

El cuerpo como terreno donde el significado se inscribe y reconstruye¹

Pilar Diez del Corral²

RESUMEN

Se presenta una unidad didáctico-artística sobre el cuerpo como terreno donde el significado se inscribe y construye. Se fundamenta como proyecto diseñado en términos que articulan la diferencia en una educación para la inclusión. Para desarrollar esta propuesta se realizó una modificación de la unidad didáctica oficial, basada en el desarrollo de la habilidad de representación de figura humana. La nueva propuesta ofreció un recorrido distinto dentro del currículum de educación artística al introducir la problemática del cuerpo como terreno de significación social. Se muestra detenidamente la unidad didáctica con la planificación y con un cronograma en el que se describen las fases principales del proyecto: Visibilización de la complejidad de las realidades corporales, aproximación reflexiva al cuerpo como terreno de significación, representación del ideal corporal social y personal, recreación del cuerpo como lugar de la inclusión. Se muestran imágenes, tanto de los materiales ofrecidos como de las creaciones de los estudiantes. También se incorporan algunas reflexiones de los alumnos y una conclusión del proceso.

Palabras Clave: Pedagogía de la diferencia. Cuerpo. Inclusión. Comprensión imaginativa. Reconstrucción.

SUMARIO: 1. Fundamentos del proyecto. 2. Una educación para la inclusión. 3. Descripción de la unidad didáctica. 4. Visibilización de la complejidad de las realidades corporales. 5. Aproximación reflexiva al cuerpo como terreno de significación. 6. Representación del ideal corporal social y personal. 7. Haciendo visible el cuerpo como lugar de la inclusión. 8. Conclusión.

The body as the base where meaning is registered and reconstructed

ABSTRACT

A didactic artistic unit is presented in which the body is the basis where meaning is registered and built. It is established as a project designed to articulate the difference of a form of

¹ Unidad didáctica trabajada con alumnos de cuarto de la ESO en el Colegio San Ignacio de Santiago, Chile

² Doctora en Educación Artística por la Universidad Complutense

education intended for inclusion. To develop this proposal we modified the official didactic unit, based on the development of the ability to represent human figure. The new proposal offered a new and different way within the artistic education curriculum, since it introduces the problem of the body as the basis of social meaning. The didactic unit is presented together with its planning and a chronogram in which the main phases of the project are described: the ability to visualize the complexity of body realities, reflexive closeness to the body as the basis of meaning, Representation of the personal and social body ideal, body recreation as the inclusion place. Images are shown, both of the materials offered as well as of student's works. Some reflexions from students and a conclusion of the process are included.

Key words: Pedagogy of the difference. Body. Inclusion. Imaginative understanding. Reconstruction.

CONTENTS: 1. Basics of the Project. 2. An education for inclusion. 3. Description of the Didactics Unit. 4. Visibilization of the complexity of bodily realities. 5. Reflective approach to the body as a field of signification. 6. Representation of the ideal body: socially and privately. 7. Making the body visible as place of inclusion. 8. Conclusion.

FUNDAMENTOS DEL PROYECTO

La manera de entender la educación y el arte ya no es un problema meramente estético, está vinculado con la paz, la economía y la relación entre países. Vivimos en una era compleja en la que nada se puede asumir independientemente porque todo está relacionado. Eso nos otorga una responsabilidad global o cosmopolita que confiere a nuestros actos un peso y seriedad profundos. La especificidad del arte en la educación aporta una serie de contribuciones que pueden ser verdaderamente valiosas en ciertos itinerarios que podemos intentar recorrer o ignorar (cualquiera de las opciones tiene consecuencias). Esta experiencia ha intentado ofrecer un recorrido distinto dentro del curriculum de educación artística mediante la introducción (en la temática de representación corporal) de la problemática del cuerpo como terreno de significación social.

El arte es algo más que una forma de expresión personal: es también un medio para transformar la vida del individuo y la sociedad que puede *“preparar a los individuos para modificar de forma inteligente sus condiciones de vida, hacerles comprender las fuerzas que intervienen y equiparlos con las herramientas prácticas e intelectuales que les permitan canalizar tales fuerzas”*. (Kilpatrick, 1933:71)³.

