa intervención, ¿qué encuentros y qué desencuentros en torno al cuerpo se producen entre la cultura que traen los escolares de la calle, la cultura profesional y la cultura culta del profesor y de la escuela? ¿Cómo, y a través de qué dispositivos, explícitos e implícitos, se efectúa la intervención del cuerpo en la escuela? Qué paradigmas corporales movilizan hoy la intervención corporal escolar?” .

Respecto del cuerpo, también se exige realizar respectivas reflexiones sobre:

“Pensar en el cuerpo de los jóvenes y su implicación en los conflictos nos demanda reflexionar sobre las posibles acepciones sociales de cuerpo que se manejan en la escuela y desde las cuales se viven procesos de interacción, se reconocen o no subjetividades, se respetan o no las pluralidades, se hacen o no exclusiones, y la escuela legisla, regula, controla, organiza sujetos y dinamiza prácticas y saberes pedagógicos”. (Ortiz, 2006: 262).

Se ha de propiciar igualmente la escuela procesos de transformación de instancias socializadoras, del conflicto y las formas de resolverlo, como también sobre los contextos sociales.

Planella (2005) llama la atención sobre cómo la pedagogía se ha centrado en el estudio del cuerpo – objeto; el cuerpo ha estado al margen de los discursos pedagógicos y sus prácticas han tenido al margen al cuerpo, interviniéndolo como objeto; la pedagogía se ha dedicado al estudio del cuerpo-objeto y no del cuerpo-propio (experimentado por la conciencia personal. En este mismo sentido, *“El análisis de los discursos de la educación del cuerpo en el Ámbito escolar de la Educación Física, da cuenta de dos campos constitutivos de esta educación. Una que parte de la visión de cuerpo biológico, la cual hemos denominado “Desciframiento o presunción científica del cuerpo”* (García et al., 2004: 7).

La misma relación cuerpo-movimiento ha partido de una visión organicista tributaria del mecanicismo; el cuerpo biológico se ve desde dos perspectivas, la fisiológica médica y fisiológica biológica; la visión fisiológica media entre el interés de ámbito escolar y las políticas estatales y sociales. Estos mismos autores aportan:

“Esta visión fisiológica media entre el interés del ámbito escolar y las políticas estatales y sociales cuyas motivaciones más significativas fueron la consolidación de la nación y la formación del ciudadano. Es sobre esta visión fisiológica, entre otras, en las que puede desarrollarse el estado nación. Tanto para el ámbito escolar como para las políticas estatales, la salud es entendida como sanar la enfermedad, aliviar el dolor y evitar el contagio. Relación que obedece normas nacientes de higiene pública formuladas por José Celestino Mutis” (García et al., 2004: 3).

Se trata de una educación para propiciar armonía física, moral e intelectual; lo que por supuesto limita las aspiraciones, necesidades y posibilidades de construirse el sujeto a partir de otras orillas, de hacerlo de manera holística.

“Educación del cuerpo encaminada hacia el conocimiento del cuerpo y su vínculo con el alma. La educación es pensada en términos de desarrollo y cultivo de las facultades físicas, intelectuales y morales. En tanto, que la unión de las tres facultades proporciona a los individuos “armonía y perfección” (García et al., 2004: 5).

Una educación que privilegia memoria, atención, juicio, raciocinio, imaginación como el modo de ser intelectual; el comportamiento moral se corresponde en este modelo de escuela con el físico y el intelectual. La misma relación cuerpo sociedad se ve mediada por la imagen del cuerpo sano:

“La urgencia radicaba en crear ‘cuerpos de ciudadanos’, educar cuerpos colectivos aptos para vivir en sociedad, cuerpos bellos tal vez regidos por la medicina, la psiquiatría, la escuela, la educación física y la alimentación ‘elaborada’, racionalizada y sometida a controles médicos y

nutricionales”. La relación cuerpo sociedad está así mediada por la imagen del cuerpo sano” (García et al., 2004: 3)

Planella (2005) afirma que el cuerpo ha sido nominado como prisión para el alma lo cual le da una connotación de perversidad, de maldad, de suciedad. Es un cuerpo desarticulado en órganos y sobre esta determinación se planifica para educarlo.

“El cuerpo es desarticulado en un complejo funcional de órganos, localizables en sistemas o aparatos, sometido a una razón analítica que es apropiada por los discursos de la educación física, los cuales imparten técnicas y prácticas de movimientos; planifican y administran las posibilidades de utilización y apropiación del cuerpo. Con estas posibilidades, el cuerpo se “beneficia” porque adquiere desarrollo físico y salud” (García et al., 2004: 5).

