



Módulos docentes



MÓDULO 4

---

# CUERPO Y CORPOREIDADES

---



**Hacé Click!**  
Para conocer sobre sexualidad

**mYSU** MUJER Y SALUD  
EN URUGUAY



ADMINISTRACIÓN NACIONAL  
DE EDUCACIÓN PÚBLICA



Programa de  
Educación Sexual



dirección sectorial de  
planificación  
educativa

## PRESENTACIÓN

Los módulos docentes que se presentan en este apartado fueron elaborados en el marco del Curso de Educación Sexual para docentes de los Consejos de Educación Inicial y Primaria, Secundaria y Educación Técnico Profesional, que se desarrolla bajo la modalidad a distancia. El mismo forma parte de un conjunto de acciones que la ANEP viene desarrollando a partir de la Resolución N° 4 Acta extraordinaria N° 35 del 2005 del CODICEN de la ANEP que inauguró el proceso de incorporación de la educación sexual en el sistema educativo formal.

En ese marco, el Curso de Educación Sexual modalidad a distancia ofrece 4 módulos básicos cuya metodología combina lecturas guiadas a través de un documento base, una amplia bibliografía, video clases y variadas actividades de intercambio sincrónicas y diacrónicas que permiten el enriquecimiento mutuo.

El material que aquí se presenta reúne los documentos base de cada módulo y fue elaborado por Mariana González, Darío Ibarra, Pablo López y Solana Quesada. En ocasiones los mismos hacen referencia a otros materiales y actividades disponibles en la plataforma virtual del Programa de Educación Sexual. Para su mayor comprensión se recomienda complementar su lectura con las referencias bibliográficas señaladas.

**Programa de Educación Sexual ANEP  
Comisión de Educación Sexual ANEP**

## UNIDAD 4.1

### 1. ¿Qué es el cuerpo y cómo nos juegan las ideas sobre él en la vida cotidiana?



Untitled © Mario / Attribution-ShareAlike / 2008-05-14 13:53:21

En este primer apartado trabajaremos a partir de algunas ideas de Alicia Fernández. Para quienes no la conocen se las presentamos:

Se trata de una psicopedagoga argentina de notable relevancia para este campo en Latinoamérica. Dos de sus primeras y reconocidas obras son “La inteligencia atrapada” y “La sexualidad atrapada de la señorita maestra” donde el foco de la autora está puesto en distintas variables que inciden en el mayor o menor éxito de la relación enseñante – aprendiz. Con una mirada psicológica y cultural, Alicia Fernández se dispone a reflexionar acerca de las relaciones educativas poniendo especial atención en cómo incide el cuerpo y la sexualidad no sólo en lo que llamamos “Educación Sexual” sino también en la educación en general.

Lo que trabajaremos en este primer apartado son los capítulos dos y tres de **“La sexualidad atrapada de la señorita maestra”**, documento que encontrarán en la bibliografía y que a la vez nos servirá de guía para irnos contestando la pregunta que colocamos en el título.

Empecemos con una frase que puede aparecer oscura para quienes no estén familiarizados con el lenguaje de la psicología pero que será clave para empezar a pensar el tema:

***La relación de un sujeto con su cuerpo – nos enseña Piera Aulagnier – depende de la articulación de tres órdenes de factores: la actividad de las zonas sensoriales, el poder del deseo y***

***el discurso cultural sobre el cuerpo imperante en un período histórico determinado.***

La autora citada por Fernández señala además que los primeros dos factores (actividad sensorial y poder del deseo) son “atemporales” vale decir que existen en cualquier ser humano nacido en cualquier tiempo o lugar. La tercera en cambio es muy variable y constituirá nuestro principal trabajo subjetivo: manejar la tensión entre lo que percibimos y potencialmente deseamos (constante universal) con las ideas que nuestra cultura y nuestro tiempo nos transmiten a través de la educación y socialización respecto del cuerpo.

Aclaremos mejor a qué se refiere cada orden:

#### 1.2 El orden sensorial

El primero mencionado (la actividad sensorial) es una capacidad humana universal y atemporal. La posibilidad de ver, de oír, etc. vienen dadas<sup>1</sup>, somos capaces de percibir lo que sucede a nuestro alrededor aún antes de que podamos interpretar qué significa eso que percibimos. Nuestras primeras experiencias sensoriales son registradas a través de nuestro cuerpo y pasan a formar parte de nuestra memoria corporal.

**Por ejemplo: sentimos la incomodidad del frío aún antes de tener la noción de frío o incluso de incomodidad.** Recién nacidos rompemos en llanto ante un ruido tremendo no por que comprendamos la noción de un potencial “peligro” sino porque tenemos la “sensación” de que algo puede amenazarnos. No hay todavía ideas, la cultura recién empieza a jugar su papel, pero nuestro cuerpo ya es capaz de percibir y reaccionar frente a los estímulos sensoriales con una potencia arcaica pero frenética. En este sentido, el de la capacidad, la percepción es universal y

1        Está claro que esta capacidad está directamente relacionada con los sentidos y que hay humanos que nacen con uno o más sentidos disminuidos o anulados. Si bien esto sucede la percepción de todos modos se construye a partir de los demás sentidos y es por eso que un niño sordo, o ciego es capaz de sobrevivir e integrarse al mundo. No obstante sería inconcebible que un humano desprovisto de todos los sentidos pudiese sobrevivir e integrarse a una comunidad.



This file is licensed under the Creative Commons Attribution-Share Alike 2.5 Generic license.

atemporal porque cualquier humano comenzará a conectarse con el mundo a través de una percepción no simbolizada en cualquier época y en cualquier lugar.

### 1.3 El poder del deseo

Directamente conectado con la actividad sensorial aparece el segundo orden mencionado, el poder del deseo. Alicia Fernández, citando a Françoise Dolto lo describe como *“la encarnación simbólica inconsciente del sujeto deseante” presentificado en el cuerpo.*

Una vez más la descripción puede parecer algo oscura, pero la idea es bastante sencilla. Retomemos a ese ser capaz de percibir. Su percepción se convierte en sensación desde que despierta una emoción.

**Sigamos con el ejemplo del frío:** el frío cómo tal **es una percepción** que **despierta sensaciones** (como la de incomodidad). El ruido es una percepción que puede provocar la sensación de un peligro inminente (cuando somos aún muy pequeños no se trata de miedo en sí sino de la sensación inminente de nuestra propia destrucción). Pero también hay percepciones como la tibieza, el contacto con la piel del otro, el escuchar los latidos del corazón de otro humano con el que tomamos contacto que pueden traer sensaciones de placer, de saciedad, de tranquilidad. Rápidamente **las percepciones se asocian con emociones y entonces comenzamos a desear determinados estímulos sensoriales que provocan placer y desear también que los estímulos displacenteros no se produzcan.**

Si bien la historia de vida de cada persona es distinta y la crianza en diferentes culturas tienen pautas diversas el poder del deseo se producirá en todo humano en cualquier época y lugar geográfico. Aunque desde luego deseará cosas distintas y sobre todo le dará un significado distinto a lo que desea (lo que puede ser más o menos conflictivo en cada persona).

Antes de pasar al tercer orden es importante aclarar que utilizamos aquí ejemplos de un recién nacido sólo a los efectos de clarificar mejor el carácter atemporal y universal de estos órdenes en tanto capacidad. Sin embargo la percepción y el poder del deseo son dos clivajes centrales de la relación con nuestro cuerpo a lo largo de toda la vida. Siempre podemos percibir y siempre deseamos pero, a medida que vamos desarrollando nuestra capacidad de simbolizar, la cultura que nos es transmitida se pondrá en constante tensión con nuestra percepción y nuestro deseo.



Compartir bajo la misma licencia Algunos derechos reservados por Sonia C.G.

El frío lo puedo sentir en Montevideo o en Alaska, cuando no simbolizo es pura percepción, sensación y deseo. Luego si soy esquimal o montevidiano mi relación con el frío será completamente distinta, desarrollaré el “concepto de frío” e incluso podré mantener una larga discusión acerca de si “hace o no hace” frío. **Aquello atemporal y universal en tanto capacidad no es ni atemporal ni universal una vez que la cultura interviene y pasa del plano de la pura percepción y sensación al del lenguaje y el símbolo.**

Sin embargo la potencia de la percepción y del deseo no desaparecen; **simplemente son mediados por la cultura.**

### 1.4 El discurso cultural

El tercer orden es el **“discurso cultural sobre el cuerpo imperante en un período histórico determinado”**. Nos separaremos en este punto de la idea estricta de la autora y le agregaremos al carácter histórico y cultural los **elementos propios de cada historia de vida (en tanto el recorte de esa cultura recibido en carne propia)**. De hecho, habiendo nacido en la misma cultura y en el mismo tiempo, la experiencia concreta, la educación familiar e institucional y aún las personas que azarosamente se cruzan en nuestra vida nos proveen de elementos para construir nuestro discurso sobre el cuerpo.

Para entender lo que implica este tercer orden podríamos trazar esta línea lógica (**aunque sólo sirve a efectos analíticos**):

En principio **percibimos**, tenemos sensaciones y **deseamos** en y a través del cuerpo.

A medida que la socialización y la educación van haciendo su trabajo y **desarrollamos nuestra capacidad de simbolizar** (y fundamentalmente el lenguaje) **esa experiencia corporal pasa a tener significado y también a ser valorada**. **Significado** desde que la podemos transmitir a otros en un código que puede ser descifrado (sea diciendo por ejemplo “tengo frío” o haciendo un gesto de “achuchado”). **Y valor** desde que podemos medir cada sensación, percepción o deseo con parámetros éticos y estéticos: es lindo, es feo, está bien, está mal, se hace, no se hace.



Algunos derechos reservados por Iñaki Pérez Aguado.

Ahora, ¿cómo se llama el frío?, cada cultura, cada lengua le pondrá un nombre distinto. ¿Cuál es la diferencia entre fresco y frío?, lo mismo, es una asignación de significado que iremos construyendo a lo largo de nuestra vida y que sólo se produce en el intercambio con unos otros/as que nos presentan los símbolos disponibles culturalmente para designar esas sensaciones.

Asimismo **los parámetros éticos y estéticos sólo pueden ser construidos en el intercambio con los demás**. De tal forma que algo estará “bien” o “mal” será “lindo” o “feo” dependiendo de cómo cada uno construya esas nociones en el intercambio con los otros. Estos “otros” están insertos en una cultura, comparten en mayor o menor medida parámetros éticos y estéticos comunes e influyen en mayor o menor medida en la conformación de esa subjetividad. Este es sin lugar a dudas el campo donde se ha privilegiado la labor educativa respecto al cuerpo desde que la modernidad dio el impulso definitivo a los sistemas educativos universales: la educación debía ayudar a simbolizar el cuerpo (conocerlo)

y a establecer lo bueno y lo malo, lo lindo y lo feo respecto de él.

### 1.5 Cómo se vinculan los órdenes

Como mencionamos, la línea argumentativa anterior sirve a efectos analíticos. Pero **la relación entre las tres dimensiones no siempre es lineal: no siempre la percepción, la sensación y el deseo son previos al significado y la valoración**. Muy por el contrario la educación (del sistema educativo, de las instituciones, de la familia) muchas veces anticipa y pone a disposición una serie de símbolos y valoraciones antes de que la sensación y el deseo aparezcan de forma consciente. En otras ocasiones la fuerza del discurso es tan abrumadora que entierra una antigua capacidad de goce corporal detrás de un montón de sucesivas valoraciones. En un punto llega a ser difícil identificar si aquello que deseamos, sentimos y disfrutamos en el cuerpo es producto de nuestra experiencia sensible o producto de lo que hemos aprendido.



PublicDomainPictures

¿Les gusta bailar?, ¿cómo bailan?, ¿cuánto se dejan llevar por la música y cuánto por un discurso bien estructurado acerca de los modos “correctos” de bailar? ¿Han visto a niños/as preescolares en actividades de expresión corporal?, ¿los han visto luego de unos años, en el liceo por ejemplo? De sólo pararnos a observar seremos testigos de cómo nuestros cuerpos se disciplinan a través de este tercer orden.

De hecho **este ejemplo nos puede servir para observar esas diferencias que pueden verse en una misma cultura de acuerdo a la experiencia de vida**:

las mujeres adolescentes mantienen mayor libertad de expresión que los varones adolescentes, aún cuando de niños pequeños ambos sexos se sentirían libres de expresarse con su cuerpo. Los modelos hegemónicos de género de nuestra cultura hacen su trabajo.

- Si lo vemos en distintas clases sociales los sectores más desfavorecidos conservan una libertad de movimiento mucho mayor. Allí la represión del cuerpo ha sido menos eficaz. Esto que a veces desespera a los docentes en las aulas es una maravilla para una actividad como el baile.
- Ante un grupo ficticio, del mismo sexo y misma clase por ejemplo, veremos que algunos de aquellos preescolares conservarán libertad a la hora de bailar y otros no podrán siquiera hacer el intento. Y es que más allá de las características generales de una cultura la historia de vida, la familia, los amigos cercanos, las enfermedades, la presencia o no de otras instituciones (sea academia de expresión corporal, iglesia, club de fútbol, etc.) harán su parte en la construcción de esa relación con el propio cuerpo.