Que la realidad no sea única, sino diversa, es algo que atañe directamente a la educación sobre todo cuando el modelo educativo busca, por principio, ajustarse lo más posible a la experiencia del educando y al contexto social y cultural en el que se desarrolla su vida. En cualquiera de los casos una educación sustentada en el reconocimiento de la diversidad se fundamenta en la identificación cultural del individuo con el grupo y en los valores democráticos de equidad y respeto en la diferencia.

³ KILPATRICK, W. (Comp.). (1933): *The educational frontier*. New York, D. Appleton-Century.

La equidad consiste en lograr una realidad en la que las personas -diferentes y desiguales en sus rasgos identitarios- puedan tener acceso a las mismas oportunidades para desarrollar al máximo sus capacidades y acceder a estados de vida valiosos. Para eso hay que distinguir la equidad de la igualdad.

La equidad implica el reconocimiento de la desigualdad y la diferencia. No todos tenemos las mismas capacidades. Y no todos necesitamos las mismas condiciones para desarrollarlas. Existe desigualdad en cuanto a las capacidades de los distintos seres humanos y existe desigualdad de los diferentes pueblos en cuanto a su situación geográfica y su clima, que han determinado desigual desarrollo tecnológico, científico y cultural. La justicia está muy relacionada con la equidad Rawls (1971)⁴ define que *es más justa aquella sociedad en la que es más aceptable para cualquiera de sus integrantes vivir en las condiciones en que viven los miembros que tienen menos estatus y recursos*. Se busca lograr igualdad de oportunidades con medios y recursos desiguales.

La desigualdad y la marginación actualmente tienen un fuerte componente cultural. La educación se convierte en el instrumento de legitimación de la nueva división social. Las escuelas producen, y a la vez mantienen, las diferencias culturales como parte de un proyecto más amplio orientado a la construcción de determinadas relaciones de conocimiento/poder y a la producción de conceptos de ciudadanía específicos.

Dolores Juliano, en su libro *El juego de las astucias* (1992)⁵, explica que el proceso según el cual confluyen en un sector la acumulación de poder y el desarrollo de una ideología -lo que lo legitima y propone como modelo de imitación-, suele darse en cualquier sociedad jerarquizada. Pero adquiere su mayor desarrollo y coherencia cuando coinciden grandes desigualdades económicas y de poder con una valoración teórica de la igualdad. Así, en la civilización occidental, hay que ser rico, blanco, fuerte y joven si se quiere ser una persona correcta. Todo lo demás es desviación de la norma y no aporta más que límites al modelo a lograr. En una sociedad como la chilena el modelo de belleza es ajeno a su mestizaje racial. Ser rubio o rubia, de elevada estatura y de piel blanca implica vinculación con el grupo social dominante. No sólo debido a las secuelas del colonialismo original del siglo XV, sino a la pervivencia de un modelo económico y cultural con raíces europeas y norteamericanas.

Esta imposición de modelos hegemónicos es dramática y tiene consecuencias respecto a los otros desarrollos culturales autónomos posibles. Y no lo es menos con referencia a la situación de las sub-culturas alternativas en el seno de la misma sociedad. Las influencias uniformadoras en la sociedad tienden a desalentar su posibilidad de desarrollar modelos propios. Es evidente que si la única forma de “ser diferente” en el imaginario de esta sociedad es “ser menos”, muchos sectores terminarán renunciando a la diversidad como una manera de superar la discriminación. En la práctica, se obstruye la mera posibilidad de desarrollar modelos alternativos que no sean estigmatizadores.

⁴ RAWLS, John. (1971): *A theory of justice*. Cambridge, Harvard University Press.

⁵ JULIANO, Dolores. (1992): *El juego de las astucias*. Madrid, Editorial horas y horas.

UNA EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN

Cuando buscamos una escuela inclusiva debemos implementar espacios en los que se haga posible el desarrollo consciente de la inclusión. José Laguna en su artículo “¿De la liberación a la inclusión?” (2004)⁶ define una serie de características que determinan una conciencia inclusiva:

- Rompe con las señas de pertenencia y los caminos trillados dentro de una dinámica expansiva.
- Necesita del mestizaje y la asimilación. No consiste en integrar al excluido que ha sido expulsado, sino consiste en crear un nuevo orden social donde excluido y excluidor se encuentren en igualdad de oportunidades desde la valorización de la diferencia.
- Construye desde la com-pasión, entendida como padecer-con, comprender la situación del otro encontrando la vida de los demás significativa.