La cultura de la calle será o por lo menos se intentará deslegitimar a través del paradigma cultural hegemónico; lo extraño. Vulgar, ocioso son definidos en función del imperativo del alma sobre los sentidos y sensaciones, se oficializa lo que se ha de sentir y expresar. Esto lleva a que el cuerpo hay que verlo a partir de una mirada holística que fragmentaria. “Larrosa (2003: 13), citado por Moreno, plantea que:

“cualquier definición (en esto de la intervención de lo corporal) es siempre un punto de vista parcial, determinado por un campo epistemológico o cultura particular. En relación con el cuerpo, quizá todo lo que podría ensayarse es algún tipo de esclarecimiento fragmentario”. Existe un riesgo cuando sometemos el cuerpo a una mirada microanalítica que quiere capturar el significado de cada acto corporal” (Moreno (2005: 6).

Por ello Planella propone analizar cómo la pedagogía educa a los sujetos pedagógicos sobre su propio cuerpo.

4.3 Pedagogía y cuerpo expresivo – cuerpo ético -estético

La siguiente mezcla categorial corresponde a cuerpo expresivo y cuerpo ético-estético. Planella hace referencia a que a través del cuerpo se revela la historia personal, no en vano enfatizan las psicoterapias alternativas y el mismo psicoanálisis sobre este aspecto como punto de reconocimiento de aquello que aqueja al individuo. No se puede pensar en una única historia válida, hegemónica pues la multicontextualidad en que se desenvuelven los cuerpos enriquece sus subjetividades. Candia Baeza (2008: 8) aporta al respecto:

“... el rescate de una topología regional. ...Borrado el gran relato, el esfuerzo se pondrá en las muchas historias, pequeños recuadros que continuarán tramando el tejido de la vida cotidiana. Recuperación de la escena íntima que se vive en lo local y para la locación”.

Se trata de visibilizar el cuerpo-sujeto construyendo nuevas manifestaciones de conciencia y corporeidad pues los cuerpos existen en la medida en que se expresan y afectan. Desde una perspectiva reconstructiva y comprensiva Prada y Ruiz aportan lo siguiente:

“Nos hemos valido, entonces, de una perspectiva reconstructiva y comprensiva (Ricoeur) que, en términos prácticos, se presenta de manera sintética en los siguientes términos: “Es lo propio de las reconstrucciones descentrar las narraciones, estructurándolas en argumentaciones. Esta estructuración de los argumentos arranca los relatos de manos de ese dogmatismo de la facticidad, que consiste en

presentar la historia propia como si, por sí misma, y sin tener en cuenta historias en competencia, pudiera constituir un derecho. No obstante, es articulando los argumentos a los relatos, es decir, contextualizándolos de acuerdo con las vivencias biográficas que la reconstrucción supera las posibilidades de una argumentación desconectada de lo particular (Ferry, 2001: 40)” (Prada y Ruiz, 2006: 35)

“Es necesario buscar formas de educar a la persona desde el cuerpo para que esta «comunique» lo que sea vital para ella, también a través de su cuerpo”, como lo propone Planella (2005: 8), lo que convertiría al educando en actor fundamental de su proceso educativo mediante la expresión sin restricciones de su historia de vida, de sus experiencias significativas; la educación ha de transformar el cuerpo para decir, hablar y comunicar, como lo anota el mismo autor.

El acto pedagógico pasa por dinámicas lúdicas a partir de nuevos lenguajes como el arte, la poética y la ciencia. Matoso (2007) dice que la escena, la máscara, la escena, están presentes en toda acción humana, de allí que el acto de aprendizaje no puede quedar por fuera de esta acción. En esta escena de la vida cada quien actúa su propio rol que ha de ser tenido en cuenta, reconocido en el escenario de lo pedagógico, así que se ha de articular la palabra, la creatividad, el juego y las máscaras.

Planella (2005) propone que se debe transformar el cuerpo para decir, hablar y comunicar a través de prácticas corporales de: dibujar el cuerpo, transformar el cuerpo y vivir sin cuerpo. En el caso de los jóvenes es reconocer su espacio de expresión propio en los diversos escenarios de su cotidianidad donde en que se subjetiva. Gómez (2006: 41) afirma que: *“La soberanía del cuerpo se expresa también en las relaciones proxémicas a través de nuevas*

formas de tacticidad –contacto físico- que posibiliten la expresión de relaciones afectivas diferentes a las establecidas”.

La educación rígida de la escuela hace parecer amenazantes los actos de los educandos cuando de lo que se trata es de su propia posibilidad de reconocerse y de reconocer, así Moreno (2005: 20) afirma que: *“El baile, la danza y el contacto emocionado de los cuerpos se siguen observando como amenazas para la vida escolar, para el gobierno de los cuerpos; si eso es así, seguimos respondiendo a viejos llamados”.* La escuela es uno más de los espacios de actuación, de constitución de lo individual y lo social y que aunque parezca divorciada de las dinámicas y escenificaciones de la vida de lo cotidiano es uno de sus componentes de gran fuerza donde se conjugan las subjetividades e intersubjetividades, en la que el cuerpo se observa y a su vez es observado.