Como menciona Fernández, **este tercer orden será nuestro principal trabajo subjetivo**. Retomemos una cita de su trabajo que esperamos sea más transparente luego de la explicación desarrollada:

**La relación de un sujeto con su cuerpo, dependerá del compromiso que haya podido anudar entre tres concepciones causales del cuerpo; las dos primeras [la actividad en las zonas sensoriales y el poder del deseo] responden a exigencias psíquicas universales y atemporales, mientras que la última será [...] función del espacio y tiempo cultural propios del sujeto [...] y la única que la psique pueda recusar, o remodelar o reinterpretar para hacerla conciliable con las otras dos.**

De ahí la importancia fundamental de la educación cuando trabajamos cuerpo: ella actúa en este orden bisagra que bien puede aumentar nuestra capacidad de disfrutar nuestro propio cuerpo o aumentar el sufrimiento psíquico que el mismo nos genera. Este será el tema de la próxima semana, pero antes profundizaremos en “los discursos culturales imperantes en nuestra época”.

## 2. Influencia de los patrones culturales dominantes sobre el cuerpo

Alicia Fernández y Eduardo Galeano tienen la misma teoría

### Ventana sobre el cuerpo

La iglesia dice: *El cuerpo es una culpa*.

La ciencia dice: *El cuerpo es una máquina*.  
La publicidad dice: *El cuerpo es un negocio*.  
El cuerpo dice: *Yo soy una fiesta*.

**Eduardo Galeano**

Luego de una pequeña introducción acerca de los 3 órdenes fundamentales sobre los que se apoya la relación del sujeto con el cuerpo **Alicia Fernández se detiene en la tercera dimensión: los discursos culturales**. Les proponemos seguir a la autora a partir de este epígrafe de Galeano.



You are my sunshine © Leon Brooks

Empecemos por el final de la cita. Bien podríamos decir que en aquel primer estadio donde sólo existe percepción y deseo nuestro cuerpo se preocupa básicamente por satisfacerse a sí mismo. El principio del placer es el único relevante y el bebé hambriento no piensa “mis padres están agotados, mejor me aguanto el hambre y espero hasta las 7 de la mañana para llorar así no los despierto”. Para nada, siente hambre y el cuerpo da las señales y espera con ansia ser satisfecho. El placer de jugar, de ver y no ver, de subir y bajar no tiene límite. No existe aquello de parar de jugar porque es hora de comer, pero si puede existir parar de jugar porque se siente hambre. **El cuerpo, antes de la simbolización busca un permanente “estado de fiesta”<sup>2</sup>.**

Así como Galeano, **Fernández se detendrá para analizar el tercer orden** (aquel que viene a cortar “la fiesta”<sup>3</sup>) **en el discurso de la**

2 Acá es fundamental la palabra “busca” que no quiere decir que lo obtenga. Miles de cuerpos llegan a este mundo y desde el inicio sienten el sufrimiento por la privación y el dolor con la misma o mayor intensidad de la que sienten el placer. Estas experiencias arcaicas serán también determinantes en las relaciones que se establezcan con el propio cuerpo y el de los demás. Tienen además un poder que muchas veces es insalvable desde nuestro lenguaje simbólico. Lo pueden encontrar en las caras de aquellos niños y adolescentes para quienes la idea actualmente repetida de que “el cuerpo es un lugar de placer” suena más a slogan vacío que a palabras de liberación.

3 Para nada debe interpretarse que ese tercer orden es una especie de castigo o de destino funesto. Al contrario, somos humanos porque hay otros que nos

**medicina y de la religión.** En principio encontrará que ambos discursos (con sus inmensas diferencias) buscan omitir o más bien tornar irrelevante las diferencias de género en lo que respecta a la simbolización del cuerpo. Esta afirmación puede sonar contradictoria con lo que conocemos respecto a lo estricto de las pautas asignadas a un sexo u otro desde el punto de vista religioso o a las diferencias sexuales bien estudiadas desde el punto de vista genético, anatómico y fisiológico. Sin embargo **lo que la autora busca señalar no es la negación de los sexos sino de los cuerpos sexuados puesto que lo que se buscaba evitar desde esos discursos es la explicitación del deseo en general y más enfáticamente del deseo sexual.**

Aquí buscaremos ampliar un poco el contenido de esos discursos con el disparador que nos ofrece Galeano.

### 2.1 El cuerpo es una culpa

Desde lo religioso, el cuerpo es una culpa. El discurso vinculado a la religión que se vuelve preponderante en nuestro país enseñaba a valorar muchas sensaciones placenteras vinculadas al cuerpo como negativas y muchas sensaciones de privación como positivas. La abstinencia se constituye en un valor central. Abstenerse de comer más de lo necesario, de descansar más de lo debido, de disfrutar sexualmente del cuerpo fuera de los ámbitos sagrados (el matrimonio). A la vez el exceso se construye como pecado: lujuria, gula, pereza. Vale la pena resaltar una idea central de este discurso: el espíritu es fuerte, la carne es débil. Cuerpo y espíritu aparecen como dos entidades completamente separadas pero además

humanizan. Es imposible construirse sujeto sin otros que nos reciban, que nos transmitan cultura, que nos inicien en las leyes (sociales y subjetivas). Sin embargo esa humanización puede ser más o menos rígida, más o menos represiva y en definitiva puede hacernos sufrir o disfrutar más o menos la existencia.



Pecados Anonymous, Alle schilderijen van het Rijksmuseum online, as De zondeval.

opuestas y en relación de subordinación. El gran mediador, aquel a quién hay que domesticar a toda costa es el deseo.

Si volvemos a nuestra idea inicial podemos ver una triangulación particular de los tres órdenes mencionados desde el comienzo: sensaciones, deseo y cultura. En pleno auge cultural del modelo religioso - puritano nuestros cuerpos sentían y deseaban, como siempre sienten y desean, pero los mensajes recibidos del entorno buscaban disciplinar el cuerpo para dominar el deseo y fortalecer el espíritu.

En este punto nos viene bien recordar a Barrán:

*La sensibilidad "civilizada" usó el silencio, la discreción, el sigilo y "el lenguaje velado", para referirse a la sexualidad y, por extensión, a los actos del cuerpo - orinar, defecar, parir - que la traían a conciencia demasiado atrevidamente. De este modo, el mundo del espíritu, del vientre para arriba como diría M. Bajtin, triunfaba sobre el de la materia, asimilándolo, sumiéndolo en lo no expresable, en lo que anidaba del bajo vientre hacia las extremidades, en lo "inmoral" y lo "vulgar"; calificación esta última que revela secretas afinidades del "espíritu" con los sectores dominantes así como de la "materia" - valga la confesión - con los sectores populares. (Barrán, p. 140)*

Es importante hacer algunas salvedades: **la sensibilidad "civilizada" no se puede asimilar al catolicismo y mucho menos reducirla a él.** Al contrario, descansa sobre una versión puritanista de la religión que es, en buena medida, sostenida también por los laicos. **El discurso cultural no proviene nunca de una sola fuente ni es tampoco sostenido por un solo sector.** Podía uno ser liberal y ateo y no por eso menos puritano en su relación con el cuerpo. Cuando la nueva hegemonía se centre en el discurso médico no se abandonarán del todo los preceptos anteriores: darán lugar a nuevas sensibilidades que seguirán articulando sobre todo las lógicas de dominación, más allá de sus fuentes.

### ¿Por qué vale la pena recordar el Uruguay del 900?

Porque allí encontramos los sedimentos de muchas de las ideas que hoy recorren nuestro discurso cultural sobre el cuerpo. Quizá le hayamos perdido el rastro, quizá la mayoría de nosotros se sienta ajeno a esas ideas, pero los invito a reconocer en cada uno/a los resabios de ese pensamiento en la propia experiencia: en

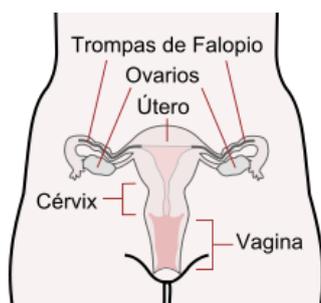
pudores que no saben de donde provienen, en deseos que nunca han contado, en experiencias que han decidido olvidar, en vergüenzas que son irracionales pero se sienten.

**Imaginen también como operan esa caudal de símbolos en sus prácticas educativas.** ¿No seguimos separando el cuerpo y el espíritu, diríamos contemporáneamente, de la formación del intelecto?, ¿no seguimos negando el lugar del cuerpo en el aprendizaje?, ¿no trasladamos esta práctica de la pura predominancia del lenguaje, el símbolo, a la educación del cuerpo incluso al trabajar sexualidad? Si conocer nuestra historia personal es fundamental para entender nuestro presente, conocer nuestra historia como sociedad también será clave para comprender nuestra actualidad. La semana próxima ahondaremos en estas preguntas.

## 2.2 El cuerpo es una Máquina

Pasemos a la segunda frase de Galeano: “La ciencia dice: el cuerpo es una máquina”. Al respecto Fernández comenta que el discurso médico hegemónico implica una novedad frente al religioso puesto que se permite explorar el interior del cuerpo. Este cuerpo develado resultó integrado por partes, cada una con una función cual si fuera una maquinaria. **Para el discurso médico hegemónico (el más apegado a la pura biología) el funcionamiento del cuerpo parece ser independiente del deseo y cómo cada sujeto lo significa.** Por otro lado, cada parte puede estudiarse por separado y el conocimiento de esas partes puede transmitirse por separado.

Recordemos un poco de nuestra propia historia: desde 1910 estamos discutiendo la incorporación de la educación sexual a nuestro sistema educativo formal. Quienes hace uno años que están en la docencia podrán contestarme con sencillez la siguiente pregunta: ¿Qué contenidos vinculados a la sexualidad humana ingresaron primero a nuestros programas oficiales? Aquellos en los que colgábamos un útero dibujado



This image is a work of the Centers for Disease Control and Prevention, part of the United States Department of Health and Human Services, taken or made as part of an employee's official duties. As a work of the U.S. federal government, the image is in the public domain.

en el pizarrón, que implicaba dibujar óvulos y espermatozoides con tiza, que trataba de transmitir con objetividad científica el “mecanismo” de la reproducción.

El cuerpo era una serie de fragmentos que se podían explicar por separados y bien a resguardo de los pensamientos y los deseos. Era casi como no hablar de sexualidad, porque al fin y el cabo se explicaba un mecanismo. ¡Qué tranquilidad para los docentes! En realidad más o menos, así y todo era un tema que se dejaba para el final y si se podía, se evitaba. Aún en abstracto e interpretando al cuerpo como una máquina no nos es posible separarnos del todo de los significados, lo que nos produce pensar acerca de la sexualidad.

Podemos hallar esta idea mecánica del cuerpo (que se extendió a la sexualidad) incluso en aquellos pioneros que se dedicaron a estudiar la respuesta sexual humana. Hago un espacio para un pequeño relato que puede servir para entender mejor la idea:



Se autoriza la copia, distribución y modificación de este documento bajo los términos de la licencia de documentación libre GNU, versión 1.2 o cualquier otra que posteriormente publique la Fundación para el Software Libre; sin secciones invariables, textos de portada, ni textos de contraportada. Se incluye una copia de la dicha licencia en la sección titulada Licencia de Documentación Libre GNU.

Un día una pareja decide estudiar el mecanismo a través del cual el cuerpo llega desde el reposo al orgasmo. Se llamaban William Masters y Virginia Johnson y durante 11 años estudiaron a más de 600 personas, varones y mujeres de entre 18 y 89 años.

**¿Cómo se estudia un mecanismo?** Pues bien, hicieron cuestionarios y entrevistas pero, sobre todo, los sometieron a estímulos sexuales efectivos a ver qué sucedía en el cuerpo. Tenían aparatos para medir los latidos, la humedad, el crecimiento de los órganos, filmaban, fotografiaban y experimentaban: qué sucede a los hombres, a las mujeres, a los jóvenes, al masturbarse, al tener coito vaginal, etc.

**Cuando terminan generan un informe clásico: La respuesta sexual humana.** No les relataré con precisión el resultado pero explica las fases de esa respuesta, en su primera versión dos y luego cuatro: excitación, meseta, orgasmo y resolución. Cada fase estaba acompañada de descripciones muy precisas de lo que sucede en el cuerpo: en la excitación el ritmo cardíaco sube, aparece enrojecimiento, en las mujeres hay lubricación vaginal: El funcionamiento correcto.

Naturalmente esta pareja se dedicó luego a poner al servicio de la sociedad estos conocimientos y a resolver los problemas sexuales de la gente: **si tenías una “disfunción” ibas a su clínica y ellos te arreglaban.** Pero no resultó tan así y muchas personas que “funcionaban perfectamente” desde este punto de vista casi mecánico no “funcionaban” en su vida concreta.

Más de 10 años después del primer informe, Helen Kaplan, psiquiatra de profesión, le propondrá a la comunidad científica una idea inusitada que pensada hoy parece evidente pero que por eso nos ayuda a entender los problemas del discurso mecanicista del cuerpo: **antes de la excitación hay una fase previa, el deseo. Sin deseo el resto de la respuesta no se produce.** “¡Las ganas!” les explico habitualmente a los gurises, sin ganas el cuerpo no responde igual. Eso vale para la sexualidad o para cualquier otra experiencia corporal que quiera ser vivida desde el placer y el disfrute.



This file is licensed under the Creative Commons Attribution 2.0 Generic license.

**Eso no quiere decir que no podamos obligar al cuerpo a reaccionar sin ganas, pero no podemos pensar que será una actividad placentera.** La quietud obligatoria de una penitencia en el rincón (actualmente llamada “momento de reflexión obligatorio” o bien “te quedás acá a pensar”) puede ser acatada, pero no disfrutada corporalmente. Una relación sexual

también, puede ser encarada sin necesariamente ser disfrutada.

Volvamos a nuestro esquema inicial: el discurso sobre el cuerpo puede hacer que nos relacionemos con él de formas muy lejanas a nuestro deseo. Esto, de vez en cuando, no está nada mal (es lo que pone el límite a nuestra omnipotencia arcaica que, de ser sostenida la vida entera acaba por aniquilarnos). Ahora, vivir permanentemente negando o ignorando el deseo nos llevará seguramente a otro tipo de destrucción, más simbólica quizá, pero no menos pesada.