El imperativo ético que vincula la diferencia, la enseñanza y la democracia debería instruir a los alumnos en las responsabilidades de aprender a gobernar. Esto significa organizar los currícula de tal modo que los alumnos puedan emitir juicios sobre cómo está construida histórica y socialmente la sociedad, cómo las actuales prácticas sociales intervienen en las relaciones de igualdad y justicia, y cómo estas prácticas estructuran las desigualdades con respecto al racismo, sexismo y otras formas de opresión. También significa ofrecer a los alumnos la posibilidad de emitir juicios acerca de lo que la sociedad podría ser, lo que es posible o deseable fuera de las configuraciones presentes del poder y por qué es importante convertirse no sólo en agentes de discurso sino también en agentes de cambio social.

Uno de los aspectos centrales de esta cuestión es la necesidad de que los alumnos comprendan cómo las diferencias culturales, éticas, raciales e ideológicas incrementan la posibilidad de diálogo, confianza y solidaridad. Esta perspectiva permite analizar y construir la diferencia en contextos pedagógicos que fomentan la compasión y la tolerancia.

Introducir en el currículum de artes visuales la problemática del cuerpo implica posibilitar en la escuela un espacio en el que la diversidad y la diferencia sean pilares que la sostengan y la constituyan.

Vamos a utilizar el artículo de Giroux, “*La enseñanza de la alfabetización y la política de la diferencia*” (1992:11-24)⁷, para comprender como esta unidad didáctica hace realidad una manera diferente de alfabetizar en la que la exclusión no está implícita.

Para Giroux la alfabetización, como parte de una política más amplia de la diferencia y la democracia, apunta como mínimo a esta serie de consideraciones:

- La fuerza y las limitaciones, histórica y socialmente construidas, de aquellos lugares y fronteras que heredamos y que determinan nuestros discursos y relaciones sociales.
- La alfabetización es una forma de enfoque ético que estructura el modo en que establecemos

⁶ LAGUNA, José. (2004): “¿De la liberación a la inclusión?”. *Cristianismo i Justicia*. Barcelona. Nº 127, septiembre.

⁷ GIROUX, Henry. (1992): *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, El Roure editorial S.A

relaciones entre nosotros y los demás. Determina los límites de la diferencia y los inscribe en fronteras que *definen los lugares que son seguros y los que no lo son, que nos distinguen a nosotros de ellos*⁸. Las fronteras señalan en sentido metafórico y literal, cómo el poder se inscribe de distinto modo en el cuerpo, la cultura, la historia, el espacio, la tierra y la psiquis.

- Cuando la alfabetización es definida en términos monolíticos, desde el centro, y en una lógica lineal que borra la incertidumbre, termina legitimando las fronteras del privilegio y la dominación.

La alfabetización incluye algo más que un procedimiento epistemológico. Implica nuestro modo de leer el mundo y a la vez conlleva una manera de comprendernos a nosotros mismos. Por eso no puede abstraerse del lenguaje del poder. Debe ser definida en términos políticos y éticos:

La alfabetización es política en la medida en que el modo en que leemos el mundo siempre está vinculado con las relaciones de poder. Es ética en cuanto que las personas leen el mundo de forma distinta según, por ejemplo, las circunstancias de clase género, raza, política y orientación sexual. También leen el mundo en los espacios y relaciones sociales que construyen entre ellos y los otros, y que exigen acciones basadas en juicios y elecciones acerca de cómo debe actuar uno ante las ideologías, valores y experiencias que constituyen lo otro. Son estas cambiantes relaciones de conocimiento e identidad las que conforman nuestros modos diferentes de respuesta al otro, por ejemplo, entre aquellos que transfiguran y aquello que desfiguran, entre aquellos que se preocupan por lo otro de él y ella y aquellos que no lo hacen (Giroux, 1992:14).

La educación artística aporta herramientas educativas para despertar a los individuos a una forma de pensamiento que los habilita para imaginar condiciones distintas de las existentes o de las que han existido anteriormente. Por eso, como parte fundamental en la articulación de un espacio para la diferencia, incluimos en nuestro proyecto la utilización de la “comprensión imaginativa” como recurso para visibilizar “el inédito viable” (lo desconocido hasta ahora, pero posible).