Por su parte, Rojas (2000: 35) dice: *“En el campo social podemos decir que los sujetos sociales se constituyen como cuerpos expresivos y reflexivos. Que vuelven constantemente sobre sí mismos, de modo reflejo, y que en este mirarse y alterarse, adquieren alguna forma de conciencia de sus propios procesos. Estos sujetos sociales existen siempre como particulares”.*

Matoso (2007) insiste en la necesidad de configurar un pensamiento lúdico en el acto pedagógico. Lo cual muy seguramente supone un reto pues se trata de repensar tanto lo pedagógico y educativo desde ámbitos totalmente diferentes a los que hasta hoy se conocen. La mirada y las dinámicas educacionales se fundamentan en el afán de crear ciudadanos para una sociedad disciplina, para una racionalidad que desmembró al cuerpo, que hizo uso de él atribuyéndole características físicas bajo el prurito de lo bello que de paso se convertía en un dinamizador de exclusión.

Para García, et. Al. (2004: 3): *“La urgencia radicaba en crear ‘cuerpos de ciudadanos’, educar cuerpos colectivos aptos para vivir en sociedad, cuerpos bellos tal vez regidos por la medicina, la psiquiatría, la escuela, la educación física y la alimentación ‘elaborada’, racionalizada y sometida a controles médicos y nutricionales”. La relación cuerpo sociedad está así mediada por la imagen del cuerpo sano”.*

Se requiere pensar en la constitución de un modo de ser corporal a partir de estrategias de intercambio estético relacionados no solo con la razón social sino también con la sensibilidad, es lo que Mandoki (1994), citado por Moreno (2005: 3) propuso:

“... nos sugiere pensar en la constitución de un modo de ser corporal a partir de las estrategias de intercambio estético, intercambio cuyos efectos están relacionados, no sólo con la "razón social" de las matrices donde se plantan, sino también con los paradigmas de sensibilidad que definen el sentido de los diversos dispositivos y de las múltiples acciones conformativas”.

Por su parte, Matoso (2007: 170) argumenta que se debe *“Desarrollar una metodología de trabajo cuya aplicación considere la compleja construcción de la identidad basándonos en fortalecer la potencialidad creativa del sujeto”.* Muy diferente a la corriente esteticista de estos días que reclama un cuerpo lindo capaz de venderse en el mercado de las vanidades, de cotizarse en los escenarios de los estrellatos y que los medio de comunicación y publicitarios destacan como la revelación de la perfección, cuerpos a los que se les quiere imitar pues de lo contrario sería correr el riesgo de quedar al margen del éxito del mercado del amor, del éxito social y económico.

En este mismo sentido, Díaz (2007: 26) afirma: *“El cuerpo ha pasado de un estado de negación total a un estado de exaltación y de casi idolatría. El uso de la cirugía estética, las inscripciones y las perforaciones, y la nueva vivencia del cuerpo en el espacio virtual”*.

4.4 Pedagogía y cuerpo sujeto – cuerpo social.

La última de las mezclas categoriales que surgió fue la de cuerpo sujeto y cuerpo social. Se puede apreciar como el cuerpo ha sido desmembrado tanto en lo personal como en lo social. Al respecto, Matoso (2007: 168) dice: *“El cuerpo social resulta un gran espejo que refleja un cuerpo desmembrado, que genera desconcierto, y surgen así malestares que van desde dolores físicos como contracturas o dolores de estómago hasta males sociales como la desnutrición, el estrés, la violencia, las adicciones, entre otros”*.

Es como si los dos somatizaran sus males, que llevaran a cuesta el fardo de las deficientes concepciones de lo pedagógico, lo educativo, del mundo de la vida que ha sometido al cuerpo a profundas rupturas o más bien contradicciones. La escuela refleja las ideologías y las prácticas sociales y políticas, así lo plantea Gómez (2006: 44):

“Respetar la diferencia” o “reconocer la semejanza” han pasado a ser en la escuela frases de cajón, slogans mas repetidos por los docentes y los textos escolares que por la demostración de esos preceptos ético-políticos en la práctica pedagógica. Dicha mecanización no solo asume que el Otro es un objeto o un sujeto abstracto, sino que ese Otro tiene su propio universo simbólico y su mundo, y su acción en el mundo es problema de cada uno. En resumen, la concepción del Otro en la escuela es egocéntrica, desobligante y cosificadota”.