Vamos a terminar esta idea con una cita de Fernández sobre el discurso médico hegemónico:

*¿Cuál es el modelo de cuerpo que subyace al discurso médico hegemónico? **Es un organismo que excluye el deseo como causa de su funcionamiento, como explicación causal de su destino y muerte.** Este organismo, visible en su interioridad y fragmentado, sustituye y enfrenta a la idea de cuerpo. **Sobre este cuerpo - organismo son otros los que tienen la certeza del conocimiento;** son otros los que detentan el poder de actuar sobre su funcionamiento, desalojando la capacidad del sujeto de enunciar y creer en el saber que su propio cuerpo les presenta.*

Con esta lógica medicamos al inquieto, dormimos gracias a las pastillas, intentamos buscar “el gen de la homosexualidad” para “curarla”, operamos a discreción a los intersexuales para “definirlos”, decidimos sobre la fertilidad de las mujeres y otra cantidad de ejemplos que ustedes podrán sacar de su realidad de todos los días.

### 2.3 El cuerpo es un negocio

Y llegamos a la tercera frase de Galeano: “La publicidad dice: El cuerpo es un negocio.”

Quizá este sea un tema central en nuestras prácticas educativas cotidianas. Si bien tanto el discurso más puritano y represivo en torno al cuerpo como el discurso médico higienista siguen vigentes en la vida cotidiana, **un nuevo discurso, con enorme potencia y aparentemente ilimitados recursos intenta colonizar nuestras formas de relacionarnos con nuestro cuerpo: se trata del discurso del consumo** que llega mediado a través de la publicidad, los programas de televisión y desde luego, de internet.

No hay forma de resumirlo mejor que Galeano: para este discurso el cuerpo es un negocio.



Pinup de berthet © Emmanuel Salé.

a) Por un lado, **sobre el cuerpo propio lo vemos en la creación de necesidades a través de la imposición de parámetros estéticos o la creación de discursos sobre el bienestar.** Estas pueden llevarnos a consumir desde una clase de gimnasia, pasando por unas “fibras mágicas” para adelgazar o bien someternos a la violencia de un by pass gástrico o una liposucción. Pueden convencernos de que necesitamos un “spa” para relajarnos, un suplemento para sentirnos con energía o un antigripal “para no parar”.

También el culto de adorno puede llevar a la modificación corporal de las maneras más curiosas: extensores de orejas, operaciones para tener lengua bífida, para tener orejas de “elfo” o lo que sea para ser “único” (aunque siempre somos tan únicos como todos los demás). Sea que me tiña el pelo, me cambie el color de ojos, me compre un piercing o me haga depilación permanente, tenga motivos personales, me someta a las presiones del entorno o sea muy sensible a la publicidad hay algo que cualquiera de estas acciones (las lleva a cabo quién las lleve a cabo) tienen en común: hay que pagarlas. Desde ese lugar, mientras más se invierta en el cuerpo, ¡mejor para el negocio!

**Nada es más democrático que la lógica del consumo que busca, por todos los medios, que no haya exclusión: ricos, medios o pobres, para todos hay una oferta!** Quizá unos se droguen con cocaína y éxtasis, otros con marihuana y otros con pasta base, pero si quiere sensaciones nuevas ¡hay un producto para usted! Puede venir a la clínica a hacerse el tatuaje, o bien hacerlo en una casa de tattoo o bien comprar tinta china y hacerlo con una aguja; sea que quiera un toque fashion, un demostración de

rebeldía o una marca que identifique su rudeza, hay algo que puede consumir.



**Advertencia:** sabemos que puede haber buenos motivos para hacer cada cosa que nombramos en los párrafos anteriores y que cada una de esas prácticas ha acompañado la historia de la humanidad. **El punto no es analizar cada caso sino indagar en el discurso cultural actual que promueve (en muchos casos) cada una de estas prácticas pero vaciadas de los distintos significados que alguna vez se les dieron como mera oferta para el consumo.** ¿Cuántas ofertas así recibían nuestros abuelos?, ¿y un ser de la edad media? Estamos en un momento histórico donde hay más información y oferta de la que podemos procesar. No vale la pena detenernos a hacer juicios de valor sobre la época pero si necesitamos entenderla para comprendernos y comprender a la gente con la que trabajamos.

b) **Por el otro lado el cuerpo ajeno es un entretenimiento que también se consume:** sea que lo vea expuesto en la pantalla, sea que lo alquile un rato para la autosatisfacción (como sucede con la explotación sexual comercial), sea que lo conozca, me entretenga y lo descarte, sea que lo use para descargar mi propia ira con violencia, en todos estos casos el cuerpo de los demás llega a convertirse en un fetiche (en el sentido de un objeto despojado de su humanidad). Eso promueve la violencia a través de todos los medios.



This work is in the public domain in that it was published in the United States between 1923 and 1977 and without a copyright notice. Unless its author has been dead for several years, it is copyrighted in jurisdictions that do not apply the rule of the shorter term for US works, such as Canada (50 p.m.a.), Mainland China (50 p.m.a., not Hong Kong or Macao), Germany (70 p.m.a.), Mexico (100 p.m.a.), Switzerland (70 p.m.a.), and other countries with individual treaties. See this page for further explanation.

Alicia Fernández no menciona en este punto del cuerpo como negocio (de hecho lo traemos a propósito de Galeano) y por ese motivo no abundaremos más aquí. Sin embargo en el video – clase retomaremos este tema **para**

**problematizar sobre todo la difundida idea de que hoy día hay más “libertad sexual”.** Retomaremos la historia, conversaremos un poco sobre la liberación sexual de los 60 y cómo su discurso se fue desdibujando a través del consumismo. Finalmente la idea será encontrar en nuestro discurso cultural actual ecos del pecado, de la máquina y del negocio.

No olvidemos que **el discurso cultural es sólo una parte de lo que construye la relación del sujeto con su cuerpo. Su historia de vida, su deseo y su percepción confluyen para generar una relación única y personal**, por más que la misma esté atravesada por el discurso socio cultural de su tiempo. ¡Por suerte!, sino seríamos todos iguales (aunque debemos reconocer que nos estamos pareciendo cada vez más).

### 3. Sobre lo que es el cuerpo y sobre lo que el cuerpo no puede ser

En este apartado continuaremos avanzando en la lectura de Fernández e incorporaremos aportes de Raumar Rodríguez<sup>4</sup>. El capítulo 3 de Fernández comienza con una declaración cerrada (de esas que a veces necesitamos para definir lo indefinible): **“Nacemos con un organismo significado como cuerpo desde quiénes esperan o anticipan un hijo.”**

La autora establece entonces una distinción conceptual que de diferentes formas hacemos quienes trabajamos el tema cuerpo: **una cosa es un organismo y otra cosa es un cuerpo**, una cosa es la base material (condición de posibilidad) del sujeto y otra cosa es cómo el sujeto, su entorno y su cultura representa esa base material y lo integran.

**Fernández define cuerpo y organismo de la siguiente manera:**

**Organismo:** equipo genético – infraestructura neurofisiológica de todas las coordinaciones posibles. El organismo se recibe por herencia.

**Cuerpo:** es una construcción, realizada sobre la “materia prima” que da el organismo, atravesado por la inteligencia y el deseo, en un momento histórico” (Fernández, 1998: 51)

4 Se trata de un uruguayo, Licenciado en Ciencias de la Educación y Profesor de Educación Física. Es Coordinador del departamento de Investigación en el ISEF y se ha dedicado a pensar acerca del cuerpo y la educación generando muy interesantes producciones en esta área. La próxima semana retomaremos ideas de otro de sus trabajos.

¿Por qué esta distinción? Porque a no ser que nos paremos desde el más absoluto positivismo cartesiano<sup>5</sup> y despejemos al cuerpo de todo significado es imposible definirlo sin hacer referencia a los sujetos y a la sociedad. **El organismo, estudiado en tanto máquina por la ciencia moderna<sup>6</sup> no es cuerpo hasta que alguien lo significa como tal.** Mi cuerpo, aún antes de que yo mismo pueda concebirlo como tal (en aquel momento de pura percepción y deseo descrito antes) es percibido como cuerpo por aquellos que me reconocen. Será preferible entonces hablar de producción del cuerpo antes que de un cuerpo dado.

Veamos lo que comenta Rodríguez:

***El que reconozca su cuerpo y el de los otros, lo hará siempre ya desde un lugar que la cultura dominante le ha proporcionado, comenzando con el primer lazo que tenga con el mundo, luego la familia, la escuela (instancia central para los Estados modernos) y la inserción específica en el mundo de la producción económica. Hablamos de un sujeto, en su singularidad, que se produce en y por una estructura cultural y social que le precede (en la cual obrará, según los límites que tal estructura le imponga, y que un acontecimiento puede contribuir a modificar). Por tanto, en relación con el cuerpo, hablamos de una subjetividad que, desde una identificación con una “realidad”, se produce teniendo como punto de partida aquellos modos dominantes de concebir el cuerpo.***

### 3.1 El cuerpo – sujeto

Lo anterior puede sonar complicado pero es pero podamos aclararlo con algunos ejemplos.

Empecemos por la distinción cuerpo – organismo de Fernández:

**Nazco con un organismo** (digamos la base material del cuerpo). Ese organismo **es representado por los adultos que me reciben**, que me observan e inmediatamente le dan significado: “Que grande que es”, “que linda que es”. Incluso antes de nacer: “cómo pateo, tiene fuerza”, “es tranquilito, casi no se mueve”.

5 Recordemos que en sus meditaciones Descartes dedujo que sólo podía tener certeza de su pensamiento y reeditó un dualismo (ahora laico) entre pensamiento y materia.

6 Siempre que hablemos de moderno o Modernidad estaremos haciendo referencia al período histórico no a la contemporaneidad.

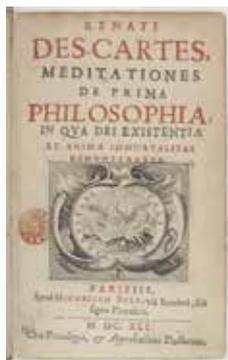
Estas frases corresponden a un sujeto, a una persona y es lógico porque ese organismo es representado como persona por quien lo contempla. A medida que vamos creciendo nos vamos apropiando de los mensajes de los demás acerca de nuestro "organismo - persona" y **vamos produciendo nuestra idea de cuerpo que es también una de las ideas más centrales que tenemos respecto de nosotros mismos**. Llegado a un punto puedo decir: "soy alto", "soy lindo", "me cuesta caminar", "no me gusta la lechuga" (efectivamente, recordemos que algo como el gusto tiene una base orgánica, refiere a mi cuerpo y a una sensación que se produce en él ante ese estímulo).

Si me han seguido hasta acá se les hará más sentido la afirmación hecha en la presentación del curso: **"No tenemos un cuerpo, somos un cuerpo"**. El cuerpo sólo puede definirse si pensamos en un sujeto, por tanto sólo los sujetos tienen cuerpos y producen cuerpos (el propio y el de los demás). El problema es que **cuando afirmamos que un sujeto "tiene" cuerpo de alguna manera separamos "aquello que se es" (digamos la personalidad)7 "de aquello que lo porta" (digamos, el organismo)**. Así despojamos al cuerpo de todo significado y lo reducimos a un organismo.

Cuando decimos "no puede quedarse quieto" pensamos algo así como, "no logra que su voluntad someta a su cuerpo", como si quedarse quieto fuera una simple operación donde el intelecto le da una instrucción al cuerpo, como si ese intelecto no estuviera atravesado por el cuerpo. Esa idea funciona si pensamos en un organismo comandado por una personalidad, pero no funciona si pensamos en un cuerpo.

Lo mismo, cuando pensamos "¿por qué se hace eso si sabe que le hace mal?", supongamos fumar.

7 Esta idea dualista, con variaciones, acompañó siempre a occidente. Sea la materia y el ánimo, sea la carne y el espíritu, sea el organismo y la personalidad siempre se le otorgó un lugar secundario y subsidiario al "cuerpo" respecto del "sujeto".



Este material está en dominio público en Estados Unidos y en los demás países donde el derecho de autor se extiende por 100 años (o menos) tras la muerte del autor.

De nuevo en el fondo tenemos la idea de que persona y cuerpo son cosas separadas, una sometida a la racionalidad de la otra: esa idea lleva a creer que el sólo hecho de saber "algo" sobre el organismo (fumar daña los pulmones) nos llevará irremediablemente, a través de la razón, a hacer reaccionar ese organismo de determinada manera (dejar de fumar). A veces lo hacemos al revés: "no deja de fumar porque su cuerpo creo adicción". En este caso seguimos viendo al cuerpo como un ente independiente que en este caso "no obedece la orden del intelecto" porque "está descompuesto" (es adicto). Este es un caso bastante transparente, cualquier adicción es orgánica y subjetiva porque por más que estemos acostumbrados a ver esto por separado, cuerpo y sujeto sólo existen en conjunto.



Algunos derechos reservados por simplifica.

Si bien cada vez más la medicina y la educación (tomaremos estos ejemplos) tienden a reconocer esta idea de que el cuerpo y el sujeto están integrados, la idea dualista sigue muy presente. Aún estamos muy acostumbrados a ver a especialistas que sólo ven la mecánica del cuerpo y desde allí curan, pero cada vez más aparecen médicos que tienden a conocer al sujeto para entender lo que le pasa al cuerpo. Aún estamos muy acostumbrados a privilegiar la palabra y el símbolo para transmitir conocimientos pero cada vez más la realidad (los propios gurises) nos demandan que el aprendizaje pase también por el cuerpo (y no me refiero a la lógica simple de "Experiencia y Educación" sino a todas las señales que los cuerpos nos están dando acerca de que necesitamos repensar nuestra práctica). Sobre esto trabajaremos la próxima semana.