La imaginación no es simplemente la capacidad de formar imágenes sino una capacidad de reflexionar de una manera particular. Una actividad que incluye como elemento decisivo la capacidad de pensar lo posible, antes que solamente lo real. Kieran Egan (1992)⁹ define el desarrollo de la comprensión imaginativa como la capacidad de intercambiar experiencias. Esto es debido a que, al percibir imaginativamente en qué consiste ser distintos de cómo somos, empezamos a adquirir una condición previa a “tratar a los demás con tanto respeto como nos tratamos a nosotros mismos”. Por eso Egan considera al prejuicio como un defecto del desarrollo imaginativo, por su falta de flexibilidad para concebir las cosas.

Northrop Frye (1963:32)¹⁰ complementa la idea de Egan:

Uno de los beneficios más claros de la imaginación es que alienta la tolerancia. En la imaginación, aún nuestras creencias son sólo posibilidades, aunque también podemos

⁸ ANZALDUA, Gloria. (1987): *Borderlans / la frontera: the new mestiza*. San Francisco. Spinters/Aunt Lute.

⁹ EGAN, Kieran. 1992. *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires, Amorrortu editores S.A.

ver posibilidades en las creencias de los demás (...) lo que produce tolerancia es poder tomar distancias en la imaginación, donde las cosas caen fuera del alcance de la creencia y la acción.

En este contexto, una pedagogía de la diferencia proporciona la base para que el alumnado pueda atravesar distintas zonas culturales que ofrecen un recurso crítico para reconsiderar cómo se organizan las relaciones entre los grupos dominantes y subordinados. Para percibir cómo participan -y con frecuencia se estructuran en la dominación- y cómo pueden transformarse tales relaciones con objeto de fomentar una sociedad justa y democrática. La diferencia, en este caso, no se convierte en distintivo de déficit, inferioridad o desigualdad, sino que por el contrario abre nuevas posibilidades de construir prácticas pedagógicas que ahonden en formas de democracia cultural, capaces de ampliar nuestra visión moral.

Al traspasar los límites, los alumnos y alumnas inician un proceso de “descentralización” y aproximación a los márgenes. Al plantearles el tema de cómo se sitúan las categorías de raza, clase y género respecto a los márgenes y al centro, los alumnos y las alumnas conocen los medios con los que se ha mantenido el poder y también el mecanismo que lo ha identificado con la identidad predominante.

Esta unidad didáctico-artística sobre el cuerpo como terreno donde el significado se inscribe y construye logró ser una práctica emancipadora, siguiendo los términos de Giroux. El proyecto se reescribió en términos que articularan la diferencia con los principios de igualdad, justicia y libertad, en lugar de hacerlo con aquellos intereses que respaldan la perpetuación de las jerarquías, la opresión y la explotación. En este caso se exigió al estudiante que escribiera, hablara, escuchara, imaginara y creara en el lenguaje de la diferencia. Un lenguaje en el que uno habla con los otros más que para los otros.

DESCRIPCIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

El proyecto consistió en elaborar una unidad didáctica para la asignatura de Artes Visuales que reciben los estudiantes del equivalente a 4 de la ESO en España. El Colegio donde se realizó el proyecto es un centro de formación católica dirigido por la Compañía de Jesús. El alumnado proviene en su mayoría de la clase media alta y es exclusivamente masculino. El modelo educativo que propone se basa en tres grandes pilares: la formación cristiana, la formación social -entendida como promoción de la justicia y la solidaridad- y una formación integral de excelencia (está entre los diez colegios del país con mejores resultados académicos).

El tema original de la unidad, según el currículo oficial del país, consistía en la representación de la figura humana dentro del programa general “Individuo, Arte y Sociedad”. Para desarrollar esta propuesta se realizó una modificación de la unidad didáctica oficial introduciendo como tema de trabajo la problemática del cuerpo y su repercusión en la sociedad.

Planificación general

¹⁰ FRYE, Northrop. (1963): *The educated imagination*. Toronto: Canadian Broadcasting Corporation.

A continuación se presenta la planificación general de la unidad didáctica para permitir una visualización más acertada de lo que se proponía.