Infortunadamente lejos se coloca la escuela en permitirse reflexionar de manera crítica sobre sí misma, sino que más bien sus reflexiones y automiradas se convierten de alguna manera en complacientes. Ortiz (2006: 259), hablando de jóvenes de sectores marginales de Cali, apunta que:

“Los jóvenes de los sectores marginales de Cali viven sus cuerpos en coherencia con las características que comportan todos los sectores marginales de Colombia: hambre, desnutrición, violencia, insalubridad, etc. ... pero la escuela no se ha enterado de sus efectos directos en los procesos socializantes, formativos y educativos a los que ella le apuesta. Inmersa en esta ceguera, la escuela da respuestas a los conflictos que se viven en su interior”.

En esta relación de cuerpo sujeto y cuerpo social es menester tener presente su relación dialéctica de ser indispensables en su existencia y coexistencia, lo cual lleva a los actos de reconocimiento mutuo, a la no exclusión, procesos de alteridad contruidos intersubjetivamente. Ortiz (2006 : 265) dice:

“Nombrar el cuerpo en términos de cuerpo-sujeto, categoría acuñada por P. McLaren, es responder a las urgencias de los tiempos presentes en Colombia para construir formas subjetivas que demanden la alteridad como principio constituyente... “cuerpo-sujeto, es decir, como el terreno de la carne en el que el significado se inscribe, se construye y se reconstituye. De acuerdo con tal idea, el cuerpo ha de entenderse como la superficie intermedia entre el individuo y la sociedad, como lugar de subjetividad incorporada o encarnada que también refleja las sedimentaciones ideológicas de la estructura social inscrita en él”.

Supone entonces el desafío de crear subjetividades emprendidas desde la singularidad, la comprensión respecto a que el cuerpo del otro se convierte en reflejo de mis actos personales, que cuanto piense, desee, diga y obre afectará de una u otra manera a el sujeto de mi alteridad. Citando a Rojas (2000: 28) se tiene que:

“Sin embargo, apenas hemos establecido esta primera y básica inmediatez de mi cuerpo, algunas cosas extrañas suceden. Tengo con mi cuerpo una relación imposible. Solo en el cuerpo del otro puedo depositar mis labios o mis manos”.

Por su parte Planella (2005: 14) aboga por una pedagogía radical para modificar la subjetividad tal y como se constituye, lo cual supone un reto de la pedagogía para educar a la persona de manera holística: *“El imperativo pasa también por partir de la perspectiva holística del educando en la cual la mente no esté separada del cuerpo, sino que ambas se interrelacionan, y donde es necesario pensar en la educación simbólica del cuerpo”.* Y, reafirma, citando a Giroux (2003: 124):

“Una pedagogía radical tiene que asumir con seriedad la tarea de crear las condiciones para modificar la subjetividad tal como ésta se constituye en las necesidades, pulsiones, pasiones e inteligencia del individuo, así como para cambiar los fundamentos políticos, económicos y sociales de la sociedad que lo contiene”.

Esto lleva a que tal y como está constituida la pedagogía difícilmente surtiría un efecto en lo que se quiere lograr respecto a los planteamientos y aspiraciones que se han venido desarrollando a lo largo de estas líneas, por lo que conforme a Planella (2005: 14), habría que pensar en: *“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". Habría que ensanchar la subjetividad para comprender y para aprender; tener al cuerpo como referente de la interpretación y ordenamiento social; el cuerpo es un reflejo de lo social y viceversa.

En esa relación sujeto – sociedad y respecto al acto educacional, López y Peña (2007: 2) piensan en la pedagogía como un acto profundamente relacionado e interdependiente tanto individual como social por lo que afirmarán:

“Así, la pedagogía supone una propuesta social y a la vez individual y en consecuencia define una alternativa política en la acepción amplia del término; es necesario puntualizar que una teoría pedagógica implica tomar posición ante determinados ideales corporales desde parámetros sociológicos, antropológicos, psicológicos, políticos y económicos”.

Se encuentra en Moreno (2005: 6) tres elementos bien importantes como son los conceptos y relación de constitución de subjetividad con múltiples instancias, el acercamiento del cuerpo a su vivencia dramática y los aportes indispensables de otras vertientes del saber con este fin:

“La cita de Foucault, con la que iniciamos este texto, invita a un interesante giro en la aventura valorativa de la dramática subjetiva; sugiere que la constitución del sujeto, de su subjetividad (sujeción), que la constitución de su pensar se y de su actuar se debe, ahora, leerse en su instancia material, energética y emotiva. ... que, a la manera de un des-fijador de significado, nos permita un acercamiento crítico a la vivencia dramática (energética) del cuerpo escolarizado... surge como producto de la recontextualización de algunos aportes de la antropología, de la comunicación y de la pedagogía crítica”.

Y, finalmente, como aporta Matoso (2007: 170), se necesita pensar en nuevos lenguajes de lo pedagógico para la constitución de una nueva subjetividad:

“Pensar nuevos lenguajes implica replantear objetivos, necesidades y posibilidades que recuperen exclusiones en el arte, la ciencia, la poética, y se los rearticule para configurar un pensamiento lúdico en el acto pedagógico mismo”.