En resumen: **el organismo es la condición de posibilidad del sujeto** (no hay persona sin organismo). Pero una vez que la persona es reconocida como tal por los demás y comienza el proceso de subjetivación (aún antes del nacimiento), **ese organismo pasa a ser "cuerpo" y el mismo es un elemento constitutivo del sujeto completamente integrado a él**.

### 3.2 El cuerpo es producto situado

Lo que vimos hasta aquí es que la persona se vuelve sujeto y así si organismo se vuelve cuerpo. El cuerpo es entonces un producto de la interacción social. Lo que nos aporta Rodríguez es que esta producción del cuerpo **es una producción situada**. Lo que llama “discurso dominante” no es uniforme, no opera sobre todas las personas igual. Los sujetos tenemos lugares en la sociedad y esos lugares preceden nuestra existencia. Las creencias, los valores y los saberes de las personas que me recibe en el mundo dependen del su localización social y cultural. A la vez yo recibo entonces esos mensajes desde esa localización.



**¿Será igual un cuerpo perteneciente a uno de los sectores que padece la desigualdad que un cuerpo de aquellos sectores que la producen y la sostienen?** Y no me refiero al estado del organismo, si come o no come, si está limpio o sucio. Me refiero a la producción del cuerpo: **qué significa el cuerpo, para qué trabajos lo preparo y en qué lo proyecto, qué significa disfrutar y padecer para ese cuerpo**. Y me refiero también a cómo ven esos cuerpos los demás: **qué cuerpos atemorizan, qué cuerpos agradan, qué cuerpos valen, qué se supone que aporta cada cuerpo a la sociedad**.

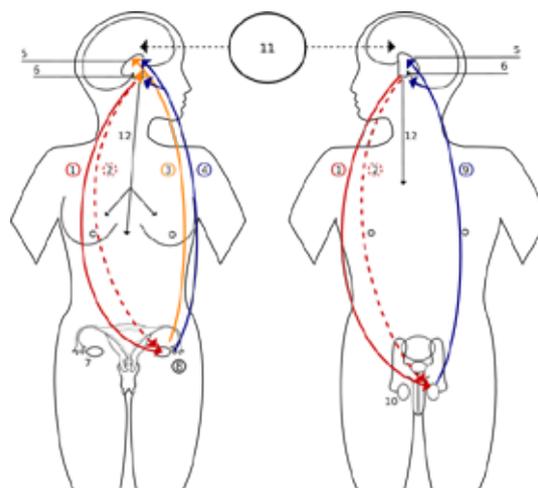


**Poder trascender las categorías hegemónicas desde donde entendemos los cuerpos es clave para poder educar.** Por ejemplo, parece que los cuerpos de contexto crítico se niegan a quedarse quietos más seguido que los otros y eso deriva en que están tres veces más medicados por hiperactividad que los demás. Apartada de la lógica del cuerpo como la venimos explicando, la medicalización del organismo parece ignorar la llamativa coincidencia de que “los organismos de los sujetos más pobres” suelen tener ese “persistente desperfecto”. Si lo vemos desde nuestra lógica, esos sujetos no tienen “organismos descompuestos” sino cuerpos que encarnan una historia, unas expectativas, unos modos de pararse en el mundo. El discurso hegemónico nos indica que es un desperfecto orgánico y nos presenta pruebas: “medicado empezó a rendir más

en la escuela”. Desde una lógica integrada del cuerpo habría que preguntarnos de qué le sirve a ese cuerpo rendir en la escuela, cómo se ha ido configurando ese cuerpo – sujeto y qué necesita para desarrollarse. Al final, quién se beneficia con la medicalización y qué cosas que ese cuerpo nos está contando son ignoradas por reducirlo a un “organismo”.

En resumen: **El cuerpo se produce de forma situada, entonces presenta características que derivan de los mensajes sobre la clase, el contexto, la etnia, la nacionalidad, etc.** Si bien podemos analizar los “patrones de una cultura” estos operan de forma distinta según el lugar social que se ocupe. Y por supuesto esto no determina la idea de cuerpo en su totalidad sino que se construirá también en el cruce con la percepción, el deseo y la historia concreta, como dijimos desde el comienzo.

Qué **no puede** ser el cuerpo: **no puede ser organismo sin significado** (si lo vemos así desistamos de usar la palabra cuerpo, usemos la idea de organismo que es más apropiada) y no puede ser un producto cultural no situado. Una de las situaciones (en el sentido de sitio, de situarse) centrales en la experiencia del cuerpo es como son interpretados en su ambiente y en su cultura la presencia de los genitales u otros signos corporales que se utilicen en ese ambiente para determinar el sexo. No será igual la influencia del discurso cultural sobre un organismo percibido como hombre, mujer o intersexual y por tanto la producción del cuerpo será completamente distinta. En el próximo apartado desarrollaremos un poco este tema y así daremos por cerrada la primera semana.



Se autoriza la copia, distribución y modificación de este documento bajo los términos de la licencia de documentación libre GNU, versión 1.2 o cualquier otra que posteriormente publique la Fundación para el Software Libre; sin secciones invariables, textos de portada, ni textos de contraportada. Se incluye una copia de la dicha licencia en la sección titulada Licencia de Documentación Libre GNU.

### 3.3 El cuerpo siempre es un cuerpo sexuado

Si bien hemos trabajado durante esta primera semana los capítulos 2 y 3 de “La sexualidad atrapada de la señorita maestra” la idea es no caer en una lectura lineal. Tomamos las ideas para apoyarnos pero las hemos enriquecido y ampliado. En lo que refiere a los aportes que hace la autora acerca de la construcción del cuerpo sexuado haremos lo mismo: tomaremos las ideas centrales pero, necesariamente, tendremos que ampliar un poco la mirada para atar algunos cabos sueltos.

Alicia Fernández comenta:

*“Sara Paín dice que el aprendizaje cumple en el ser humano la función que en el animal cumple el instinto.*

*Es decir que para que un ser humano sea humano, necesita que otro humano, le “enseñe” a serlo. Lo que equivale a decir que necesita que otro ser humano lo invista del carácter de humano, lo quiera, lo necesite en su originalidad, le otorgue la condición de pertenecer a su especie (...)*

*El aprendizaje, que en el bebé va a cumplir la función que cumple el instinto en el animal, no es un proceso asexual, como no va a ser asexual la enseñanza” (p. 52)*

Cuando tomen contacto con el texto de Fernández verán que la autora insiste en una división sexual binaria (aprenderá y será enseñado como varón o mujer), binarismo que depende de signos presuntamente inequívocos del organismo (tiene pene y testículos o vulva). A esta altura del curso cuento con el hecho de que ya han trabajado en los módulos anteriores lo inconveniente de esta visión binarista acerca del sexo. **Las posibilidades de sexuación del cuerpo son construidas por las culturas y además desafiadas permanentemente por los sujetos concretos.** Hay culturas donde se conciben tres e incluso cuatro posibles sexos, y otras como la nuestra que, si bien quiere imponer un binarismo, se ve sacudida por la realidad: cuerpos trans y cuerpos intersexuales aparecen para poner en discusión ese presunto binarismo cerrado.

Pero si ponemos a un lado el binarismo que impregna el texto aparece una idea muy importante: aprendemos desde un sexo. **Al mismo tiempo que devenimos sujetos y producimos nuestro cuerpo, vamos “sexuándonos”, porque el cuerpo es siempre un cuerpo sexuado.** Sin lugar a dudas la interpretación que nuestro

entorno haga de los signos de nuestro organismo nos será transmitida de entrada y será la clave interpretativa que nos ayude a construir la imagen de cuál es nuestro sexo. Luego desde allí, en plena construcción subjetiva de nuestro cuerpo, aprenderemos desde ese lugar sexual que vamos adoptando. Desde luego que es el género (en el sentido de las interpretaciones que la cultura y el entorno le dan a esos signos culturales) lo que me es enseñado. Pero **lo aprendido impregna mi cuerpo, mi forma de moverme, de tocar o no tocar, de mostrar o no mostrar, de expandirme o retraerme y sobre todo, de interpretar cualquiera de esos actos.**



Se autoriza la copia, distribución y modificación de este documento bajo los términos de la licencia de documentación libre GNU, versión 1.2 o cualquier otra que posteriormente publique la Fundación para el Software Libre; sin secciones invariables, textos de portada, ni textos de contraportada. Se incluye una copia de la dicha licencia en la sección titulada Licencia de Documentación Libre GNU.

**¿Por qué no funciona una visión binaria del sexo si vivimos en una cultura binaria?** La contestación está al comienzo de esta guía de lectura: **porque la relación sujeto-cuerpo no depende sólo de lo cultural sino también de las experiencias de percepción – sensación y deseo que haya acumulado y también de mi historia de vida concreta.**

Mi manera de entender la sexuación de mí cuerpo no responde a la visión que tenga de mí organismo sino de la percepción que tenga de mí mismo en tanto cuerpo. Esta puede coincidir más o menos con los patrones culturales dominantes de mi cultura o ser completamente transgresora. ¿Cómo se construye, por ejemplo, un cuerpo trans? Se trata de una síntesis particular que el sujeto realiza de cómo percibe, siente, desea y significa su cuerpo, qué es a la vez cómo construye su subjetividad, como se forja como sujeto. Un cuerpo de “varón” o de “mujer” hace la misma operación, con un resultado distinto. Pero a la vez, aún pudiendo encontrar patrones comunes (porque la cultura opera siempre) cada cuerpo trans es distinto, como cada cuerpo de mujer o varón es distinto.

**La idea de que el cuerpo es siempre un cuerpo sexuado nos aporta un elemento crucial a tener en cuenta cuando educamos.** Si bien

un cuerpo que se vive (por ejemplo) como varón implica siempre una síntesis particular, el discurso cultural acerca de lo que "significa" ser varón jamás le será indiferente. Cada mensaje será negociado a la interna, consciente o inconscientemente en esa tensión constitutiva entre percepción, deseo, historia personal y patrones culturales.



Pedrito Guzmán This file is licensed under the Creative Commons Attribution 2.0 Generic license.

**Pongamos un ejemplo (no estrictamente sobre sexualidad, así ampliamos la mirada sobre este punto):** este varón recibe el mensaje de que su cuerpo está hecho para la acción y la competencia. Recibe invitaciones y presiones de todo tipo para jugar al fútbol. Pero tiene una historia de vergüenza (que quizá ya ni recuerde) asociada a sus destrezas motrices. La sensación de correr detrás de una pelota le genera inseguridad y se siente mucho más confortado en actividades con menos exposición motora. Imaginemos dos reacciones posibles: a) no juega, pero padece ese no jugar por las presiones de su entorno a partir de las cuales renegocia permanentemente la tensión entre lo que desea y lo que se supone que haga; b) empieza a jugar y o bien reconstruye su percepción del jugar y comienza a disfrutarlo, o bien simplemente se obliga y padece cada partido. En cualquier caso el cuerpo requiere sintetizar presiones externas e internas.

**Imaginemos ahora algo más directamente vinculado a la sexualidad** (lo anterior, desde luego, también está vinculado aunque pocas veces lo asociemos, la próxima semana discutiremos esas cosas): una adolescente descubre que siente muchísimo placer al masturbarse. Lo hace y la sensación es placentera, instalando el deseo de seguir haciéndolo. Puede suceder que los mensajes acerca del autoerotismo de las mujeres que haya recibido sean represivos. Puede pasar que pasado el momento de placer se sienta "sucio" (literalmente) o incluso sienta asco. Nuevamente puede reaccionar de al menos dos maneras: a) o bien instala suficiente represión como para obturarse la posibilidad de volver a masturbarse, reforzando una imagen de su

cuerpo y lo que le está prohibido y permitido apuntalada por el mensaje represivo; b) o puede volver a hacerlo y, o bien revertir esa idea previa y reacomodar su cuerpo o bien vivir durante años esa actividad con culpa.

**En cualquiera de los dos ejemplos los mensajes del exterior pueden cumplir un papel preponderante, sobre todos los disonantes:**

bien puede ser alguien que le diga al varón del ejemplo que hay muchas maneras de tener actividad física, muchos deportes, muchas formas de desarrollar destrezas, y sobre todo, ninguna obligación de hacerlo si no quiere. También en el caso de la adolescente puede escuchar mensajes no represivos, que promuevan el autoerotismo como una práctica que es buena si se desea, o bien que deconstruya el discurso de que hay zonas del cuerpo que son "sucias" o "producen asco" (me sorprende que aún hoy, trabajando con adolescentes, las propias mujeres de los más variados sectores sociales hagan expresiones de asco ante la imagen de una vulva, pero sucede con una frecuencia preocupante).

**Y a esto queremos llegar como corolario de esta semana e introducción de la siguiente: en muchas áreas vinculadas al cuerpo los educadores tenemos posibilidades de trabajar.**

a) Podemos proponer actividades que generen **nuevas percepciones** y por tanto permitan movimientos internos.