“Artes Visuales, unidad didáctica del programa “Individuo, Arte y Sociedad”

EL CUERPO COMO TERRENO DONDE EL SIGNIFICADO SE INSCRIBE Y CONSTRUYE

• **Objetivo general**

Lograr a través del conocimiento artístico un cambio en las relaciones sociales posibilitando una praxis para la ciudadanía global.

• **Objetivos específicos**

1. Que el estudiante desarrolle la responsabilidad social a partir de:
 - a. La comprensión del panorama social y cultural en el que vive.
 - b. El conocimiento del trasfondo del conflicto social.
 - c. El poder subyacente en la cultura visual.
2. Proponer un cambio cultural sobre el sujeto: búsqueda de la comprensión del impacto del contexto en la creación de la propia identidad para ayudar a comprender a los demás.
3. Proporcionar a través de la educación artística los medios para entender las representaciones de los mundos culturales y sociales.
4. Adquirir instrumentos de acción social y de una práctica comunicativa que favorezca la creación de espacios sociales de diálogo mediante:
 - a. La atención explícita a la diversidad.
 - b. Privilegiar procesos alternativos de pensamiento y de representación sociales.

• **Aprendizajes esperados**

1. Descubrir y reflexionar sobre el cuerpo como terreno de significación sociocultural.
2. Comprender que los modelos de belleza corporal se gestan en un contexto social.
3. Abordar la representación de la figura humana desde una mirada compleja y crítica.
4. Utilizar la figura humana para realizar creaciones y resignificaciones personales.

Contenidos	Habilidades	Actitudes
El cuerpo como terreno de significación sociocultural.	Reflexión crítica sobre la influencia de la cultura en la valoración cultural.	Respeto por el propio cuerpo. Valoración de la diversidad corporal.

Percepción de la realidad corporal propia y ajena.	Verbalizar la experiencia sensorial del propio cuerpo y el de los demás.	Respeto por el propio cuerpo. Valoración de la diversidad corporal.
La representación de la figura humana como herramienta de reconstrucción personal y social.	Adquirir técnicas gráficas, pictóricas para la representación de la figura humana.	Creativa. Comprensión imaginativa. Visibilización de ideales.

• Pautas de evaluación

Se indica que en Chile el baremo evaluativo se realiza en base 7.

Ámbito de comprensión

Reflexión escrita en la que se incorpore de forma crítica y personal el texto entregado (2 puntos).

Ámbito de simbolización

- La imagen como simbolización del texto. Adecuación de la imagen con la idea (1,5 puntos).
- Recursos plásticos adecuados al propósito y bien elaborados (1,5 puntos).
- Originalidad y creatividad en la intervención plástica (1 punto).

Ámbito de Conclusión (personalización del aprendizaje)

Comprensión del proceso, síntesis y cierre (1 punto).

• Cronograma descriptivo de la unidad

La unidad ocupó un trimestre de duración, con tres horas de clase a la semana.

1ª Etapa: VISIBILIZACIÓN DE LA COMPLEJIDAD DE LAS REALIDADES CORPORALES

La primera clase comenzó con un Power Point elaborado a partir de imágenes y con tres preguntas. No se anticipó a los alumnos ni el tema, ni el trabajo que debían realizar posteriormente. Se pretendía que a través del impacto visual y de algunas preguntas los alumnos pudieran caer en la cuenta de sus prejuicios y empezasen a entrar en un terreno para muchos desconocido, traspasando los límites en un proceso de descentralización y de aproximación visual a los ásperos bordes de lo real. La metodología seguida fue la de diálogo libre según iban apareciendo las imágenes. Debido a su impacto, provocaron diferentes reacciones por lo que la clase se convirtió en un coloquio complejo e interesante sobre la belleza corporal, las modas, los estereotipos y la presión social.

Se muestran a continuación algunas de las imágenes del Power Point que se trabajó en clases:**2ª Etapa: APROXIMACIÓN REFLEXIVA AL CUERPO COMO TERRENO DE SIGNIFICACIÓN**



**¿ideal
corporal?**

¿90-60-90?





En la siguiente clase se entregó una guía para el trabajo personal de los alumnos.

Guía de trabajo

Me propongo argumentar en favor del cuerpo como lugar de resistencia a la hegemonía cultural y moral dominante, y estimar algunas de las consecuencias que ello podría encerrar para una pedagogía crítica. Me referiré al cuerpo como un cuerpo/sujeto, es decir como el terreno de la carne en que el significado se inscribe, se construye y se reconstituye.