CAPÍTULO 5

Recomendaciones

Como dinámica propia de la dialéctica materialista en cuanto que todo lo que existe se encuentra en continuo cambio y desarrollo, la racionalidad de la modernidad entró en crisis en su mundo ontológico, axiológico, epistemológico, político y filosófico. Esa crisis se expresa en la discusión filosófica respecto al agotamiento metafísico del ser, sobre la axiológica de los valores, respecto a los límites del conocimiento y en relación con la política sobre el poder técnico instrumental de la razón.

En la modernidad y la posmodernidad el cuerpo es concebido y tratado de manera diferente. En la segunda, el cuerpo ocupará un espacio de visibilidad, de reconocimiento de su expresión que sobrepasa la verbalización, de reconocimiento, como posibilitador de su propia modificación y del entorno.

En el transcurso de esta investigación se indagó sobre el sentido asignado al cuerpo en la educación y en la escuela, se revisó lo que se decía respecto a la naturaleza e historia de los conceptos construidos y mantenidos en diferentes disciplinas en especial la educación física, la experiencia corporal en lo que se denomina “pedagogía del cuerpo”. Sobre cómo darle sentido y significado a esas pedagogías del cuerpo que sirvan para resolver contradicciones, esas que atan al cuerpo antes que liberarlo. Se entiende que de estos análisis podrá depender la capacidad del colectivo para proponer alternativas tanto políticas como culturales a los actos educativos que por lo general se imponen al cuerpo de manera coercitiva.

Este recorrido deja aspectos importantes en sus hallazgos, como que un análisis del cuerpo ha de contener sus concepciones y acciones, el cuerpo no podrá ser objeto de análisis independientes de sus concepciones y de sus

acciones. Tampoco desmembrarlo para pretender estudiarlo a partir de elementos separados (biológico – psicológico – social – espiritual), si no verlo desde su conjunto del cual, en esencia, no ha estado desligado, pues quienes lo ha hecho son las distintas racionalidades de pensamiento; hay que entenderlo en su conjunto de mente, carne, emociones, expresiones (lingüística, gestual, etc.).

Entendido de esta manera un agente educativo dialogará no exclusivamente desde los diálogos de saberes sino con un cuerpo que los expresa y los cubre; por lo cual la comunicación adquirirá en sentido de interacción entre cuerpos que transmiten símbolos entre cuerpos dialogantes que lo hacen incesantemente. Así que el diálogo pedagógico no será meramente un acto de habla, por el contrario se asumirá como intercambio de símbolos de entendimiento mutuo, sea o no de manera intencional este entendimiento.

Queda como corolario de las diversas correlaciones y concepciones que se entrelazan entre cuerpo y pedagogía descritas y analizadas en el apartado de discusiones y reflexiones sobre los hallazgos, que concebir el cuerpo tiene una estrecha relación con las categorías que se van construyendo a través de la historia en la relación ser humano y las cosas, es decir con todo lo que compone el mundo de la vida. Como sea concebido el cuerpo de esta manera será tratado, no solo por el otro si no por sí mismo.

En este sentido, desde el discurso pedagógico, Planella (2002) dice del cuerpo que es la *“dimensión del sujeto que posibilita la socialización, la encarnación y corporeización del sujeto en el mundo”*. Esto abre la posibilidad a las prácticas educativas para considerar al sujeto como el directamente responsable de desarrollar su propio proyecto corporal, para pensar en las relaciones educativas desde escenarios cambiantes, educar desde los cuerpos

con perspectiva pluridimensional, simbólica y no exclusivamente física, pues *“el cuerpo es un organismo material, pero también una metáfora”* (Turner, 1989).

Como se ha podido ver a lo largo de este discurso investigativo, queda camino por recorrer en las diferentes vías de indagación sobre el cuerpo. La línea de investigación “Cuerpo, poder y subjetividades” viene trabajando en este sentido, en profundizar el análisis desde una hermenéutica del cuerpo integrado a la realidad social y cultural, donde sea posible una aproximación a narrativas del cuerpo con lenguajes diferentes; comprender la pedagogía del silencio de los cuerpos y ser indagado desde discursos pedagógicos contemporáneos (Echeverría, 2007).

Sabiendo que la investigación que se propuso sobre cuerpo y pedagogía apenas es la punta del iceberg de tan compleja realidad temática y fáctica, se plantea que queda todavía camino por recorrer, por tanto los siguientes renglones girarán en torno a ciertas recomendaciones en el sentido de intentar proponer temáticas a partir de las cuales se podrá seguir buceando en el encuentro de otros significados que contribuyan a consolidar el discurso del cuerpo y la relación indiscutible que se da entre este la educación y la pedagogía.