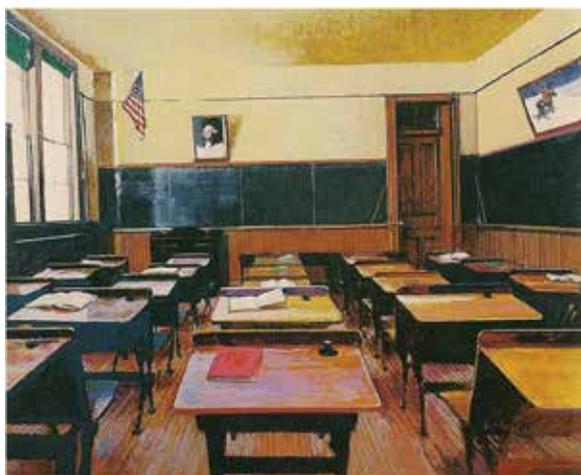
b) **Somos parte de eso que llamamos "historia de vida particular"**. Aún cuando el ambiente proponga mensajes completamente contrarios a los que uno dice, el enunciar mensajes disonantes puede ser clave para ese cuerpo. Hay que renunciar completamente a la idea de que no se puede contra el mensaje de la familia, del ambiente y de los medios, que no se puede hacer nada. Es pretencioso creer que sabemos hasta dónde puede llegar un mensaje que enviamos, cuanto puede modificar la historia de ese cuerpo.

c) **Somos parte de eso que llamamos patrones culturales dominantes**, aquí nos criamos e hicimos nuestra propia síntesis. Pero como mencionamos esos patrones culturales son situados. Colocados desde un lugar privilegiado (somos docentes, por tanto nuestro trabajo es seleccionar recortes del patrimonio cultural) estamos en condiciones de renegociar nuestra síntesis y colaborar para que quienes educamos accedan a otras ideas (que también forman parte de nuestra cultura, sino no serían accesibles para nosotros).

## UNIDAD 4.2

### 1. Cuerpo y pedagogía

Lo trabajado en el primer bloque (fundamentalmente las distintas ideas acerca del cuerpo que encontramos a lo largo de la historia) tienen su correlato pedagógico. Las prácticas educativas en torno al cuerpo y el lugar del cuerpo en las prácticas educativas (normalmente como ideas separadas para nada identificables) han ido variando a lo largo de la historia. Sin embargo, así como los discursos acerca del cuerpo, por muy antiguos que parezcan, no desaparecen sino que conviven con nuevas ideas en nuestra vida cotidiana actual, también las prácticas educativas y sus correspondientes teorías pedagógicas se han ido acumulando a lo largo de la historia y aparecen en nuestro presente.



Y aclaro: no sólo conviven separadas, digamos unas más en el interior y otras más en la capital, o unas más en un centro educativo que en otro. Al contrario, muchas veces están presentes en la misma aula por la circulación de los/as docentes e incluso en las prácticas educativas de una misma persona.

Apoyándonos en lo trabajado en el primer bloque en este apartado **asociaremos algunas corrientes pedagógicas con discursos sobre el cuerpo, procurando identificar cómo se manifiestan en el presente y buscando reflexionar acerca de nuestras propias prácticas educativas.** Tomaremos como punto de partida un estado del arte elaborado por

la **Dra. Rubiela Arboleda Gómez**<sup>1</sup> acerca de la temática y volveremos a leer a **Raumar Rodríguez**<sup>2</sup> que junto con **Paola Dogliotti**<sup>3</sup> nos acercan un trabajo acerca de cómo fue pensada la educación del cuerpo en nuestro país.

### El lenguaje de los artistas: La fotografía



Desconocido. Public Domain CCO

Este apartado está ilustrado con fotos de uno de los recintos más importantes en el fenómeno educativo: el aula. La idea es poder pensar la relación cuerpo y educación haciendo dos lecturas de este texto: una “tradicional”, mediada por la palabra, y una lectura visual, estética y espacial, mediada por la fotografía. Intencionalmente elegimos fotos de salones vacíos, presentando el aula como un lugar sin sujetos para que cada uno de ustedes pueda pensar, imaginar y recordar, como se acomodan los

1 Antropóloga, Licenciada en Educación Física, Magíster en Problemas Sociales Contemporáneos y Doctora en Estudios Científicos Sociales. Investigadora de la Universidad de Antioquia en Colombia.

2 Profesor de Educación Física, Recreación y Deportes, Licenciado en Ciencias de la Educación. Desde 2002 dirige la línea de investigación “Cuerpo y Pedagogía” del Departamento de Investigación del ISEF.

Coordina, junto al Prof. Luis Behares, el grupo “Cuerpo y Enseñanza”, en el marco de la línea de investigación “Estudio de lo didáctico como acontecimiento discursivo e intersubjetividad”, del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UdelaR).

3 Profesora de Educación Física. Lic. en Ciencias de la Educación FHCE-UdelaR. Posgraduada en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto (FLACSO-Argentina). Maestranda en Enseñanza Universitaria de la CSE-FHCE-UdelaR. Profesora Asistente del Área Ciencias de la Educación del ISEF-UdelaR y del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la FHCE-UdelaR.

sujetos cuerpo en esas fotografías. Busquemos el lugar del cuerpo en la pedagogía también a través del lugar del cuerpo en el aula.

### 1.1 Las teorías pedagógicas frente al cuerpo

Arboleda comienza su estado del arte acerca de Colombia retomando dos corrientes pedagógicas aplicadas por aquel país en el siglo XIX: la lancasteriana (Joseph Lancaster) y la pestalozziana (Johann Heinrich Pestalozzi). Todas las personas que hemos estudiado educación aquí en Uruguay estamos familiarizados/as con estos dos pedagogos y sabemos que sus ideas también influenciaron la educación de nuestro país (principalmente en la misma época que en Colombia, el siglo XIX).



Inside a classroom in the school in Svidnik skansen. I, the copyright holder of this work, release this work into the public domain. This applies worldwide.

La concepción del cuerpo de ambos autores es completamente opuesta. De un lado **Lancaster apuesta a utilizar el cuerpo como lugar de castigo. La escuela debe disciplinar el cuerpo en todas sus expresiones:** cómo mirar, cómo moverse, cuándo hablar, cuándo pararse. Esta forma de entender el cuerpo al mismo tiempo que negaba su papel en los procesos de aprendizaje intelectual lo colocaba en el centro de la práctica educativa. La pedagogía lancasteriana considera que la mejor forma de conseguir la instrucción es a través de órdenes y el cuerpo es el terreno privilegiado para acatar esas órdenes. Desde esta mirada, la disciplina aplicada al cuerpo (en término de premios y sobre todo, castigos) es fundamental para que el sujeto pueda desarrollar su intelecto, no porque el cuerpo sea la puerta de entrada hacia el conocimiento sino porque es la vía a través de la que se introyecta la disciplina. Una versión popular que (aún hoy) circula en el discurso uruguayo es el famoso dicho: “la letra con sangre entra”.

Si retomamos lo visto en el primer módulo la lógica de Lancaster es acertada (¡su lógica, no su propuesta!). **Aún cuando su discurso niegue la importancia del cuerpo para el proceso**

**de aprendizaje su práctica promueve todo lo contrario: un aprendizaje corporal determinado que acompaña un determinado tipo de aprendizaje intelectual.** Incluso en una propuesta pedagógica absolutamente olvidable como la de Lancaster un análisis detenido nos revela que la dimensión cuerpo es central para el logro de aprendizajes y que, al mismo tiempo, el tipo de relación entre cuerpo y educación determinan los resultados educativos. Recordemos que la pedagogía de Lancaster buscaba la sumisión del aprendiente, frente al maestro pero también frente al “conocimiento” que era presentado mayormente como “doctrina” sin posibilidad de discusión. **Si armamos de relaciones vemos: “intelecto -> sometido al saber docente” y “un cuerpo -> sometido a la disciplina docente”.** El resultado será siempre un sujeto dócil frente a un poder que aparece mayor que él, separado de él y exterior al él. Este logro requiere pues, un estilo de educación intelectual y corporal coherentes.



**Sugerencia:** quienes aún no lo hayan hecho pueden ir a visitar el museo pedagógico. Denle una mirada pensando en el tema cuerpo en todos sus “órdenes” (como vimos en el bloque 1) para poder observar de qué maneras ha influido la escuela en la producción social de los cuerpos uruguayos.

En Pestalozzi, muy por el contrario *“se hace al cuerpo partícipe del proceso de aprendizaje en tanto que las percepciones son importantes para el conocimiento. El lenguaje se une al cuerpo, y es así como los sentidos ocupan un lugar relevante en la formación de los alumnos.”* (Arboleda, 2010: 84)



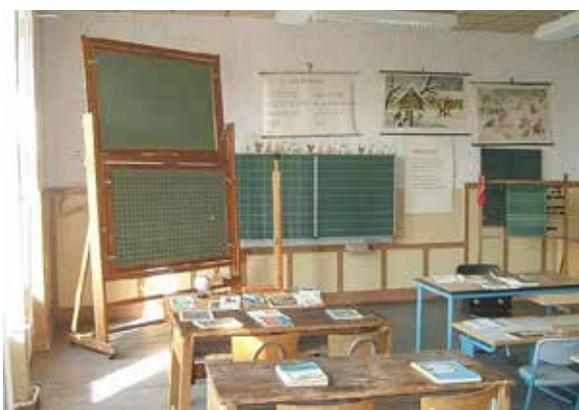
B.C. Permission is granted to copy, distribute and/or modify this document under the terms of the GNU Free Documentation License, Version 1.2 or any later version published by the Free Software Foundation.

Más allá de las críticas que podamos hacerle hoy a su propuesta (que a casi 200 años de su muerte serán algo injustas), su vieja idea de que la educación es “cuerpo, corazón y razón” y que las

tres áreas son interdependientes porque constituyen al sujeto era, sin duda, un gran avance para la época. Como suele suceder, la prevalencia de esta idea no fue grande y de hecho hablar hoy de una educación que integre los distintos órdenes del ser humano parece innovador: no lo es, es una muy vieja idea que quedó subsumida frente a otras corrientes pedagógicas, sobre todo las que surgen en el siglo XX.

Consigna opcional 1: Les propongo leer la siguiente cita de Miguel Sassano, del libro "Cuerpo, Tiempo y Espacio" a propósito de la propuesta de este pedagogo para pensar **qué lugar ocupa esa idea hoy día en dos niveles: en la propuesta del sistema educativo y en las prácticas concretas de los/as docentes.** ¡Tengan en cuenta que el lenguaje es de hace dos siglos!

*El fin de la educación para Pestalozzi es desarrollar al hombre completo (cuerpo, corazón y razón) y lograr su autonomía personal que se manifiesta también en tres formas: la moral por la autonomía del corazón, espiritual por la independencia del pensamiento y física con la independencia del cuerpo. El desarrollo de una de las partes afecta a las otras, de modo que cuando una se cultiva mucho, en detrimento de las demás, se produce un desequilibrio.*



Klassenzimmer im Burgmuseum in Wredenhagen (Mecklenburg-Vorpommern) mit Gegenständen aus der Zeit von 1900 bis 1985, links eine bewegliche Schiebetafel, im Hintergrund Schaubilder und das Alphabet, in der Mitte ein Kartenständer. Permission is granted to copy, distribute and/or modify this document under the terms of the GNU Free Documentation License, Version 1.2 or any later version published by the Free Software Foundation; with no Invariant Sections, no Front-Cover Texts, and no Back-Cover Texts. A copy of the license is included in the section entitled GNU Free Documentation License.

**Arboleda señala la presencia de otras tres corrientes pedagógicas importantes en el siglo XX y luego analiza el rol del higienismo en la educación a lo largo del siglo.** De las corrientes presentaremos esquemáticamente dos. No incluiremos la tercera (la pedagogía Católica inspirada en Santo Tomás) porque nunca formó parte de discurso del sistema educativo público, aunque sí se aplicó en el ámbito de la educación privada.

El siguiente cuadro muestra las principales características de estas dos propuestas:

Pedagogía activa (Decroly y Montessori)	La tecnología educativa
Plantea la necesidad de un cuerpo libre, expresivo.	Requiere una concepción rígida del cuerpo (el cuerpo no interviene en el aprendizaje)
Se opone a los castigos: al cuerpo no hay que castigarlo sino vigilarlo, conocerlo para dirigirlo.	Desaparece el sujeto y con ello el cuerpo se desdibuja
Propone una buena educación corporal que corresponda más a las características de la producción social.	El éxito educativo depende de: el diseño técnico, la planeación y la administración de programas
Hay una integración de la educación y la Instrucción	Es principalmente apta para la instrucción

Cabe aclarar que tecnología educativa no refiere a la relación entre educación y TICs actual (que en ocasiones también es llamada tecnología educativa), sino a una particular aplicación de la didáctica abocada a la instrucción. **En esta corriente el espacio para el cuerpo era aparte (la clase de gimnasia) y se entendía a la misma como "instrucción del cuerpo", en ocasiones una adaptación temprana del entrenamiento militar.** La tecnología educativa aparece en el trabajo de Arboleda como una "gran bolsa" pero de hecho, aún cuando su característica principal (la desaparición del sujeto) se sostenga en todas sus versiones, hay varios encares pedagógicos que pueden considerarse dentro de la "tecnología educativa" con distintas formas de considerar el cuerpo.



CC Thelmadatter. This file is licensed under the Creative Commons Attribution-Share Alike 3.0 Unported license.

**Respecto de la pedagogía activa hay que subrayar que no busca promover cualquier corporeidad sino una que se adapte a las normas y necesidades de la sociedad de la que se trate.** Esto implica dejar libertad de movimiento y expresión (como condición de posibilidad para el desarrollo corporal) pero a la vez marcar una direccionalidad bien definida a ese desarrollo para poder controlarlo.

Arboleda, sobre Colombia, reflexiona:

*En suma, repetir y castigar, examinar y vigilar, planear y administrar son los rasgos de los momentos pedagógicos que ha vivido el país y que han caracterizado a su vez las particulares concepciones de cuerpo. (2010: 85)*

**Para pensar: ¿cuáles entienden que son las concepciones del cuerpo que se han vivido en la educación de nuestro país?** Podemos agregarle además el período de Terrorismo de Estado donde el cuerpo y los signos corporales fueron centro de la escena pedagógica.