De acuerdo con esa idea el cuerpo ha de entenderse como la superficie intermedia entre el individuo y la sociedad, como lugar de la subjetividad incorporada o encarnada que también refleja las sedimentaciones ideológicas de la estructura social inscrita en él.

Peter McLaren, *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*

(1994:87)

Este tema nos lleva a reflexionar sobre varias realidades que son mucho más complejas de lo que parecen. Queremos formular preguntas para abrir interrogantes de manera que adquiramos una mirada crítica hacia ellas.

Objetivo: Buscar a través del arte una socialización de la experiencia corporal.

El cuerpo, los cuerpos de hombres y mujeres que representamos, dibujamos, miramos... son distintas realidades corporales que nos hablan y nos interpelan:

¿Existe un canon para la figura humana? ¿La proporción ideal es posible? ¿Se puede diagnosticar o medir la belleza? ¿La perfección es objetiva? ¿Ocho cabezas es la medida de qué cuerpo?

El cuerpo es el lugar y el tiempo en que el mundo se hace mujer u hombre inmerso en la singularidad de su historia personal. Es el encierro físico de uno mismo, es objeto que nos contiene y nos separa del mundo. Es el factor de individuación (Bordieu), lugar de la diferencia individual, la marca del individuo, somos siempre distintos, somos únicos. Aprender a ver la diversidad como un valor.

Pero la existencia se construye en un medio social y en la interrelación con los otros, el otro y lo otro. Hay que comprender la condición física del cuerpo como emanación de un medio social y cultural. El cuerpo existe en la totalidad de sus componentes gracias al efecto conjugado de la educación recibida y de las identificaciones que llevaron al actor a asimilar los comportamientos de su medio ambiente.

La apariencia

Existe un mercado que va renovando los signos que apuntan al mantenimiento y a la valoración de determinada apariencia. Existe un sistema implícito de clasificación que fundamenta una especie de código moral de las apariencias.

El cuerpo (Bordieu) es la objetivación más indiscutible del gusto de clase. Se da categoría social y moral por el aspecto o detalle de la vestimenta, la raza, los gestos, el habla. Los estereotipos se establecen sobre la base de apariencias físicas. Se establece un “buen parecer”.

La retórica del cuerpo está dirigida por una moral del consumo y ha sustituido a la retórica del alma.

Las inscripciones y modificaciones corporales

Es, por ejemplo, la marca social del tatuaje o incisión, la mutilación como marca del colectivo sobre la carne del individuo.

La marca corporal indica rituales tanto de afiliación como de separación. Integra simbólicamente para separarse de otros. Por eso el cuerpo se convierte en un espejo de lo social, en un objeto concreto de investidura colectiva y como soporte de las semiotizaciones.

La propuesta

Se busca el secreto perdido del cuerpo, convertirlo ya no en el lugar de la exclusión sino en el de la inclusión, que no sea más el interruptor que distingue al individuo, lo separa de los otros, sino la conexión con los otros". David Le Breton *"La sociología del cuerpo"* (2002:11).

¿Cómo?

Haciendo visible la diferencia, mujeres, hombres, razas, edades... y valorándola.

Descubriendo que no hay realidades objetivas de valoración, sino estereotipos culturales.

Reconociendo el condicionamiento de nuestra mirada. La presión cultural y social que conforma nuestras valoraciones y juicios.

Incluyendo, no excluyendo.

Después de leer la guía se dejó un tiempo de reflexión personal y se repartieron en forma de láminas las imágenes del Power Point.

3ª Etapa: REPRESENTACIÓN DEL IDEAL CORPORAL SOCIAL Y PERSONAL

El trabajo que se les propuso a continuación fue el dibujo de su ideal corporal personal y del ideal corporal que la sociedad -en la que viven- propone para una o un adolescente de 16 años.

Al lado de los dibujos debían entregar una reflexión crítica y comparativa describiendo las similitudes y diferencias entre ambos dibujos.

Guía de reflexión

- a. ¿Qué significa cuerpo-sujeto? Vincular ambos conceptos.
- b. Explicar con ejemplos qué significa: "inscribir-construir y reconstruir el significado en el terreno de la carne".
- c. Recordando los textos y las imágenes trabajadas anteriormente, hablar sobre el cuerpo como sujeto social.
- d. Construir una serie de preguntas que cuestionen la problemática del cuerpo en tu realidad y en el mundo que te rodea.