Una de las tareas podría ser la de profundizar mucho más, no solo en lo que se dice del cuerpo, sino cómo se construye el cuerpo en la vida cotidiana, no solo desde el ámbito de lo académico sino cómo las personas construyen su cuerpo, cómo lo encarnan, qué significado tiene esa encarnación en su vida, qué tan libres o que tanta sujeción los ata. Mirar en esas fases de iniciación como se dan esos procesos de integración y normalización que producen la individualización, centrando la mirada en las fases de iniciación social.

Pistas interesantes para esta indagación las podría dar Guattari (2006),

quien ha desarrollado importantes investigaciones en este tema del cuerpo en las sociedades industriales desarrolladas, como por ejemplo con el concepto de individuación y subjetivación, que si bien no es nuevo, pues se inserta en varias tradiciones, en estos momentos cobra importante significación, pues devela todo el potencial de autonomía y de libertad que posee el sujeto. Por un lado la singularización e individuación son dos maneras de producir subjetividades, en tanto que la emancipación podrá activarse sólo desde la subjetivación y no desde la individuación.

Siguiendo a Guattari sería interesante preguntarse: ¿Hacia dónde debe dirigirse la pedagogía, sabiendo que los procesos de singularización son las raíces productoras de la subjetividad? ¿Tendría entonces que generar espacios productores de subjetividad a partir de procesos de singularización, desde el deseo de la persona, desde sus proyectos? Con el propósito claro de subvertir la subjetividad se podrían explorar respuestas, por ejemplo, retomando el espacio de la farsa que apela a comportamientos extravagantes irracionales pero con algún margen de credibilidad y de verisimilitud como estrategia para enfrentar la textualidad desde la teatralidad, para visibilizar los puntos de ruptura de las verdades más sólidas de la existencia humana, como la naturalización del poder, los mitos de la familia o los rituales de la muerte. Así, se potenciarían procesos de resistencia contra aquellos dispositivos que propician la seriación de la subjetividad y, así, para dar paso a la producción de modos originales y singulares de singularización subjetiva. También, para desarrollar la autonomía como capacidad de operar su propio trabajo de semiotización, de cartografía, de incidencia en las relaciones de poder local, etc., de visibilizarse, reconocerse a sí mismo como sujeto de derecho y reclamar por una política pública incluyente.

Desde la dimensión de lo sociocultural, se enfrentan retos para la educación y la pedagogía desde la reciente emergencia de políticas del cuerpo

en ámbitos antes inusuales como la teoría y los movimientos gay-lésbicos, queer, ciberfeminista, etc., puesto que estas expresiones se asumen hoy en tanto un cuestionamiento de los mecanismos implícitos de poder. Las diversidades en las cuestiones de género, transgénero, orientación sexual, sexualidad, clase, raza, diferencia cultural, enfermedad, discapacidad, aspectos físicos, edad, conforman un panorama retador en tanto se trata de cuerpos excluidos por el discurso normativo, afianzado en el paradigma natural que se concreta en categorías de cuerpo y de sujeto que fundamentan y legitiman mecanismos de exclusión. Posicionarse del cuerpo desde diferentes lugares, parece ser una estrategia para cuestionar los procesos normativos de exclusión, naturalización y producción. Los mecanismos de control producción de los cuerpos, de la subjetividad, se han incrementado cada vez de manera más refinada, más sutil, lo que exige un esfuerzo investigativo por descifrarlos. Trabajos como este pretenden aportar precisamente en esa dirección.

Otras indagaciones podrían orientarse a revisar para poner en cuestión las políticas que favorecen la marginalidad, las maneras como el poder se articula para regular las expresiones de lo verbal y lo no verbal, de lo corporal, la forma en que se privilegia el discurso desde el lenguaje, el texto, la narrativa, cuando los dispositivos de sujeción funcionan sobre todo en lo que excede el territorio del lenguaje. Esta es una tarea de la reflexión pedagógica.

Indagar respecto a formas como el poder se articula para controlar, el privilegio de los discursos del lenguaje texto, por ejemplo, las inconsistencias entre los Proyectos Educativos Institucionales y las prácticas educativas concretas.

Como se puede apreciar, son múltiples los ámbitos por estudiar. Sobre la expresión del cuerpo, la construcción de discursos y sus implicaciones en las sociedades rurales, la Iglesia, los deportes, los ámbitos de sanación (medicina,

masajes, erotismo, terapia), el trabajo y la educación. Se requiere avanzar en ejercicios de sistematización de discursos y de prácticas para evidenciar los procesos de representación, ocultamiento, insinuación, supresión o afirmación de los cuerpos.