## 1.2 El lugar del cuerpo en la educación uruguaya

El análisis de la historia de la educación física del país nos dice mucho más que simplemente como evolucionó la "clase de gimnasia". En primer término tenemos que comprender que **la irreflexiva escisión que hacemos los docentes entre el "espacio para aprender" y el "espacio para el cuerpo" habla, desde el vamos, de una concepción del lugar del cuerpo en el aprendizaje.**

Asimismo, **la asignación de esos espacios diferenciados no la "crea" el docente sino que forman parte de una política educativa,** de un diseño curricular que encarna una concepción de aprendizaje. ¿Se imaginan que, en una propuesta como la de Pestalozzi, las escuelas, los liceos y escuelas técnico profesionales<sup>4</sup> reservaran como espacio para el cuerpo exclusivamente un momento determinado, desintegrado y de hecho, muchas veces menospreciado?

Es por eso que la historia de la educación física en el país no sólo nos habla de esa disciplina específicamente sino también de cómo se ha integrado la dimensión cuerpo en la propuesta pedagógica

<sup>4</sup> Quizá este sea el espacio donde el cuerpo está más integrado, sobre todo en aquellas propuestas donde es necesario aprender habilidades físicas. Sin embargo la mera instrucción no implica educación, puedo enseñar carpintería, por ejemplo, de forma muy mecánica o de forma muy sentida, el cuerpo puede ser instrumento o protagonista, eso depende de la propuesta.



Licencia Algunos derechos reservados por fcomsalamanca

del sistema educativo<sup>5</sup>. Vamos entonces a recorrer un poco el lugar que se le ha dado al cuerpo en la historia de nuestra propia educación y los/as invito a hacer ustedes mismo las asociaciones con lo revisado en el primer módulo.

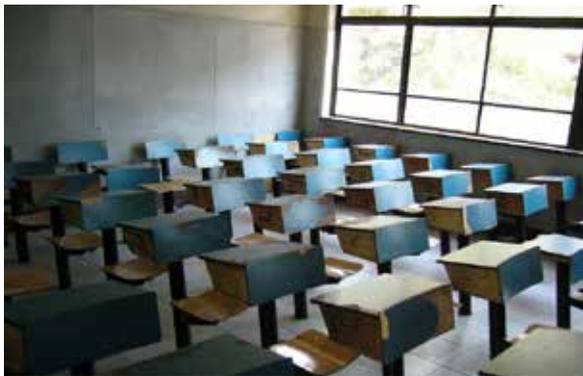
Recordemos que es en los últimos 30 años del siglo XIX cuando nuestro sistema educativo (por entonces básicamente primaria) comienza su proceso de consolidación y universalización. Para ubicar el lugar del cuerpo en este primer momento voy a colocar una cita de un boletín de Enseñanza Primaria que aparece en el texto de Rodríguez y Dogliotti:

*"...los ejercicios físicos son de gran utilidad en las escuelas rurales porque los niños de los campos no saben caminar, ni marchar con apostura, y es necesario disciplinar esos miembros, suavizar esas coyunturas y contribuir con la supresión del encogimiento físico a suprimir el encogimiento moral que los caracteriza." (Boletín de Enseñanza Primaria, enero de 1891, c.p. Goitía, 1999, p.72)*

Si nos ponemos irónicos podríamos decir que por lo menos tenían conciencia de que el cuerpo es parte integral del humano, y que los gestos y posturas se relacionan con el carácter y la personalidad porque todo es parte del cuerpo - sujeto. Lamentablemente la frase encarna el espíritu "civilizatorio" de la época y la intención era disciplinar, a través del cuerpo, la moral de los destinatarios de aquella educación.

Hablamos del siglo XIX, sin embargo, ¿no les parece que hay una reedición de aquella lógica de civilización y barbarie? Incluso, ¿no podríamos decir que ese discurso sobre el cuerpo (hoy día más estético que ético, más imagen

<sup>5</sup> Por ese motivo buena parte de la bibliografía de este módulo se basa en trabajos de investigadores/as vinculados a la educación física.



Institutos from Santiago, Chile This file is licensed under the Creative Commons Attribution 2.0 Generic license.

que movimiento) reaparece con fuerza en amplios sectores de la población? Y más, que se intenta “civilizar” también a partir del cuerpo (como vestirse, como hablar, como moverse).

También en esta época podríamos encontrar rastro de lo planteado por Pestalozzi. Observen esta otra cita que Varela incluye en “La educación del pueblo”:

*La menor exigencia que cualquier hombre inteligente tiene hoy en su favor, es que su dominio alcance a la triple naturaleza del hombre: sobre su cuerpo, desarrollándolo, con la observación inteligente y sistemada de aquellas benignas leyes que conservan la salud, dan vigor y prolongan la vida; sobre su inteligencia (...) sobre sus facultades morales y religiosas, robusteciendo la conciencia del bien y del deber (WEBSTER, c.p. Varela, 1947, p.30-31).*

A este discurso de corte más moral, se le fue incorporando el discurso científico e higienista que concebía el lugar del cuerpo desde una racionalidad práctica acerca de las funciones sociales de la educación. Veamos esta otra referencia citada por Rodríguez y Dogliotti:

Abel Pérez, Inspector Nacional de Instrucción Primaria, sostiene que:

*“los ejercicios físicos científicamente concebidos y metódicamente desarrollados constituyen, pues, uno de los objetos fundamentales de la enseñanza” y que “las fuerzas de la naturaleza (...) entregadas a sí mismas, destruyen y matan; en manos de la ciencia cooperan al progreso de la humanidad” (Pérez, 1908 c.p. Goitía, 1999, p. 72)*

Esta idea encarna el positivismo de la época, la lógica de “orden y progreso” donde es la racionalidad la que domina la vida individual y social. El cuerpo ocupa el lugar de un instrumento, el instrumento que sostiene la razón y a través



Licencia: Atribución Compartir bajo la misma licencia. Algunos derechos reservados por Gobierno Municipal de Piñas

de él le posibilita crear, producir, y por eso es importante “entrenarlo” científicamente.

Si se quiere la escisión cuerpo – sujeto está mucho más presente aquí que en las primeras citas. Aún cuando suene menos gravosa (desde el punto de vista moral) el efecto de esta lógica es la instalación de la idea de que el cuerpo es un instrumento del intelecto en lugar de una de las dimensiones del ser humano. Esto, desde el punto de vista educativo genera una idea doble: el cuerpo requiere una educación especial para él y además no interviene en la educación del intelecto. Desde luego el nivel emocional no era ni remotamente tenido en cuenta en esta época.

El discurso científico se encarnó principalmente en el discurso médico. Este es el origen del higienismo uruguayo. Rodríguez y Dogliotti señalan:

*Se presenta una clara articulación entre la medicina vía la fisiología y la pedagogía a través de un nuevo artilugio: el higienismo. Esto condujo a lo que Barrán denominó “moralización del saber médico” y a la “medicalización de la moral”, en tanto la conducta higiénica se equiparó a la conducta virtuosa (Barrán, 1995, p.19). La medicina comienza a jugar un papel relevante, como instancia legítima del conocimiento del cuerpo.*

**Es decir, el higienismo sólo se hace carne en las prácticas sociales (es decir, se instala como hábito social) cuando esa forma de mirar el cuerpo se traslada a la vida cotidiana.**

Fue la novísima escuela universal la encargada de generar ese traslado. Y, sin duda, lo sigue siendo lo cual ha tenido un impacto especialmente importante en la educación sexual: las ITS, los embarazos no deseados, la sexualidad como prevención, el cuerpo sexuado como zona de riesgo han sido, a través del discurso higienista, las vías de entrada de la educación sexual

al sistema educativo. Desde luego que eso no significa que no sea aprovechable esta vía de entrada (cuando la educación sexual no estaba establecida por ley solía ser usado como justificación para prácticas de docentes pioneros/as), ni tampoco significa que no sean temas relevantes (la cuestión no es si es pertinente trabajar o no estos temas, sino el enfoque que se les da).



ChinaFlag. I, the copyright holder of this work, release this work into the public domain. This applies worldwide.

El lugar del cuerpo en la educación uruguaya ha generalmente colocado en uno de estos dos polos, con distintas versiones del higienismo y la tecnología educativa por un lado y distintas versiones de la pedagogía activa y lógicas similares a la propuesta de Pestalozzi por el otro. **En un polo el cuerpo era tenido en cuenta como parte del desarrollo con un objetivo de control y disciplinamiento. En el otro el cuerpo queda subsumido al intelecto y su "entrenamiento" aparece como una necesidad higienista donde un cuerpo "sano" es la condición de posibilidad para que el "sujeto - intelecto" se desarrolle.**

Sin embargo, el dispositivo pedagógico explícito general (la escuela, el aula, la evaluación) se construyen principalmente en el segundo polo (cuerpo subsumido al intelecto) reservando la presencia del primer polo al poderoso currículum oculto de cada época.

Con el pasar de los años y la presencia cada vez más marcada de la tecnología educativa estas ideas se refinan sin necesariamente perder vigencia. De otro texto de Rodríguez "Cuerpo, conocimiento y políticas educativas: una indagación a partir del sistema educativo uruguayo" extraemos el siguiente texto citado que formaba parte del programa escolar de 1986:

**"Los niños en el primer año escolar mantienen una actividad constante. Sentados o de pie se mueven sin cesar. Esto lleva a un intenso desgaste que debe ser reparado con períodos de descanso, diurnos y nocturnos.**

*El maestro debe observar la fatiga de sus alumnos, que puede manifestarse en irritabilidad, sueño, cambio de mano del lápiz, arqueado del cuerpo sobre el pupitre. La especial adaptación óculo-motriz que exigen la lectura y la escritura fatiga al niño y así lo debe comprender el docente. Es necesario actuar en el momento: suspender la actividad, si es posible poner el salón en penumbra y mediante un relato o lectura de cuentos, lograr que la voz humana suave y pausada oficie de tranquilizante. **El comportamiento de los niños de primer año, mal interpretado por los adultos como indisciplina, es ocasionado en la mayoría de los casos por la razón expresada.** También el niño sufre física y síquicamente el encierro en el salón de clase operando fundamentalmente, además de las razones físicas, como falta de oxígeno, exceso de humedad y de anhídrido carbónico, la ansiedad en que se encuentra el educando ante la exigencia del trabajo en ese contexto ambiental. **Allí el maestro suspenderá la actividad y buscará llevar al grupo a un lugar de recreo para realizar sencillos ejercicios físicos y cantar.** Puede airear convenientemente el salón y realizar los ejercicios mencionados, hasta lograr un ambiente favorable, que le permita continuar la tarea curricular. **Esa interrupción del trabajo no significa una pérdida de tiempo: es el instrumento de que debe valerse el maestro para colocar al grupo en situación óptima para el aprendizaje.** Los alumnos de primer año están en una edad que se caracteriza por el deseo de aprender" (ANEP, 1986, p. 11-12).*

Ante esta cita prefiero no hacer comentarios, **más bien la idea es invitarlos/as a analizarla y a encontrar, ya en las postrimerías del siglo XX, las nuevas versiones de las ideas que constituyeron el lugar del cuerpo en nuestra educación desde el comienzo.** En el siguiente apartado revisaremos como estas formas de entender la relación entre cuerpo y pedagogía determinan la forma en la que hacemos educación sexual.

## 2. Cuerpo y educación de la sexualidad

En este segundo apartado conectaremos todas las ideas trabajadas hasta ahora con la práctica educativa concreta relacionada con la sexualidad humana. Para eso volveremos a hacer

algunos recorridos asociando los conceptos con distintas finalidades y formas de trabajo.

En el primer bloque retomaremos la relación entre el cuerpo y la pedagogía para pensar en las distintas propuestas de educación sexual que se pueden elaborar dependiendo de la postura que tomemos frente a ese tema. Esto nos permitirá visualizar como los fines de la educación de la sexualidad pueden variar enormemente, es decir, hacer educación sexual no significa lo mismo para todo el mundo. De hecho, aunque en Uruguay hay un programa y orientaciones generales, de todos modos en la práctica podemos observar modos diversos de acercarse al tema.

En el segundo bloque retomaremos los tres órdenes mencionados desde el comienzo (percepción, deseo y discurso cultural) y analizaremos las posibilidades educativas para la sexualidad de cada uno, tanto en contenidos como en posibilidades de acción.

Les adelanto desde aquí (para que vayan leyendo el texto con esa premisa) que su trabajo final implica una propuesta concreta para un grupo, real o imaginario, con el que trabajarían. La pauta del mismo implica un aterrizaje a la práctica. Para facilitarles la tarea les incluiremos en la bibliografía una serie de manuales que, entre otras cosas, proponen actividades. La idea es que puedan leerlos con una mirada crítica, tomando en cuenta especialmente como se incorpora la noción de cuerpo en las actividades propuestas para enriquecerlas, modificarlas y (sobre todo) personalizarlas de alguna manera.

¡Manos a la obra!

### El lenguaje de los artistas: La pintura



Joan Vals. This file is licensed under the Creative Commons Attribution 2.0 Generic license.

Este segundo apartado está ilustrado con pinturas de Gustav Klimt artista que, desafiando los

discursos y prácticas represoras de la sexualidad femenina de su época, retrato el cuerpo de la mujer reivindicando su erotismo y sensualidad. Para leer más acerca de este tema pueden visitar este artículo:

<http://www.elmundo.es/elmundo/2012/07/13/cultura/1342187014.html>

### 2.1 El lugar del cuerpo en la educación sexual

Así como las propuestas educativas en general varían substancialmente de acuerdo al lugar que se le otorgue al cuerpo en las mismas, también las propuestas de educación sexual son muy sensibles a este tema.