A continuación se transcriben algunas reflexiones de los alumnos entresacadas de las guías: *"Con el cuerpo uno se relaciona socialmente, el cuerpo es la imagen principal que la sociedad se hace de uno, antes de que puedan conocer nuestro interior"*.

“Quizás es por este motivo que se le da tanta importancia al aspecto físico en nuestra sociedad, ya que la gente se preocupa de aparentar una cierta imagen y así no ser rechazado”.

“Muchas veces es la misma sociedad la que moldea nuestra imagen corporal, ya que uno busca ser aceptado y valorado, aunque muchas veces esa imagen no represente nuestra verdadera interioridad”.

“Sería bueno tomar conciencia y ver la interioridad de las personas, y no juzgar solamente por el aspecto”.

“¿Existe el cuerpo ideal? ¿Somos alguien para juzgar el cuerpo de cualquiera? ¿Se llegará a dejar de discriminar a tipos con cuerpos distintos de los que se valoran ahora?”.

“El cuerpo no es un objeto inanimado es un medio, influye”.

“¿Somos realmente capaces de entender y aceptar nuestra realidad corporal?”.

“¿Podemos perder parte de nuestra identidad al aceptar un ideal social?”.

4ª Etapa: HACIENDO VISIBLE EL CUERPO COMO LUGAR DE LA INCLUSIÓN

El siguiente trabajo que se propuso fue la elaboración de una pintura en formato tamaño más o menos natural (150 por 50 centímetros) en la cual representarían individualmente uno de sus ideales corporales personales. Esta obra se exhibiría colectivamente en un pasillo del Colegio.

Realizaron trabajos creativos introduciendo técnicas variadas, pelo natural (algún alumno se cortó su propio pelo, e incluso hubo un caso de una figura adornada con pelo del perro del dueño). Pegaron pantalones, zapatos y otros objetos reales y complementaron la pintura con plastilina, arcilla, etc.

A continuación se muestran algunos ejemplos de las obras que se expusieron acompañadas del texto anteriormente citado de Le Breton:



Se busca el secreto perdido del cuerpo, convertirlo ya no en el lugar de la exclusión sino en el de la inclusión, que no sea más el interruptor que distingue al individuo, lo separa de los otros, sino la conexión con los otros”.



CONCLUSIÓN

A partir de esta experiencia pudimos concluir que durante un trimestre el cuerpo se reconoció como el lugar que distingue al individuo y lo incluye. Durante ese tiempo para los alumnos de cuarto de la ESO del Colegio San Ignacio algunos cuerpos distintos ocuparon un lugar privilegiado en el reconocimiento de sus pares. La belleza, por esta vez, fue el resultado de la diversidad.

Fue sólo un lapso breve en el que lo inédito, la utopía se hizo viable...

¿Continuaremos cultivando... el espíritu de la solidaridad a través de las líneas de la diferencia”¹¹?

BIBLIOGRAFÍA

ANZALDUA, Gloria. (1987): *Borderlans / la frontera: the new mestiza*. San Francisco. Spinters/Aunt Lute.

EGAN, Kieran. 1992. *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires, Amorrortu editores S.A.

FRYE, Northrop. (1963): *The educated imagination*. Toronto: Canadian Broadcasting Corporation.

GIROUX, Henry. (1992): *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, El Roure editorial S.A

JULIANO, Dolores. (1992): *El juego de las astucias*. Madrid, Editorial horas y horas.

KILPATRICK, W. (Comp.). (1933): *The educational frontier*. New York, D. Appleton-Century.

LAGUNA, José. (2004): “¿De la liberación a la inclusión?”. *Cristianisme i Justicia*. Barcelona. N° 127, septiembre.

LE BRETON; David. (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires, ediciones Nueva Visión.

RAWLS, John. (1971): *A theory of justice*. Cambridge, Harvard University Press.

TORRES, Carlos Alberto (2001): *Democracia educación y multiculturalismo*. México, Siglo XXI editores. (1ª edición en inglés, 1998).

¹¹ TORRES, Carlos Alberto (2001): *Democracia educación y multiculturalismo*. México, Siglo XXI editores. (1ª edición en inglés, 1998).