Un desafío es trabajar en dirección a la propuesta de Guattari en torno a la singularidad como categoría articuladora. Mucho de la crisis de los discursos unitarios de lo social se inscriben en la incapacidad, o en el escaso conocimiento sobre el impacto de los proyectos emancipatorios para incorporar categorías de subjetivización a sus criterios de interpretación de la realidad. El reto consiste en zafarse de las categorías disciplinares para construir un discurso unitario sobre el cuerpo, que rompa las barreras de lo disciplinar.

Un reto más sería la producción de subjetividad como un desafío para la educación, para los movimientos sociales y políticos, en tanto acción política que se emprende desde la singularidad, para hacer consiente el proceso de construcción de sí mismo y adelantar esfuerzos por recuperar la singularidad atrapada por los mecanismos deseantes de la producción mediática (“maquinica”) de la subjetividad (Guattari, 2006).

Otro asunto para trabajar es la interconexión de las subjetividades emergentes desde dispositivos reticulares para evidenciar expresiones de fuerzas que operan como constantes flujos en busca de territorio. De esta forma, se pueden configurar nuevas alianzas afianzadas en una lógica de lealtades y de confianza.

Muy seguramente se podrían continuar esbozando más temáticas a indagar, sin embargo con las anteriormente expuestas se tiene un extenso

trabajo por realizar, para producir resultados que contribuyan a enriquecer la comprensión del cuerpo, a gestar nuevos proyectos pedagógicos y educativos que provean al sujeto de unos mejores estrategias para ser cuerpo.

Referencias

- Astacio, M. (2008). *¿Qué es un cuerpo?*. Recuperado el 25 de febrero de 2008, en <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/cuerpoasta.pdf> .
- Bernstein, B. (2000). *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Bogotá: Magisterio.
- Bernstein, B. (1994). *La estructura de discurso pedagógico*. Madrid, España: Morata.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Recuperado el 12 de febrero de 2008, de <http://www.udg.mx/laventana/libr3/bordieu.html#cola> .
- Candia Baeza, C. (2008). *Del cuerpo social de la modernidad al cuerpo fragmentado de la época actual*. Recuperado el 15 de febrero de 2008, en www.revistapolis.cl/5/Candia5.doc .
- Díaz L, B. (2007). El cuerpo del maestro, discursos, usos e idealidades. La dimensión sexual como parte fundamental de la pedagogía corporal. Ponencia recuperada el 8 de febrero de 2008, en http://www.redacademica.edu.co/redacad/export/REDACADEMICA/tirando_seriedad/sitioweb/documentos/doc001.htm .
- Echeverría, L.M. (2006). *La pregunta por el cuerpo en la Maestría en Desarrollo Educativo y Social*. Ponencia presentada en el Simposio de Líneas de Investigación de la cohorte UPN16, de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Convenio CINDE-UPN.

- Echeverría, L.M. (2004). *Apuntes sobre la perspectiva de Foucault en torno al cuerpo y al poder*. Documento de trabajo preparado para la Línea de Cuerpo, poder y subjetividades. Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Bogotá: CINDE-UPN 14.
- Echeverri, J.A. (2001). El diálogo intercultural. En: *Tendencias pedagógicas contemporáneas. Maestros gestores de nuevos caminos*. Medellín: Corporación Región.
- Feher, M., Naddaff, R., y Tazi, N. (Eds.). (1990). *Fragmentos para una historia del cuerpo humano* (Parte primera). Madrid, España: Taurus.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1986). *Historia de la sexualidad, Volumen 2*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1992b). *Microfísica del poder*, Madrid, España: La Piqueta.
- García G., C. E., Pulido Q, S. M., y Urrego D, L. J. (2004). Influencia de las ideas modernas en la educación del cuerpo en el ámbito escolar de los discursos de la educación física del siglo XIX en Medellín. *Revista Iberoamericana de Educación - De los lectores* (ISSN: 1681-5653).
- García M, M. (1984). *Lecciones preliminares de filosofía*. Bogotá: Ediciones Nacionales.
- García R, L. E. (1996). *El desarrollo de los conceptos psicológicos. Una introducción a la historia de la psicología*. Colombia: Limusa.

- Gómez E, J. (2006). La constitución de subjetividades políticas en la escuela. En: Universidad Pedagógica Nacional (2006). *Subjetividad(es) política(s). Apuestas en investigación pedagógica y educativa.*
- Guattari, F., y Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo.* Madrid, España: Traficantes de Sueños.
- Herrera, J. D. (2007). *Enfoque hermenéutico y ciencias sociales.* Bogotá: UPN-CINDE.
- Hottois, G. (1991). *El paradigma bioético: Una ética para la tecnociencia.* Barcelona, España: Anthropos
- Le Breton, D. (1995). *La Sociología del cuerpo.* Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- López, S., y Peña, C. (2007). *Pedagogía y cuerpo ausente.* Ponencia presentada en el Seminario de la Línea de investigación Cuerpo, poder y subjetividades, Maestría en Desarrollo Educativo y Social, CINDE-UPN 18.
- Marcel, G. (2002). *El misterio del ser.* Málaga, España: Autores Cristianos.
- Márquez F., Á. (2003). *Modernidad y postmodernidad entre el humanismo histórico y la razón escéptica.* Maracaibo, Venezuela: Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia.
- Martínez, F. J. (2008). Tecnologías del yo. En: Román Reyes (Dir.). *Diccionario crítico de ciencias sociales.* Universidad Complutense de Madrid.