Tanto las propuestas que integran al cuerpo para controlarlo (sostenidos en preceptos de educación integral)<sup>6</sup> como aquellas que no considera al cuerpo o lo colocan en el lugar de instrumento (el higienismo y la tecnología educativa) tienen su correlato en la educación sexual. Estas bases conceptuales atraviesan el enfoque incluso desde su génesis: la finalidad. Vamos a analizar cada enfoque.



**Atención:** Lo que analizaremos adelante serían tipos "puros" de estos estilos, digamos lo que resultaría de la educación sexual si simplemente se encarnara una de estas posiciones pedagógicas respecto del cuerpo. Por suerte, la realidad es mucho más compleja y así como se ven ideas y prácticas que responden a estas posiciones, las mismas conviven con otras formas de trabajar y encarar el tema muy enriquecedoras.

<sup>6</sup> Está claro que no toda propuesta de educación integral busca controlar el cuerpo. Pero es cierto que son las propuestas a veces llamadas "integrales" las que le han otorgado un lugar central a esta dimensión y que no siempre proponen trabajar para la construcción libre del sujeto – cuerpo como vimos antes.

## La educación represiva de la sexualidad:

Como se mencionó en la video-clase, el sistema educativo siempre ha educado en sexualidad. La diferencia substancial de la época actual es que se ha instalado una reflexión sistemática acerca de cuál es el rol que deben tener las instituciones educativas en esta área, cual debe ser la finalidad de esa educación sexual y en función de eso, pensar como impartirla.



Por ese motivo la explicitación de una propuesta de educación represiva de la sexualidad sería vista, por lo menos, como anacrónica y reaccionaria. No obstante, aún cuando no haya reivindicación de este tipo de propuestas, los mecanismos represores de la sexualidad siguen presentes en nuestros centros educativos teniendo como principal objeto de contención el cuerpo. No entraremos aquí en el análisis del currículum oculto (que es sin duda un tema muy relevante) sino como esta lógica puede colarse en las propuestas que explícitamente son de educación sexual. Para no hacerlo tedioso presentaremos un cuadro resumen para cada tipo de propuesta.

<b>Educación represiva de la sexualidad:</b>	
<b>Lugar del cuerpo</b>	<b>El cuerpo es peligroso</b> pero se puede disciplinar. El cuerpo y el sujeto se someten mutuamente (el cuerpo puede dominar al sujeto o el sujeto puede dominar al cuerpo)
<b>Propuestas sobre el cuerpo</b>	<p><b>Cubrir:</b> el cuerpo hay que ocultarlo, mostrar el cuerpo es provocar.</p> <p><b>Distancia:</b> se reprime el contacto, se reacciona con asombro o incluso indignación frente al contacto físico. Incluso se pueden reprimir determinados juegos infantiles por lo que se deposita en ellos desde el mundo adulto.</p> <p><b>Quietud:</b> se tratan de evitar las actividades que incluyan movimiento o contacto cuando se trabaja el tema sexualidad.</p>
<b>Objetivos (explícitos o implícitos)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Postergación del inicio de las relaciones sexuales.</li> <li>• Inhibición de las manifestaciones de la sexualidad.</li> <li>• Noción de autocuidado como disciplinamiento del cuerpo (evitar actuar por deseo).</li> </ul>
<b>Ideas de Referencia</b>	<p>Estas ideas circulan en frases como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No pueden venir vestidas así, los gurises se ponen insoportables.</li> <li>- Se pasan todo el día encimados unos con otros.</li> <li>- Con la primavera se ponen insoportables y no se puede dar clase.</li> <li>- Pueden jugar pero siempre a la vista de uno de nosotros (docentes).</li> </ul>
<b>Presencia en propuestas explícitamente de educación sexual</b>	Se instala un discurso moralizante que no rescata el rol de cada sujeto en la construcción de su modo de vivir el cuerpo. (Ej: Cuando me quiero a mí mismo/a no necesito andar mostrándome así; si me respeto cuido mi intimidad; lo mejor es tener relaciones sexuales con amor; u otros mensajes de este tipo que buscan no dar lugar a surja el disenso y una construcción axiológica propia.

## El higienismo:

Al contrario de lo que sucede con la educación represiva el higienismo es un discurso socialmente legitimado y está embebido en la sacralidad del conocimiento docto de la ciencia positiva. Como dispositivo de control social describe una serie de fenómenos a ser evitados y prescribe los modos de actuar para conseguirlo. La acción no es un asunto de discusión ética sino de elección racional. La lógica del “bien” se substituye por la de la “responsabilidad” y se establecen las pautas de lo que es un actuar responsable de acuerdo al saber biomédico. Fue uno de los principales argumentos a través de los cuáles se logró la incorporación de la educación sexual al sistema educativo como vía para evitar las consecuencias indeseadas de la sexualidad, sobre todo en la adolescencia: ITS y embarazos no planificados principalmente.



Si bien los contenidos del higienismo son importantes para la vida de los/as gurises, el encare higienista no deja espacio para la problematización y la apropiación activa por parte de los/as educandos/as.

El higienismo:	
<b>Lugar del cuerpo</b>	El cuerpo es instrumento de la sexualidad y puede ser lugar de disfrute si se lo sabe utilizar y cuidar, o de suplicio si no se siguen las reglas.
<b>Propuestas sobre el cuerpo</b>	<p><b>Conocer:</b> es fundamental conocer el funcionamiento del cuerpo y sus signos y síntomas normales para poder “utilizar” el cuerpo e identificar lo “anormal”.</p> <p><b>Asepsia:</b> se puede hacer lo que uno quiera a nivel sexual en tanto se esté protegido de los efectos biológicos no deseados.</p> <p><b>Quietud:</b> al tratarse de un pasaje de información no es necesario otra experiencia que el escuchar o eventualmente hacer alguna demostración instrumental sobre el cuerpo.</p>
<b>Objetivos (explícitos o implícitos)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disminución de los indicadores negativos de salud (incidencia y prevalencia de ITS y embarazo en la adolescencia)</li> <li>• A nivel de los/as estudiantes: evitarles situaciones que puedan dificultar su desarrollo.</li> <li>• Promover una “sexualidad responsable”.</li> </ul>
<b>Ideas de Referencia</b>	<p>Estas ideas circulan en frases como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El mejor método anticonceptivo para los adolescentes es el preservativo.</li> <li>- La idea de pareja estable no sirve en la adolescencia.</li> <li>- Tienen que aprender a cuidarse desde chicos.</li> <li>- No entiendo cómo tienen un embarazo no deseado con toda la información y los métodos a la mano.</li> </ul>
<b>Presencia en propuestas explícitamente de educación sexual</b>	El discurso sobre la sexualidad aparece asociado al riesgo, incluso cuando se plantea que hay que hacer una educación desde el placer (plantando el placer asociado a la idea de “no tener temor” por la anulación del riesgo). La idea de “sexualidad responsable” alude a toda una serie de procedimientos (preestablecidos, científicos, probados, atados a una ética que no se explicita como tal) que la hacen merecedora de tal nombre. En ocasiones se hacen afirmaciones universales tales como “el condón no molesta en la relaciones sexuales, es lo mismo” e incluso se prueba el punto con demostraciones de cómo se estira el látex y cómo se siente al tacto. La percepción del sujeto – cuerpo en este ejemplo es negada ante la prueba científica que es universalmente válida.

## La tecnología educativa:

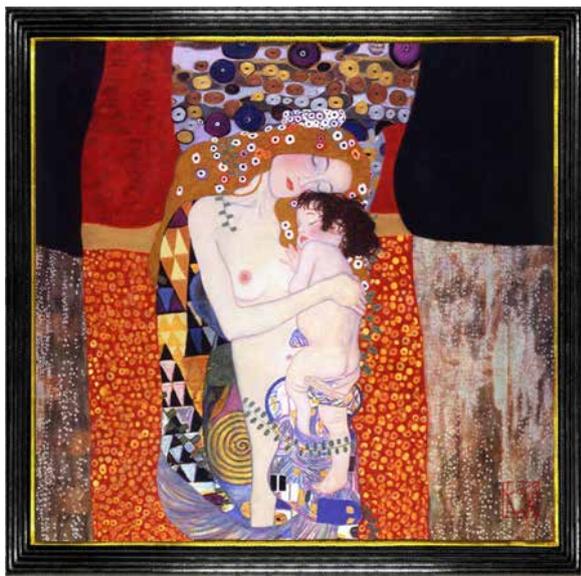
Respecto de esta manera de encarar la educación sexual no podríamos definir una ideología o finalidad específica, más bien se trata de una forma de hacer educación en la cual se cree posible traspasar una serie de contenidos planificados y cumplir un conjunto de objetivos más allá de los sujetos de los que se trate. Desarrollada principalmente en los 70 y ampliamente superada en el discurso, la didáctica propuesta en la tecnología educativa sigue vigente e incluso es reclamada en la práctica.

Aunque habitualmente se señala que en la tecnología educativa hay un borramiento del sujeto que aprende, lo cierto es que también se borra el sujeto que enseña. El que educa es un instrumento que aplica objetivos, técnicas y evaluaciones externas. La suspensión (teórica) del rol del docente lo desdibujan como sujeto.



Educación de la sexualidad como tecnología educativa:	
<b>Lugar del cuerpo</b>	El cuerpo "se borra" así como "se borran" los sujetos. La aplicación de la técnica y el logro del aprendizaje medible (sea actitudinal, procedimental o intelectual) es el centro.
<b>Propuestas sobre el cuerpo</b>	<b>Adecuar:</b> El cuerpo debe adecuarse a lo que establece la técnica. <b>Obviar:</b> Las diferencias entre los cuerpos son irrelevantes, trabajando adecuadamente todos logran lo mismo.
<b>Objetivos (explícitos o implícitos)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Pueden variar mucho, desde el conocimiento de derechos hasta el higienismo o políticas de abstención.</li><li>• Hay una definición externa y rígida de los contenidos a trabajar y su secuencialidad.</li></ul>
<b>Ideas de Referencia</b>	Estas ideas circulan en frases como: - ¡Así está en el programa! - Eso se da recién en "tal grado" - La educación sexual no tiene nada que ver con mi materia. - Sería bueno traer un profesional para trabajar sexualidad (en general psicólogo/a, médico/a, partera/a). - Quisiéramos trabajar pero en el centro educativo no hay nada (referido a materiales didácticos, libros, etc.)
<b>Presencia en propuestas explícitamente de educación sexual</b>	Cuando se trabaja educación sexual como una "aplicación sistemática de técnicas" el resultado suele ser la simple indiferencia del grupo (explícita en el momento o latente cuando lo trabajado rápidamente se olvida por no haber resultado significativo). Sobre todo el apego a la planificación suele ser un obstáculo para que los gurises se enganchen, sobre todo cuando "tomar en cuenta las necesidades del grupo" se confunde con "hacer una análisis de la situación en función de edad y contexto". A veces se presentan como propuestas "aisladas" en un momento del año lo cual vuelve este tipo de encare especialmente ineficaz.

Parece bastante claro que ninguno de estos encares se presenta como elegible y que el rol del cuerpo en cada uno aparece como insuficiente si tomamos en cuenta lo trabajado en el primer bloque. Restaría la pregunta: ¿Cuál sería la mejor forma de trabajar en educación de la sexualidad tomando en cuenta la dimensión cuerpo? Podría recomendarles leer algunas propuestas como la metodología lúdico – creativa o que revisaran que nos puede aportar experiencias como la “Escuela del cuerpo” de Restrepo.



Sin embargo siempre he descreído de las recomendaciones metodológicas tan generales. Al contrario considero que **el ideal para cada uno/a sólo lo pueden definir en persona y en la práctica**. Considero que será mejor trabajar esta idea en la webconferencia donde retomaremos en especial este apartado. Por ahora sigamos asociando lo trabajado hasta aquí con la idea de cuerpo-sujeto.

## 2.2 Percepción, deseo y discurso cultural en la educación de la sexualidad

**Incorporar la dimensión cuerpo en la educación de la sexualidad no significa simplemente incluir actividades donde el cuerpo se ponga en movimiento.** Así como no incluir ese tipo de actividades tampoco implica que la dimensión no se tome en cuenta (a veces está fuertemente presente en el discurso). En realidad tomar en cuenta el cuerpo **implica comprender que los estudiantes “son cuerpo”** y por tanto mis acciones impactan en los tres órdenes explicados y a la vez son afectadas por esos tres órdenes.

Cómo tomarlas en cuenta, de qué manera incluirlas, con qué nivel de simultaneidad es un

asunto propio del oficio de educar. Sin embargo en este apartado podemos esbozar algunas pistas generales:

### Sobre el deseo:

Comenzaremos comentando el rol del deseo aún cuando vamos a postular con claridad que **no es deseable ni posible educar el deseo**. El deseo es la experiencia más personal del cuerpo y, como mencionamos desde el comienzo, depende de la percepción, de lo que el sujeto sintió y de cómo se tensa eso (consciente o inconscientemente) con los discursos culturales (aquellos firmemente incorporados por experiencias de vida y aquellos a los que estamos expuestos de forma más general).

Por ese motivo **muchas veces la ansiedad, la angustia, la inquietud o el retraimiento pueden indicar algo conflictivo respecto del deseo**. Lo cierto es que sobre este orden es poco lo que podemos hacer directamente, sin embargo es central tenerlo en cuenta para mejorar las posibilidades que nos ofrecen los otros dos. Quedará más claro al analizar discurso cultural y percepción.



### Sobre el discurso cultural:

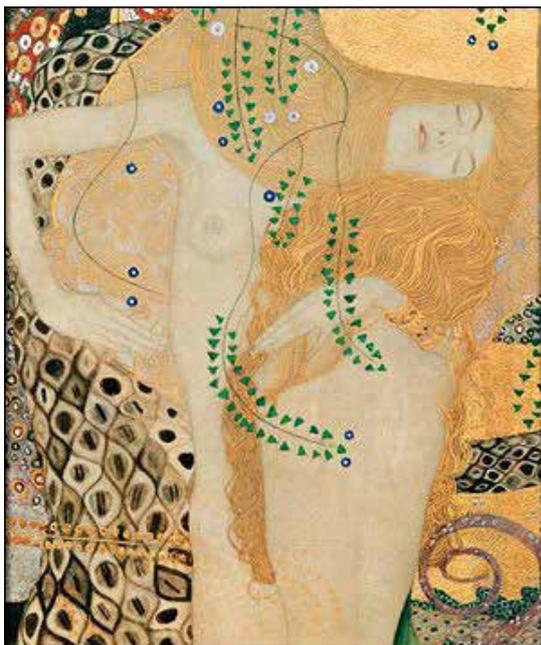
Como dijimos en otras ocasiones, **este es el orden donde más interviene la educación, sobre todo cuando los sistemas educativos y las prácticas docentes se centran en el intelecto obviando el cuerpo**. Hablamos, decimos, recomendamos leer, pasamos material escrito, gráfico, audiovisual que envía mensajes que encarnan un recorte particular del discurso cultural.

La eficacia simbólica de esos mensajes dependerá de cómo los decodifique el sujeto – cuerpo que tenemos delante. Es factible que a priori no sepamos como son decodificados estos mensajes, pero una vez que comenzamos la actividad pueden suceder tres cosas:

**a)** que llevemos adelante nuestra actividad ignorando lo que nos comunica el grupo, siendo entonces muy factible nuestro mensaje sea muy poco eficaz;

**b)** que escuchemos a las personas del grupo en tanto hablantes, pongamos atención a lo que nos dicen mejorando las posibilidades de que la actividad coincida con sus inquietudes;

**c)** que los escuchemos en tanto sujetos-cuerpos, nos demos cuenta que **las señales corporales indican cosas, que sepamos que lo dicho con el habla y con el movimiento muestra algo de la dinámica interna del cuerpo-sujeto** (entre percepción, deseo y discurso) y podamos aprovechar eso para armar el trabajo.



Por ejemplo: en cualquier grupo podemos observar ansiedad, o al contrario una actitud de desidia, personas que cambian su comportamiento en los “talleres de sexualidad”, varones que se ponen a sostener su imagen de la masculinidad hegemónica con posturas de “me las sé todas”, gurisas que enmudecen también a veces por sostener una determinada imagen en el grupo. Otras veces vemos personas que reaccionan frente a determinados temas, que no pueden sostener la actividad, que se ponen inquietas frente a determinadas conversaciones. Todo eso nos habla, muchas veces desde el lenguaje

corporal, de cómo el grupo esta decodificando lo que se dice.

No olviden que un mensaje respecto de la sexualidad pensado desde la lógica de los sujetos-cuerpos no es como otros mensajes. Quizá yo pueda, con más o menos trabajo, lograr que todo el grupo esté bien informado de cómo se coloca correctamente un preservativo. Si lo que busco es que su intelecto logre retener determinada información no necesito interpretar sus señales con detenimiento, más tarde o más temprano, hasta por la mera repetición, lo logran.

**Si lo que yo quiero es que tengan la capacidad de usar un preservativo cuando ellos entiendan que lo necesitan no basta con que tengan esa información:** las diferentes significaciones que tiene el tema para cada uno, cómo los afecta hablar de sexualidad, como encarnan en el cuerpo los modelos hegemónicos de género son centrales para el logro de mi objetivo. Y la mayoría de esa información me llega de sus cuerpos aún antes de que hablen, así como son sus cuerpos los que me confirman que algo en ellos/as ha cambiado.

**Por otra parte es fundamental el recorte del discurso cultural que cada docente haga.** Quizá podamos ampliar este punto en los otros espacios del curso (video – clase y webconferencia) pero aquí les acerco algunos de los temas a tener en cuenta al respecto:



**a)** **Mi cuerpo (como docente) encarna una posición frente a los distintos mensajes que forman parte del discurso que estoy trabajando.** Personalmente creo que es mejor ser lo más transparente posible frente al grupo respecto este tema, no impostar posiciones que no compartimos del todo. En todo caso lo fundamental es ser sincero/a respecto a nuestra posición sobre cada tema.

**b)** No debería ser necesaria hacer la aclaración pero es muy importante subrayar que el discurso docente **NO ES LA VERDAD REVELADA**. En temas como este, con profundas implicaciones axiológicas, hay siempre ideas de todo tipo. Podemos buscar cambiar ciertas ideas (por ejemplo desarticular el pensamiento sexista), si no lo intentamos no estamos educando, pero no porque tengamos razón sino porque creemos que tenemos razón. Es importante recordarlo siempre.

**c) El discurso cultural es sólo una parte de la experiencia corporal, no será eficaz si no se articula con los otros órdenes del cuerpo.** No se trata de que el/la estudiante no entienda, a veces simplemente es inconcebible en ese sujeto -cuerpo. Un ejemplo bien claro para mí es el tema de los celos. Prueben un día trabajar sobre el tema "su cuerpo es suyo no deben permitir que otros lo controlen" por ejemplo, novios respecto de cómo se visten sus novias. Seguro tendrán un sector del grupo defendiendo de forma acérrima la idea de que los celos son una demostración de amor (quizá alguno/a de ustedes lo piense también).

Los celos no son racionales, aunque los podamos trabajar desde el discurso hablado y pensar sobre ellos. Es probable que el gurí o la gurisa que defiende esta idea tenga una historia donde la "posesión" del otro/a se haya convertido en una forma de defenderse de una determinada angustia, inseguridad o lo que sea. O, por ejemplo, que en el caso de los hombres los celos sean una forma de encarnar su imagen de lo que es la masculinidad, convirtiéndolos en una estrategia de defensa de su propia identidad. Cómo sea que se configuren, no basta un mensaje y mucho menos trabajar sólo sobre el tema (en este caso de que no deben dejarse controlar la forma de vestirse) para desarticular esa idea. No obstante, el mensaje puede ser la puerta para empezar a mover esas configuraciones.

**d) El recorte del discurso que hagamos en clase puede ser disonante respecto a lo hegemónico cultural y sobre todo, frente al discurso de los medios. Sin embargo, para aumentar su eficacia es útil traer los medios a la clase.** Si considero por ejemplo que un programa o canción de moda entre los gurises tiene un mensaje que hay que deconstruir, vale la pena traerlo y analizarlo, llevar a la conciencia ideas que a veces son naturalizadas cuando se hace un consumo cultural pasivo.

### Sobre la percepción:

**Del mismo modo que los docentes somos capaces de enviar mensajes que impactan en la apropiación del discurso cultural por parte de los/as estudiantes, también somos capaces de generar experiencias corporales que generen nuevas percepciones.** Desde luego esto implica cambiar un poco el enfoque tradicional de trabajo e incorporar la dimensión cuerpo de modos creativos.

**El trabajo sobre la percepción implica la generación de experiencias sensoriales que**



**pueden, en muchos casos, ampliar el espectro de experiencias vividas y de esa forma actualizar los modos singulares de resolver la tensión entre percepción, deseo y discurso cultural.** La generación de nuevas experiencias sensoriales implica incorporación de técnicas que pongan en juego el cuerpo, pero no como un experimento aislado sino como centro del trabajo educativo.

Quizá con un ejemplo quede más claro: **suelen usarse por ejemplo técnicas que implican representación o "role playing", en general como un disparador para instalar una conversación sobre determinado tema.** Puede suceder entonces que los/as más desinhibidos del grupo copen la escena y que, al contrario, los/as más retraídos se mantengan en roles secundarios o incluso que no participen. En ese caso la técnica pudo haber servido para disparar un trabajo fuerte desde el discurso cultural pero no habrá significado una experiencia nueva para los participantes: los más desinhibidos habrán afirmado su condición y los más retraídos también lo habrán hecho.



Si miramos los objetivos educativos de muchos programas aparecen frases como “promover la ciudadanía activa”, “que el niño/a sea protagonista”, o cosas de ese estilo. La experiencia de adquirir protagonismo en una actividad grupal es vivencial y puede tener mucho más efecto sobre estos objetivos que largos sermones al respecto.

La misma actividad puede convertirse en una vía para lograrlo **si no se la toma como una puerta de entrada para un “trabajo desde el habla”** del tema específico. Si en lugar de eso nos tomamos tres o cuatro talleres preparando una obra de teatro (por ejemplo), vamos haciendo ejercicios para que todas las personas del grupo se vayan sintiendo más seguras para actuar, vamos trabajando la voz, el movimiento, y vamos discutiendo el contenido del guión (problematizando discursos culturales) podemos lograr una experiencia mucho más integral. Si nos aseguramos de que todos/as tengan protagonismo, de que los más desinhibidos apoyen a los/as demás en lugar de avasallar, de que los más retraídos ganen confianza, de que el grupo muestre una obra propia (digamos a otra clase) habremos obtenido un aprendizaje mucho más significativo y que trasciende el tema específico, pero es condición de posibilidad para ese tema.

Vale la pena retomar el ejemplo del preservativo. Antes mencionamos que los factores que inciden en la imposibilidad de negociar el preservativo son variados y no pasan sólo por la información. Un trabajo integral como el propuesto arriba puede:

- a) Ayudarnos a que **el mismo grupo ponga a jugar nuevos factores** (no contemplados en nuestro programa) a través del guión, al representar su vida y sus experiencias (reales o imaginadas).
- b) Promueve que las personas **se fortalezcan en las habilidades necesarias para decidir libre y responsablemente** sobre el uso del preservativo y su negociación (negociación, hacerse oír, perder inhibiciones).
- c) **Generar experiencias corporales** nuevas (por ejemplo de la inhibición al protagonismo, de la ansiedad a la paciencia, de la pasividad a la actividad) que pueden afectar positivamente la relación del sujeto con su cuerpo (más allá del tema específico).

Como ideas para pensar sobre este tema podríamos plantearnos:



a) **El cuerpo tiene cinco sentidos**, las experiencias sobre percepción se pueden jugar en uno, varios o todos ellos.

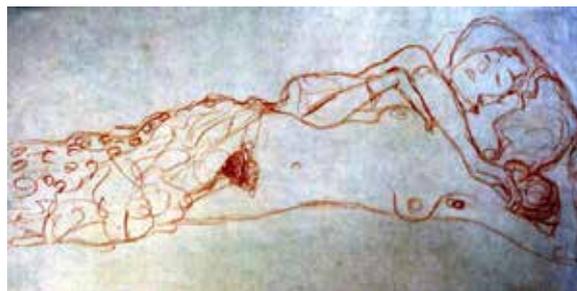
b) Una propuesta que trabaja sobre la percepción **no impacta de igual manera a todo el grupo**, haber observado las características de cada uno/a nos ayuda a pensarla de forma que sea novedosa para todos/as.

c) **No siempre es necesario hacer intervenir la palabra**. Muchas veces hay actividades donde es mejor que no se hable y no retomar lo trabajado con palabras. Medir cuando es conveniente o no esto es algo que se gana conociendo el grupo y con la experiencia docente.

d) Las actividades que contemplan al sujeto – cuerpo no son una “pérdida de tiempo” ni actividades “subsidiarias” de otras más importantes (como las elaboradas desde el discurso). Muchas veces tienen otros objetivos y otros logros, **no se trata de una simple elección metodológica**.

e) No se motiva a un grupo a que se involucre en este tipo de actividades **si el docente no tiene una relación con el propio cuerpo que se lo permita**. Hay quién puede hacerlo y quién se siente incómodo (por ejemplo en actividades de expresión corporal, o en aquellas que se necesita contacto). Si no les resulta cómodo es mejor que eviten estas actividades.

f) **Siempre es mejor trabajar en plazos medios y largos, una actividad puntual no logra grandes objetivos**, es necesario integrar esta forma de trabajo en un programa de largo aliento, se trata de pararse de otra manera en la relación entre cuerpo y pedagogía.



Estimados, por aquí dejamos la presentación escrita. En la video-clase retomaremos algunos puntos sobre todo desde la perspectiva del/a docente. La idea en la webconferencia (o en el foro, de acuerdo a lo que elijan) será trabajar con otros ejemplos que ustedes mismos/as propongan.

En la bibliografía de esta segunda parte incluimos una serie de manuales con actividades sólo como idea orientadora de cosas que se

pueden hacer. Me animo a decirles que la mayoría no toman el cuerpo demasiado en cuenta, pero puede ser una vía para ejercitar este enfoque reelaborando las propuestas.

Espero que les haya resultado interesante el material, no olviden complementarlo en los otros espacios,

¡Abrazo!, Pablo

---

### **BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA:**

Rodríguez, R. y Doglotti, P. (2010). La educación del cuerpo en Argentina y Uruguay: elementos para un análisis comparativo de su génesis a fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Ponencia presentada en la Jornada Científica Regional "TIEMPO DE CAMBIO: PSICOANÁLISIS Y EDUCACION EN LA INTERDISCIPLINA". Organizada por AUDEPP. Montevideo, 23 Y 24 DE JULIO DE 2010.

Scharagrodsky, P. (2007). El cuerpo en la escuela. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. (Introducción)

Arboleda, R. (2010). Cuerpo y pedagogía. En: Educación física y Deportes, Vol. 19 N° 2. Colombia.

Rodríguez, R. (2008). "Cuerpo, conocimiento y políticas educativas: una indagación a partir del sistema educativo uruguayo". En: Políticas Educativas. V.2, N.1, p.134-142. Campinas.