Recuperado el 23 de febrero de 2008, en:
http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/T/tecnologias_yo.htm .

Matoso, E. (2007). Cuerpo, escena y máscara en la trama pedagógica. *Anales de la educación común, Tercer siglo / año 3 / número 6 / Educación y lenguajes*, pp. 168-172. Recuperado el 20 de febrero de 2008, de http://abc.gov.ar/lainstitucion/RevistaComponents/Revista/Archivos/anales/numero06/ArchivosParaDescargar/25_matoso.pdf

Merleau-Ponty, Maurice (1962). *Fenomenología de la percepción*. Londres, Inglaterra: Routledge.

Morales, O. A. (2000). *Fundamentos de la investigación documental y la monografía*. Departamento de Investigación. Facultad de Odontología.

Moreno, W. (2005). Un desfijador de significado para la intervención de lo corporal en el medio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación, número 39*. ISSN: 1681-5653. Recuperada el 18 de enero de 2008, de <http://www.rieoei.org/rie39a07.htm> .

Narváez M, A. (1996). *El pasado inconcluso. Modernidad y postmodernidad*. Pereira, Colombia: Papiro.

Negishi, A. (2005). *Cuerpo y modernidad*. Trabajo realizado en el contexto de la materia: Principales corrientes del pensamiento contemporáneo de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 19 de enero de 2008, de <http://www.temakel.com/histcmodernidad.htm> .

- Ortiz, G.M. (2006). Una relación visible e invisible en los jóvenes escolarizados de los sectores marginales de Cali. En: Universidad Pedagógica Nacional (2006). *Subjetividad(es) política(s). Apuestas en investigación pedagógica y educativa.*
- Pedraza, Z. (2003). *Cuerpo e investigación en teoría social.* Trabajo presentado en la Universidad Nacional (Sede Manizales) en el marco de la semana de la Alteridad.
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación.* Madrid, España: Desclée de Brouwer.
- Planella, J. (2005). Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico. Universitat Ramon Llull. *Revista de Educación, (número 336)*, pp. 189-201.
- Porter, R. (1996). "Historia del cuerpo". En: Peter Burke (Ed.). *Formas de hacer historia*, Madrid, España: Alianza Editorial.
- Prada, M.A., y Ruiz, A. (2006). Cinco fragmentos para un debate sobre subjetividad política. En: Universidad Pedagógica Nacional (2006). *Subjetividad(es) política(s). Apuestas en investigación pedagógica y educativa.*
- Ramírez Velásquez, Jorge Enrique. (2006). *Aproximación al concepto de pedagogía.* Bogotá: UPN-CINDE, Módulo 1.
- Rodríguez, H (2001). Pedagogías críticas: poder, cultura y diversidad. En: *Tendencias pedagógicas contemporáneas. Maestros gestores de nuevos caminos.* Medellín: Corporación Región.

- Rojas, C. (2000). *Cuerpos, expresión y política. (Asedio al capitalismo y a su razón de ser desde la perspectiva de la Cuenca Larga Socialista)*. Universidad de Cuenca, Instituto de Investigaciones.
- Sánchez López, A.M. (2008). *Cuerpo (corporeidad, corporalidad)*. Recuperado el 12 de junio de 2008, de http://www.mercaba.org/DicPC/C/cuerpo_corporeidad_corporalidad.htm
- Tenti, E. (2002). Socialización. En: Carlos Altamirano (Ed.). *Términos críticos. Diccionario de sociología de la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Turner S., B. (1994). Los avances recientes en la teoría del cuerpo. *Revista española de investigaciones sociológicas, (número 68)*, pp. 11-40. ISSN 0210-5233. Artículo recuperado el 21 de febrero de 2008, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=768110> .
- Varela, F. J., Evan, T., y Eleanor, R. (1992). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona, España: Gedisa.
- Vásquez R., F. (2007). *Destilar la información. (Un ejemplo seguido paso a paso)*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Vidal, R. (2004). El poder en el cuerpo. Subjetivación, sexualidad y mercado en la "Sociedad del Espectáculo". *Sin carne: representaciones y simulacros del cuerpo femenino, tecnología, comunicación y poder (número 39)*, pp. 205 – 226. Mercedes Arriaga Flórez, (coord.). ISBN 84-9333-185-6, recuperado el 20 de febrero de 2008, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1987360> .